Anne Frenzke-Shim

Bildbezogene Interaktionen an Tablets

Interaktionale Muster, Funktionen von Bildern und Bildkompetenz im fremdsprachlichen Unterricht

Verlag für Gesprächsforschung

Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung 2018
http://www.verlag-gespraechsforschung.de
ISBN 978 - 3 - 936656 - 72 - 5

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg
vorgelegt von Anne Frenzke-Shim
und
begutachtet von Prof. Dr. Hans-Werner Huneke und Prof. Dr. Thomas Raith

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Göttingen 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 8

2. Interaktionen an Tablets im Fremdsprachenunterricht 17

2.1. Eine grundlegende Bestimmung von Interaktion aus gesprächsanalytischer Perspektive 17

2.2. Multimodale Interaktion 21
2.2.1. Turn-taking 25
2.2.2. Paarsequenzen und Präferenzstrukturen 32
2.2.3. Eröffnung und Beendigung 33

2.3. Interaktion im Fremdsprachenunterricht 35
2.3.1. Interaktion im Unterricht 35
2.3.2. Wissen in der Unterrichtsinteraktion 36
2.3.3. Kommunikative Praktiken in der Unterrichtsinteraktion 42
2.3.3.1. Das Konzept der kommunikativen Praktiken nach Fiehler et al. (2004) 42
2.3.3.2. Unterrichtsformen als kommunikative Praktiken 45
2.3.3.3. Kommunikative Praktiken im Sprachunterricht 51
2.3.4. Ziele und Besonderheiten von Interaktionen im Fremdsprachenunterricht 56
2.3.4.2. Interkultureller Fremdsprachenunterricht 59
2.3.4.3. Interaktionshypothesen zum Spracherwerb 61
2.3.4.4. Die Zielsprache als defizitäres kommunikatives Mittel und kompensatorische Ressourcen 62

2.4. Zusammenfassung 63

3. Interaktionen mit Tablets im Fremdsprachenunterricht 65

3.1. Digitale Medien 66
3.1.1. Begriffsbestimmung 66
3.1.2. Multimedialität, Interaktivität und Hypertextstruktur 67

3.2. Digitale Medien im Unterricht 71
3.2.1. Digitale Medien als Denk-Werkzeuge 72
3.2.2. Potenzial digitaler Medien für den Unterricht 75
3.2.3. Schüler-Interaktionen am Computer 77
3.2.4. Besonderheiten von Lernen mit Tablets 78
3.2.4.1. Mobile learning 78
3.2.4.2. Tablets versus Desktopcomputer 82

3.3. Zusammenfassung 84

4. Interaktionen mit Bildern 86

4.1. Was ist ein Bild? 86
4.1.1. Bild-Typologie 87
4.1.2. Bilder als Zeichen 89
4.1.3. Die „Doppelnatur" des Bildes 91
4.1.3.1. Semantische Ambiguität versus Ikonizität 91
4.1.3.2. Syntagmatische und paradigmatische Offenheit von Bildern 94
4.1.4. Bilder und Texte 96
4.1.4.1. Sind Bilder Texte? 96
4.1.4.2. Bild-Text-Kombinationen 98
4.1.5. Digitale Bilder – interaktive Bilder 101

4.2. Bilder in der Interaktion 103
4.2.1. Bildproduktion 105

4.2.2. Bildverstehen ... 113
4.2.2.1. Ein wahrnehmungspsychologisches Bildverstehensmodell ... 113
4.2.2.2. Bild-Betrachter-Interaktion im Vergleich mit der rezeptionsästhetischen Text-Leser- und mit der sozialen Interaktion ... 117
4.2.3. Modell einer Interaktion mit Bild ... 121

4.3. Bilder im Fremdsprachenunterricht und ihre didaktischen Funktionen ... 126

5. Medien- und Bildkompetenz ... 131

5.1. Medienkompetenz ... 131
5.1.1. Das Bielefelder Medienkompetenzmodell ... 132
5.1.2. Mediennutzung ... 133
5.1.3. Ein neuer Blick auf die Medienkompetenz ... 135

5.2. Bildkompetenz ... 137
5.2.1. Situierung von Bildkompetenz ... 137
5.2.1.1. Bildkompetenz und Medienkompetenz ... 138
5.2.1.2. Bildkompetenz als Teil der Multiliteracies ... 139
5.2.1.3. Bildkompetenz und Informationskompetenz ... 140
5.2.2. Das Bildkompetenz-Modell der ACRL ... 141

5.3. Bilder und Bildkompetenz im Fremdsprachenunterricht ... 146

5.4. Zusammenfassung ... 151

6. Fragestellung, methodisches Vorgehen und Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes ... 153

6.1. Fragestellung ... 153

6.2. Forschungskontext ... 154

6.3. Forschungsdesign ... 155

6.4. Befragung ... 157
6.4.1. Konstruktion des Fragebogens und Aufbereitung des Datensatzes ... 157
6.4.2. Beschreibung der Lerngruppe auf Basis des Datensatzes ... 161

6.5. Videoaufzeichnungen ... 180
6.5.1. Datenerhebung ... 180
6.5.2. Aufbereitung der Daten ... 183
6.5.3.Auswertung der Daten ... 188
6.5.3.1. Auswertungsverfahren der ethnomethodologischen Konversationsanalyse ... 189
6.5.3.2. Die ethnographische Erweiterung der Konversationsanalyse ... 190
6.5.3.3. Konversationsanalyse und Sprachlehr- und -lernforschung (CA for SLA) ... 191
6.5.3.4. Vorgehen ... 192

6.6. Zusammenfassungen der verwendeten literarischen Texte ... 201

7. Bildbezogene Interaktionen im Fremdsprachenunterricht – eine Typologie ... 202

7.1. Rezeption ... 202
7.1.1. Ein Bild auswählen ... 203
7.1.2. Bildelemente markieren ... 206
7.1.3. Ein Bild beschreiben ... 209
7.1.3.1. Benennen: der denotative Kern ... 211
7.1.3.2. Erweiterung durch Schlussfolgerungen ... 213
7.1.3.3. Erweiterung durch Wissen zum Abgebildeten: Erzählungen ... 214
7.1.3.5. Assoziationen äußern ... 219
7.1.3.6. Struktur der Bildbeschreibungen ... 219
7.1.3.7. Zusammenfassung ... 223
7.1.4. Ein Bild mit seiner Textvorlage vergleichen ... 224

7.1.5. Die Intentionen des Bildproduzenten erschließen ... 225
7.1.6. Ein von Mitschüler/innen hergestelltes Bild bewerten ... 228
7.1.7. Zusammenfassung ... 236

7.2. Präsentieren ... 236
7.2.1. Struktur der Präsentationen ... 237
7.2.2. Das Abgebildete erklären ... 242
7.2.2.1. Metadaten nennen ... 243
7.2.2.2. Eine eigene Bildergeschichte erzählen ... 245
7.2.2.3. Von eigenen Erlebnissen berichten ... 247
7.2.2.4. Eigene Zukunftsvorstellungen erklären ... 249
7.2.2.5. Herstellungsintentionen erklären ... 252
7.2.3. Zusammenfassung ... 253

7.3. Produktion ... 255
7.3.1. Die Struktur der kooperativen Produktionsprozesse ... 256
7.3.2. Das Herstellen einer Auswahl ... 265
7.3.2.1. Der Gestaltungsplan: Generieren ... 266
7.3.2.2. Der Gestaltungsplan: Organisieren ... 273
7.3.2.3. Prozess der Herstellung einer Auswahl ... 275
7.3.2.4. Vorschlagen ... 285
7.3.3. Das Treffen einer Auswahl ... 292
7.3.4. Überarbeitungsprozesse ... 299
7.3.5. Bildbezogene Evaluationen als sprachliche Handlungen ... 302
7.3.6. Zusammenfassung ... 304

7.4. Dimensionen von Bildkompetenz ... 305

7.5. Zusammenfassung und Diskussion ... 311

8. Funktionen der Bilder und ihrer Verwendung ... 317

8.1. Bilder in der Rezeption als Lehr-Lernmittel ... 317
8.1.1. Semantisieren ... 318
8.1.2. Vorentlasten ... 319
8.1.3. Differenzieren ... 325
8.1.4. Interkulturelles Lernen ... 327

8.2. Bildfunktionen in der Präsentation ... 330

8.3. Der Bildproduktionsprozess als Herstellung von Angemessenheit ... 331
8.3.1. Das Kriterium der Angemessenheit ... 332
8.3.1.1. Ähnlichkeit ... 333
8.3.1.2. Vollständigkeit ... 338
8.3.1.3. Quelle ... 340
8.3.1.4. Kohärenz ... 342
8.3.1.5. Bildfunktion ... 343
8.3.1.6. Textsortenmerkmal ... 346
8.3.1.7. Qualität ... 347
8.3.1.8. Ausgewogenheit der Gestaltung ... 348
8.3.1.9. Verwendung mehrerer Kriterien ... 355
8.3.2. Herstellung von Angemessenheit – Bildproduktion als Strategie der Textinterpretation ... 361
8.3.3. Herstellung von Angemessenheit – Bildproduktion als Auseinandersetzung mit dem Fremden ... 373

8.4. Interagieren mithilfe von Bildern ... 378
8.4.1. Bilder als Kommunikate ... 378
8.4.2. Kommunikation über und mithilfe von Bildern in der fremdsprachlichen Interaktion ... 385
8.4.2.1. Kongruenz von Bild und Wort ... 385

8.4.2.2. Sprachunterstützende Strategien 394
8.5. Zusammenfassung und Diskussion 398
9. Fazit 402
10. Literaturverzeichnis 411
11. Anhang 434

1. Einleitung

Die Digitalisierung hat unsere „semiotische Landschaft verändert“ (Stöckl 2004: v). Sie ist unter anderem verantwortlich für die Omnipräsenz der Bilder in unserem Alltag und damit auch für den *iconic turn*[1]. Neben dem Text wird seit einiger Zeit nun auch das Bild als kommunikatives Mittel betrachtet. Es erfährt also eine Umwertung[2], deren Beginn sich bis in das 19. Jahrhundert zurückverfolgen lässt (Boehm 2006: 13) und die durch die technologische Entwicklung in den letzten Jahrzehnten beschleunigt wurde. Informationen werden weder in Printform noch im Internet kaum mehr als reiner Text publiziert. Schmitz (2001: 25) stellt diesbezüglich bereits vor über 15 Jahren fest: „Der größte Teil öffentlicher visueller Kommunikation verläuft heute nicht über monomodale Texte [...], sondern über Verknüpfungen von Bildern mit Sprache”. Aber auch die private Kommunikation findet vermehrt mithilfe von Bildern statt. Online-Communitys und Instant-Messenger-Dienste ermöglichen einen Austausch, der über Bilder erfolgen kann. Unterstützt wird dies durch das Format der Smartphones, welches das ständige Mitführen des digitalen Mediums und eine Interaktion *just in time* und *on demand* erlaubt. Mit der integrierten Kamera können so eigene Fotos zum Zweck der Kommunikation und zudem für eine ganz bestimmte Kommunikationssituation hergestellt und – zum Teil mit Texten versehen – verschickt werden. Was im Alltag mittlerweile selbstverständlich ist (vgl. z.B. die aktuelle JIM-Studie, mpfs 2017), wird an den Schulen derzeit erprobt: In den Regelunterricht werden Tablets und Smartphones integriert – und zwar nicht als Lerngegenstand, sondern als Werkzeug. Dazu kann auf die Mediennutzungskompetenz der Schüler/innen zurückgegriffen werden. Diese umfasst eine Kompetenz im Umgang mit Bildern, welche die Schüler/innen in ihrer alltäglichen Nutzung von Bildern als Kommunikate erworben haben. Einer solchen unterrichtlichen Verwendung von Bildern und dem dieser zugrunde liegenden Bildverständnis, das sich in den Bildfunktionen ausdrückt, gilt das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung. Dabei wird auf den Fremdsprachenunterricht fokussiert. Denn hier erfüllen Bilder einen besonderen Zweck. Seit den Federzeichnungen, die im 15. Jahrhundert Vokabelverzeichnisse illustrieren, bis zum kommunikativ und interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht, in dem Bilder vor allem Kommunikationsanlässe darstellen und Einblicke in die Zielkultur verschaffen sollen, sind Bilder in unterschiedlichen Funktionen eingesetzt worden (vgl.

[1] Vgl. Burda/Maar 2004, Boehm 2006. Alternativbegriffe sind *pictorial turn* (Mitchell 2008), *imagic turn* (Fellmann 1991, 2005), *visualistic turn* (Sachs-Hombach 2003).

[2] Diese Umwertung spiegelt sich z.B. im wissenschaftlichen Diskurs um die Etablierung einer Bildwissenschaft wider, wie sie in Deutschland insbesondere von Sachs-Hombach vorangetrieben wird.

Reinfried 1992; Lademann 1993). Solche Funktionen sind bisher lediglich auf der Basis von Lehrmaterialien herausgearbeitet worden (z.B. Reinfried 1992; Scherling und Schukall 1992; Lademann 1993; Hallet 2008a). Hecke und Surkamp stellen diesbezüglich fest:

> Die Frage, *ob* Bilder Unterrichtsmedium des Fremdsprachenunterrichts sein sollten, stellt sich aus fremdsprachendidaktischer Sicht nicht mehr: Bilder sind längst fester Bestandteil in verschiedenen Bereichen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen (2010: 9).

Statt danach zu fragen, ob die Bildverwendung im Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist, soll in dieser Arbeit also vielmehr fallbasiert und hypothesengenerierend untersucht werden, wie Bilder tatsächlich eingesetzt werden – und zwar unter den Bedingungen, die eine Lehr-Lernumgebung bereitstellt, die Tablets integriert und auf diese Weise am alltäglichen Bildkontakt der Schüler anknüpft. Dabei ist die Art und Weise des Kontaktes durch die Digitalität der Bilder geprägt, die mithilfe der Tablets sichtbar gemacht werden. Das Tablet ist aus zwei Gründen als solches von Bedeutung: Zum einen kann es in seiner Eigenschaft als mobiles Endgerät und in seinen Verwendungsmodalitäten (Spontaneität, Intuition) dem Smartphone, das die Lernenden in ihrem Alltag nutzen, angenähert werden. Zum anderen erlaubt es jedoch aufgrund seines größeren Bildschirms ein Arbeiten, das wiederum im Ansatz dem mit Laptop- oder Desktopcomputern vergleichbar ist.

Die Frage nach Bildverwendungen impliziert die Frage nach der diesen zugrunde liegenden Bildkompetenz. Bildkompetenz, die hier auf der Grundlage der Definition der American College & Research Libraries (ACRL, Hattwig et al. 2013) verstanden wird, umfasst Aspekte wie das Wissen über Bilder und die Fähigkeiten zur Analyse und Interpretation sowie zur Herstellung von Bildern und die Kenntnisse der entsprechenden Verfahren, deren Vermittlung dem Kunstunterricht zugehört. Diese werden dabei in den Zusammenhang einer Interaktionssituation eingeordnet, in der Bilder als Kommunikate gestaltet und verstanden werden. Es geht z.B. darum, zu erkennen, dass ein Bild notwendig ist, um eine bestimmte Bedeutung vermitteln zu können, zu erarbeiten, welches Bild angemessen ist, ob und wie es eventuell noch bearbeitet werden muss, welche Werkzeuge dazu verwendet werden können, und auch darum, solche Überlegungen von der Rezeptionsseite zu rekonstruieren. Die Interaktion wird dann als Prozess gesehen, in dem Bilder als semiotische Ressourcen bewusst und reflektiert eingesetzt und verstanden werden. Eine solche Bildkompetenz muss fächerübergreifend gefördert werden.

Für den heutigen Fremdsprachenunterricht mit seinem Leitziel der interkulturellen kommunikativen Kompetenz sind Bilder und damit Bildkompetenz in zweifacher Weise relevant: Zum einen geht es um das Bild als Kommunikat, als Mittel, welches das Fehlen sprachlicher Ressourcen in bestimmten Kontexten

kompensieren kann oder auch das von vornherein als Mittel ausgewählt wird, das für die spezifische Situation der Sprache überlegen erscheint. Als solches nutzen die Schüler/innen es zudem in ihrem Alltag. Dabei ist die Sensibilisierung dafür, dass Bildverstehen eben nicht kulturunabhängig möglich ist, sondern dass Bilder über das Abgebildete hinaus kulturspezifische Bedeutungen konnotieren, vor allem Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Hallet 2008b). Zum anderen gehören bildbezogene sprachliche Mittel aufgrund der Omnipräsenz der Bilder zu den notwendigen Werkzeugen, die das Sprechen über Bilder in der Fremdsprache ermöglichen.

Um die Modalitäten der Verwendung von Bildern im beobachteten Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten, konzentriert sich die vorliegende Untersuchung also auf Interaktionen, die einen Bildbezug aufweisen. Unter Interaktion wird dabei zunächst ein wechselseitiger Austausch in sozialen Situationen verstanden. Im Folgenden wird Edmondsons Definition aus der Fremdsprachendidaktik verwendet:

> Interaktion ist gegenseitiges Handeln, das heißt eine Handlung von Person A beeinflusst Person B in ihrer darauf folgenden Handlung, deren Auswirkungen wiederum A in ihren weiteren Handlungen beeinflussen (Edmondson 1991: 140).

Interaktionen im Fremdsprachenunterricht sind darüber hinaus in der Regel Interaktionen in der Zielsprache mit dem Ziel des Erwerbs derselben. Es findet sich demnach zunächst eine Konzentration auf das Verbale. Veröffentlichungen weisen jedoch darauf hin, dass sich die Lernenden in ihren Strategien zur Kompensation der fehlenden sprachlichen Mittel als äußerst kreativ erweisen und auf weitere semiotische Ressourcen zurückgreifen (vgl. dazu z.B. Meskill 1993). In diesem Sinne gilt die Aufmerksamkeit der vorliegenden Arbeit den Verstehens- und Verständigungsprozessen, die im Rahmen der fremdsprachlichen Unterrichts-interaktionen vollzogen werden und dabei den Spracherwerb unterstützen, sowie den Funktionen, welche die Bilder und ihre Verwendung dabei erfüllen. In den Blick genommen werden dazu nicht die inneren mentalen Prozesse, sondern die empirisch beobachtbare Dokumentation von Wissen in der Interaktion (vgl. Schegloff 1991; Deppermann 2008b, 2015; Bergmann/Quasthoff 2010; Dausendschön-Gay/Domke/Ohlhus 2010). Eine solche findet sich im Verfahren des Groundings (Clark/Brennan 1991). Im Fremdsprachenunterricht bezieht sich das Schaffen einer in der Interaktion geteilten Wissensbasis nicht nur auf den Inhalt (*negotiation of meaning*), sondern auch auf die Form, in der sie erfolgt (*negotiation of form*). Dies wird in der Regel auf die verbale Ebene der Kommunikation bezogen, soll aber hier im Rahmen der Untersuchung der Bildfunktionen auf Bilder als semiotische Ressourcen erweitert werden.

Interaktion wird folglich grundsätzlich als multimodal betrachtet, d.h. als verbales genauso wie nonverbales Handeln, das Zeichensysteme wie die Sprache ebenso umfasst wie Mimik, Gestik, weitere Bewegungen und Körperhaltungen. Als Mittel der Interaktion können also zum einen neben der Sprache auch Bilder oder Bild-Text-Kombinationen verwendet werden. Außerdem können nonverbale Handlungen wie die Manipulation von Gegenständen und Artefakten in bestimmten Situationen als kommunikative Handlungen verstanden werden. Dies ist für die vorliegende Untersuchung deswegen von besonderer Relevanz, da Bilder nicht nur als semiotische Ressourcen genutzt werden, sondern auch Gegenstand von Interaktionen sind, mit und an denen solche kommunikativen Handlungen vollzogen werden. Ähnliches gilt für die Handlungen am Tablet.

Um diese sozialen Interaktionen rekonstruieren zu können, müssen zwei weitere Beziehungen analysiert werden, die ebenfalls als Interaktionen bezeichnet werden: So erlaubt eine Untersuchung der Bild-Betrachter[3]-Interaktion nachzuvollziehen, warum gerade die ausgewählten Bilder als angemessene semiotische Ressource verstanden werden, und ermöglicht u.U. die Rekonstruktion von Kommunikationsstörungen. Dazu werden die Prozesse der Auseinandersetzung mit dem Bild – hier als Bildverstehens- und Bildgestaltungsprozesse bezeichnet – insoweit untersucht, wie sie durch Handlungen am und mit dem Bild, wie z.B. Modifizierungen, sowie durch die verbalen Äußerungen beobachtbar werden. Das Verstehen solcher Handlungen wiederum wird unterstützt durch Wissen über die Charakteristika und das Potenzial von Mensch-Computer-Interaktionen. Dies soll für Computer allgemein und für Tablets im Besonderen dargestellt werden.

Der Interaktionsbegriff wird hier also weit gefasst: Neben der sozialen Interaktion umfasst er auch Interaktionen zwischen Personen und Artefakten wie die Bild-Betrachter-Interaktion und zwischen Mensch und Computer (vgl. auch Klippel 2000). Schließlich wird Interaktion hier als Oberbegriff von Kommunikation verstanden.[4] Kommunikation wird in der Fremdsprachendidaktik an mehreren Stellen „als intentionale Interaktion mit Hilfe eines verbalen oder nonverbalen Kodes“ (Vollmer 2000: 258; vgl. auch House 1991) bestimmt. Unter dieser Voraussetzung fällt Kommunikation unter die soziale Interaktion. Allerdings ist die Intentionalität schwer zu fassen (vgl. Schwab 2009a: 42), so dass im Folgenden Kommunikation synonym zu sozialer Interaktion verwendet wird.

[3] Aufgrund der Nähe zu etablierten Begriffen wie der Text-Leser-Interaktion wird hier das generische Maskulinum verwendet, auch wenn ansonsten beide Geschlechter explizit zu benannt werden. Ähnlich wird auch für Komposita verfahren, dort jedoch vor allem aus dem Grund, dass das Anfügen eines „in“ das Wort teilen würde und das substantivierte Partizip zum Teil nicht ganz bedeutungsgleich ist, da es nicht nur eine Rolle, sondern auch eine andauernde Handlung konnotiert.

[4] Vgl. dazu die Ausführungen mit zahlreichen Literaturhinweisen von Schwab 2009: 40ff.

Ein Schwerpunkt wird in dieser Untersuchung auf die soziale Interaktion gelegt, für deren Rekonstruktion auf die anderen beiden Konzepte – und dabei vor allem auf die Bild-Betrachter-Interaktion – Rekurs genommen wird. Auf diese Weise wird zum einen die Bedeutung von sozialer Interaktion als förderlich für den Spracherwerb unterstrichen, wie sie in interaktionistischen Spracherwerbstheorien konzipiert und auch für die vorliegende Arbeit angenommen wird. Zum anderen wird das gewählte gesprächsanalytische Vorgehen begründet. Diese Untersuchung schließt sich damit an das Forschungsparadigma der *Conversation Analysis for Second Language Acquisition* (*CA for SLA*) an, welches sich der Angewandten Gesprächsforschung zuordnen lässt. In der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik finden sich bisher nur wenige Arbeiten, welche diesem Ansatz folgen und versuchen, aus der Perspektive der beteiligten Lehrer/innen und Schüler/innen heraus fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse zu beschreiben (Schwab 2009a, b, 2016; Schwab/Hoffmann/Schön 2017; Harren 2015).

Eine solche Perspektive nimmt auch die vorliegende Untersuchung ein, um folgenden forschungsleitenden Fragen nachzugehen:

> Wie gestalten sich Interaktionen in einem Fremdsprachenunterricht, der Tablets in die Lehr-Lernprozesse integriert, in Hinblick auf ihren Bildbezug und die dafür nötige Bildkompetenz?
>
> Welche Funktionen erfüllen die Bilder und ihre Verwendung im Rahmen dieser Interaktionen und unter Berücksichtigung der Ziele des Fremdsprachenunterrichts?

Mit diesem Forschungsinteresse wurde zunächst durch eine systematische Korpusanalyse eine Typologisierung der bildbezogenen Interaktionen und deren genaue Beschreibung auch hinsichtlich der Ziele des Fremdsprachenunterrichts angestrebt und im Zuge dessen nach interaktionalen Praktiken und Mustern gesucht. Im Zentrum stehen also – wie erwähnt – die sozialen Interaktionen, aber es werden hier auch Bild-Betrachter- bzw. Bild-Verwender-Interaktionen integriert, da diese als Teil einer sozialen Interaktion angenommen werden. Das Konzept der Mensch-Computer-Interaktion findet sich insofern in den Fragestellungen wieder, als Tablets als (Denk-)Werkzeuge die sozialen Interaktionen über Bilder und mithilfe von Bildern unterstützen. Über die Typologie hinaus wurden auf diese Weise zudem plausible Lerngelegenheiten identifiziert, die sich aus dem Bildbezug der Interaktionen ergeben, und so eine Basis für die Überprüfung der Lernwirksamkeit geschaffen, die hier in diesem Rahmen nicht geleistet werden kann. Hingewiesen wird zudem auf Möglichkeiten der Förderung von Bildkompetenz, die als grundsätzliche Voraussetzung für die Durchführung der bildbezogenen Interaktionen verstanden wird. Die Funktionen der Bilder und ihrer Verwendung in den jeweiligen Interaktionsmustern wurden

schließlich auf den Erwerb einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts rückbezogen. Ohne die Interaktionen zwischen den Lehrenden und den Lernenden auszuklammern, wurde dabei den Interaktionen zwischen den Schüler/innen und auch zwischen Schüler/innen und Bildern besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Eine solche Fokussierung erweist sich aufgrund der Quantität von Gruppenarbeitsphasen, die im Korpus enthalten sind, als angemessen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Design gewählt, in dem ein gesprächsanalytisches Vorgehen mit ethnographischen Verfahren verknüpft wird. „Ethnographisches Wissen“ (Deppermann 2000) wurde zunächst vor allem mithilfe von Fragebögen zur Medien- und Bildkompetenz mit einem Schwerpunkt auf der Mediennutzungskompetenz sowie dem Bildkontakt und der Bildgestaltungskompetenz der Lernenden erhoben. Auf diese Weise konnte zudem herausgestellt werden, unter welchen Bedingungen – zumindest in dieser Hinsicht – eine Übertragung der Ergebnisse auf andere Lerngruppen möglich ist. Zusätzlich wurde ein Großteil der Bilder und der Bild-Text-Kombinationen, die von den Lehrenden bereit- und von den Lernenden hergestellt wurden, mit Rekurs auf semiotische Ansätze analysiert. Die so gewonnenen Erkenntnisse dienten außerdem der Rekonstruktion der Unterrichtsinteraktionen. Nicht nur Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktionen, sondern auch Interaktionen zwischen Schüler/innen und Prozesse in Einzelarbeit wurden dazu per Videokamera aufgezeichnet. Untersucht wurde auf diese Weise Unterricht in zwei neunten Klassen eines Gymnasiums. Im Sinne des Forschungsinteresses wurde angestrebt, möglichst natürliche Unterrichtssituationen als Datengrundlage zu erhalten, und aus diesem Grund jegliche Einflussnahme, die über die Aufnahmesituation hinausgehen würde, zu vermeiden. Auch aus diesem Grund wurde der Unterricht von den eigentlichen Lehrkräften geplant und durchgeführt.

Die vorliegende Arbeit umfasst neben der Einleitung (Abschnitt 1) und dem Fazit (Abschnitt 9) sieben weitere Teile, die hier mit Bezug auf die Fragestellungen näher beschrieben werden sollen.

In den Abschnitten 2 bis 5 wird der theoretische Hintergrund referiert, der für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant ist. Hier lassen sich die drei genannten Konzepte von Interaktion wiederfinden: Abschnitt 2 beschäftigt sich mit den sozialen Interaktionen, Abschnitt 3 mit den Mensch-Computer-Interaktionen und Abschnitt 4 mit den Interaktionen zwischen Bild und Betrachtenden. Da diese Arbeit auf die soziale Interaktion fokussiert und auf die anderen beiden Konzepte in erster Linie rekurriert wird, um diese zu rekonstruieren, wird in Abschnitt 2 zunächst die soziale Interaktion näher bestimmt. Dazu wird hier auf die gesprächsanalytische Perspektive zurückgegriffen, so dass nicht nur die der

vorliegenden Untersuchung zugrunde liegende Konzeption von sozialer Interaktion dargestellt, sondern auch relevante Modellierungen für die Analyse hervorgehoben werden können. Dies betrifft insbesondere die Integration der nonverbalen Handlungen und hier die der Manipulation von Bildern und Texten bzw. Bediengesten am Tablet in den Interaktionsbegriff, die auch der Analysefokus der ersten Fragestellung umfasst. Im Anschluss wird mit den Besonderheiten von Interaktionen im Fremdsprachenunterricht der Kontext der beobachteten sozialen Interaktionen beschrieben. Hingewiesen wird dabei vor allem auf den institutionellen Rahmen, in dem bestimmte interaktionale Muster und Praktiken angelegt sind, sowie auf die Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts, in dem Sprache bzw. verbale Kommunikation sowohl Ziel als auch Mittel repräsentiert. Nachdem also zunächst aufbauend auf das Verbale das Nonverbale als integrativer Teil einer sozialen Interaktion im Vordergrund der Betrachtung steht, wird dann wieder das Verbale in den Blick genommen.

Abschnitt 3 geht auf die Mensch-Computer-Interaktion ein. Dazu werden zum einen allgemeine Charakteristika digitaler Medien benannt und deren Potenzial für den Unterricht aufgezeigt. Zum anderen wird begründet, warum in der vorliegenden Arbeit digitale Medien als Werkzeuge, wenn nicht sogar als Denk-Werkzeuge verstanden werden. Schließlich werden Besonderheiten der in den beobachteten Interaktionen verwendeten Tablets und deren Potenzial für Lehr-Lernsituationen referiert. Nach der Verortung der Arbeit im gesprächsanalytischen Paradigma in Abschnitt 2 werden auf diese Weise Verbindungen zum Feld mediendidaktischer Ansätze aufgezeigt. Mit Abschnitt 4 erfolgt dann eine Einordnung in Bezug auf linguistische und bildwissenschaftliche Diskurse.

Mit den Bild-Betrachter-Interaktionen wird in Abschnitt 4 das dritte Konzept von Interaktion vorgestellt. Zunächst wird näher bestimmt, was hier unter Bildern verstanden wird und wie diese charakterisiert werden sollen: Wenn im Folgenden von Bildern gesprochen wird, geschieht dies mit Bezug auf materielle bzw. externe, flächige und gegenständliche Bilder. Außerdem rückt das Bild als mögliche semiotische Ressource in den Vordergrund der Betrachtung. Dabei wird Halls *Encoding/decoding*-Modell von 1993 als Grundlage genommen, um den Bildrezeptionsprozess und den Bildproduktionsprozess zunächst für die theoretische Betrachtung voneinander zu trennen, bevor sie dann für die Beschreibung des Kommunikationsprozesses zusammengeführt werden. Bild-Betrachter- und Bild-Produzent-Interaktionen werden somit im Kontext der sozialen Interaktion untersucht. Damit können auch Erkenntnisse zu Funktionen von Bildern in den Interaktionen, die Lehr-Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht konstituieren, referiert werden. Da diese bisher lediglich mithilfe von Analysen von Lehrwerken herausgearbeitet wurden, dient dies als – auch kritisch

zu reflektierender – Ausgangspunkt für die Betrachtung von Bildfunktionen im beobachteten Unterricht, die in Abschnitt 8 erfolgt.

Interaktionen mit Medien und mit Bildern setzen eine bestimmte Kompetenz voraus. Gleichzeitig ist ihnen auch ein Potenzial zu deren Förderung inhärent. Den theoretischen Teil schließen demzufolge die Deskription und Reflexion des Bielefelder Medienkompetenzmodells nach Baacke (1996, 1997; vgl. auch Treumann et al. 2007) und des Bildkompetenzmodells der ACRL (Hattwig et al. 2013) in Abschnitt 5. Hier wird Bildkompetenz insbesondere bezüglich ihrer Verknüpfungen mit den Zielen des Fremdsprachenunterrichts diskutiert.

In Abschnitt 6 wird das Forschungsdesign mitsamt den Fragestellungen vorgestellt. Aufgegriffen werden an dieser Stelle Überlegungen zu den Kompetenzmodellen aus Abschnitt 5. Außerdem wird nach der Darstellung der gesprächsanalytischen Perspektive auf soziale Interaktion in Abschnitt 2 das methodische Vorgehen erläutert, das sich aus diesem Konzept ergibt. Insgesamt wird versucht, die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens durch die genaue Beschreibung von Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten zu gewährleisten.

Die Abschnitte 7 und 8 enthalten die empirische Analyse und ihre Ergebnisse als Antworten auf die beiden die Untersuchung leitenden Fragen. In Abschnitt 7 werden zunächst die bildbezogenen Interaktionen kategorisiert und in ihrer jeweiligen Struktur beschrieben. Anknüpfend an Fiehler et al. (2004) werden kommunikative Praktiken und Muster erarbeitet, die kennzeichnend sind für die Bildverwendung im Fremdsprachenunterricht. Dies geschieht auf der Basis von Erkenntnissen zu Interaktionen mit Tablets und deren Potenzial für den Unterricht, die in Abschnitt 3 referiert wurden, sowie mit Rekurs auf Charakteristika von sozialen Interaktionen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Abschnitt 2.3.) und auf Prozesse des Bildverstehens und der Bildgestaltung (vgl. Abschnitt 4.2.).

Die Frage nach den Bildfunktionen wird auf dieser Grundlage in Abschnitt 8 beantwortet. Zum Teil wird dafür auf bereits bestehende Modelle didaktischer Bildfunktionen (vgl. Abschnitt 4.3.) zurückgegriffen. Dies ist insofern naheliegend, als diese etablierten Funktionen auch für digitale Bilder zu erwarten sind. Sie gelten allerdings hauptsächlich für Bilder, die in Rezeptionssituationen als Lehr-Lernmittel eingesetzt werden. An dieser Stelle wird auch nach dem Mehrwert des digitalen Charakters der Bilder (vgl. Abschnitte 3.2.4. und 4.1.5.) gefragt. Für die Analyse der Bildfunktionen wird auf semiotische Ansätze, die in Abschnitt 4.1. beschrieben wurden, zurückgegriffen. Dadurch wird die „Doppelnatur“ von Bildern, die durch deren Ikonizität und gleichzeitige semantische Ambiguität gekennzeichnet ist (Michel 2008), in Bezug auf ihren Einsatz als semiotische Ressourcen für die vorliegenden Daten herausgearbeitet und kritisch reflektiert.

Schließlich wird die kommunikative Funktion von Bildern und deren Besonderheit im Kontext des Fremdsprachenunterrichts untersucht, d.h. hinsichtlich der Verständigungsprozesse in den bildbezogenen unterrichtlichen Interaktionen und damit auch hinsichtlich der kommunikativen Kompetenz der Beteiligten im Prozess des Fremdsprachenerwerbs (vgl. Abschnitt 2.3.).

Die Arbeit schließt nach dem Fazit (Abschnitt 9) mit einem Literaturverzeichnis und einem Anhang. Dieser umfasst die Transkriptionskonventionen nach HIAT, eine Aufstellung der für diese Arbeit relevanten Dimensionen von Bildkompetenz, den Fragebogen, eine Tabelle, welche die Items des verwendeten Fragebogens den entsprechenden Dimensionen von Medien- und Bildkompetenz zuordnet, und eine Sammlung der im Text zitierten Bilder.

2. Interaktionen an Tablets im Fremdsprachenunterricht

Unterricht wird im Wesentlichen durch die Interaktionen der daran Beteiligten hergestellt.[5] Die vorliegende Arbeit fokussiert auf diese Interaktionen im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, in dem mit Tablets gearbeitet wird. Aus diesem Grund soll zunächst das zugrunde gelegte Konzept solcher Interaktionen dargelegt werden. Dazu wird auf den Ansatz der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (Sacks 1992; Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) zurückgegriffen, mit dessen Hilfe grundlegende Prinzipien referiert werden (Abschnitt 2.1.). So kann im weiteren Verlauf der Darstellung des theoretischen Hintergrunds, aber auch in der Analyse auf diese rekurriert werden. Grundlegende Charakteristika von Interaktionen werden im Anschluss anhand von Beispielen aus dem eigenen Korpus erläutert. Dazu wird Interaktion als multimodales Ereignis betrachtet. Dies ist hier zum einen relevant, da sich die beobachteten Lernenden im Spracherwerb befinden und deswegen auf nonverbale Unterstützungsverfahren zurückgreifen, um das Verständnis zu sichern. Zum anderen können Besonderheiten von Handlungen am Tablet, die in der Analyse beschrieben werden, auf diese Weise aufgezeigt und so beide Analyseteile entlastet werden. Dies geschieht mit Rekurs auf Erkenntnisse aus den konversationsanalytischen *workplace studies* und dem in Deutschland relativ jungen Forschungsbereich der Interaktionsanalyse um insbesondere Schmitt und Mondada. (Abschnitt 2.2.) Beide Ansätze sind ebenso wie die ethnomethodologische Konversationsanalyse dem gesprächsanalytischen Paradigma zuzuordnen. Auf Besonderheiten unterrichtlicher Interaktionen als Interaktionen mit institutioneller Rahmung und Spezifika von Interaktionen im Fremdsprachenunterricht wird in Abschnitt 2.3. eingegangen. Dazu werden aus der Fülle von Untersuchungen zu Unterrichtsinteraktionen die zur Vorstellung herausgegriffen, die eine konversationsanalytische Perspektive einnehmen.

2.1. Eine grundlegende Bestimmung von Interaktion aus gesprächsanalytischer Perspektive

Der Begriff der Interaktion wird für die vorliegende Arbeit basierend auf Erkenntnissen vorgestellt, die aus konversationsanalytischen Studien resultieren. Die ethnomethodologische Konversationsanalyse hat sich in den 1960er und 70er Jahren als eigenständige soziologische Forschungsrichtung mit Rekurs auf die von Garfinkel (1967; s.a. Bergmann 1988, 1994) begründete Ethnomethodologie

[5] Vgl. z.B. Spiegel (2006): Unterricht als Interaktion; Rabenstein et al. (2010): Unterricht als Interaktion; Schmitt (Hg.) (2011): Unterricht ist Interaktion!

entwickelt.[6] Form hat sie insbesondere durch die posthum veröffentlichten Vorlesungen von Sacks (1995) und seine Arbeiten zusammen mit Schegloff und Jefferson erhalten.

Konversationsanalytische Untersuchungen gehen der Frage nach, wie Interaktionen[7] möglich sind, d.h., wie Interagierende sich gegenseitig verstehen und verständigen. Angenommen wird dazu eine intersubjektiv geteilte Wirklichkeit, die von den Interagierenden auch als solche wahrgenommen wird. (Seedhouse 2004: 6) Diese wird nicht als fixe Größe verstanden, sondern als „Vollzugswirklichkeit" (Bergmann 1994: 6; Garfinkel 1967: vii: „ongoing accomplishment"), die einem ständigen Produktions- und Reproduktionsprozess unterliegt. Die Interagierenden zeigen einander im gegenseitigen Austausch die „Geordnetheit" („orderliness") dieses Austausches an:

> [The conversations] were produced so as to allow the display by the co-participants to each other of their orderliness, and to allow the participants to display to one another their analysis, appreciation and use of that orderliness (Schegloff/Sacks 1973: 290).

Ziel der Konversationsanalyse ist es nun, die Verfahren, mit denen diese Geordnetheit hergestellt und erhalten wird und die als „Ethnomethoden" bezeichnet werden, herauszuarbeiten. Dies ist möglich, da diese Methoden in der Interaktion an die Oberfläche treten, indem sich die Interaktionspartner gegenseitig ihr aktuelles Verstehen anzeigen (*display*). Sacks unterstreicht dies mit dem Begriff „doing". Die Sprechhandlung „fragen" ist dann nicht einfach nur „questioning", sondern „doing questioning" (vgl. Pitsch/Ayaß 2008: 963), das in unterschiedlicher Form vollzogen werden kann, so dass der/die Sprecher/in dem/der Rezipierenden der Frage auf eine bestimmte Art und Weise zu verstehen geben muss, dass er/sie etwas fragt. Ob er/sie dies erfolgreich getan hat, zeigt der nächste Beitrag (Turn[8]) des/der Rezipierenden, mit dem diese/r signalisiert, dass er/sie die Äußerung als Frage verstanden hat oder nicht. Daraus ergibt sich ein Zugang zur Analyse der kommunikativen Ordnung, die im Sinne des emischen Ansatzes der Konversationsanalyse aus der Perspektive der an der Interaktion Beteiligten erfolgt: Mit dem als *next-turn proof procedure* (Sacks et al. 1974: 728) bezeichneten Verfahren zeigen die Aktanten nicht nur einander, sondern auch den Analysierenden an, wie sie sich verstehen, und erlauben so die Rekonstruktion der beobachteten Handlungen (Knoblauch/Schnettler/Tuma 2010: 23; s.a. Prinzip der sequenziellen Ordnung, Abschnitt 2.2.1.). Wenn dann also das wechselseitige Anzeigen von

---

[6] Aus diesem Grund wird sie auch in Abgrenzung vor allem zur linguistischen Konversationsanalyse als ethnomethodologische Konversationsanalyse bezeichnet (Bergmann 1994; Schegloff et al. 2002: 3).

[7] Ausführungen zur Entwicklung des Gegenstandsbereichs der Konversationsanalyse finden sich in Abschnitt 2.2.

[8] Erläuterungen zum Turn finden sich in Abschnitt 2.2.1.

Verstehen der aktuellen Situation, von Wissen und Annahmen über die momentane Interaktionssituation und deren Ordnung die Merkmale dieser Ordnung an die Oberfläche bringt, werden sie sichtbar, nachvollziehbar, „accountable“:

> Any setting organizes its activities to make its properties as an organized environment of practical activities detectable, countable, recordable, reportable, tell-a-story-aboutable, analyzable – in short, *accountable* (Garfinkel 1967: 33; Hervorhebung im Original).

Eine darauf aufbauende Feststellung ist, dass Handlungen rechenschaftspflichtig sind in dem Sinne, dass der/die Rezipierende (und mit ihm der/die Untersuchende) sich bei jedem Turn fragen kann, warum der andere diesen in diesem Moment und diesem Kontext auf diese Art und Weise durchführt (Schegloff/Sacks 1973: 299: „why that now?”). Daraus ergibt sich das Prinzip der Reflexivität, das darauf verweist, dass die Interagierenden ihre jeweiligen Beiträge möglichst so gestalten müssen, dass das, was sie mitteilen möchten, verstehbar ist. Im Zuge der vorliegenden Untersuchung hat sich an mehreren Stellen deutlich gezeigt, dass das *display*-Konzept und das Prinzip der Reflexivität nicht nur für verbale Interaktionen, sondern auch für nonverbale Interaktionen (vgl. insbesondere Abschnitt 7.3.2.4.) und insbesondere für Interaktionen mithilfe von Bildern (vgl. Abschnitte 8.3. und 8.4.) grundlegend ist.

Die Ethnomethoden, auf die die Produktion und Interpretation von Äußerungen fundieren, sind dabei zunächst situationsunabhängig. Eine bestimmte Methode kann in unterschiedlichen Situationen angewendet werden (Sacks et al. 1974: 727; Seedhouse 2004: 42f.; Bergmann 1994: 8).[9] In ihrer Anwendung selbst sind sie dann aber insofern kontextsensitiv, als die Handelnden sie so nutzen, dass ihr Verständnis des Kontextes ausgedrückt wird (Seedhouse 2004: 43). Der Kontext einer Vokabelabfrage wird dann beispielsweise dadurch hergestellt, dass sich Lehrende und Lernende an den Methoden orientieren, auf denen diese Interaktionsform basiert, also z. B. dass die Lehrkraft fragt und der/die Schüler/in antwortet und dass dafür keine vollständigen Sätze nötig sind. Die Situiertheit manifestiert sich auch darin, dass Interaktanten normalerweise nicht alles äußern und auch nicht alles explizit machen, was sie sagen wollen (Prinzip der Ökonomie). Stattdessen verlassen sie sich darauf, dass der andere in seiner Interpretation den gemeinsam geteilten Kontext nutzt, um den Beitrag zu vervollständigen. Dazu referiert der/die Sprechende in seiner/ihrer Äußerung auf den relevanten Aspekt des Kontextes. Entscheidend für die Konversationsanalyse ist dabei, dass der Kontext erst und nur so, wie er in der Interaktion von den Handelnden sichtbar gemacht wird, von Bedeutung für die Analyse ist. Diese Position wird jedoch in ihrer

[9] Vgl. dazu z. B. die Struktur des Sprecherwechsels, die in Abschnitt 2.2.1. und für den Unterricht 2.3.3. erläutert wird

Ausschließlichkeit in Frage gestellt und durch eine ethnographische Erweiterung des konversationsanalytischen Ansatzes ersetzt (vgl. dazu Abschnitt 6.5.3.2.).

Ein Beitrag kann demnach nur dann angemessen verstanden werden, wenn der Kontext, in dem er gemacht wird, als Bezugspunkt in die Interpretation mit einbezogen wird. Denn er ist in Hinblick auf diese Situation gestaltet worden (vgl. auch *recipient design*; Abschnitt 2.3.2.). Eine Handlung ist also von ihrem Anwendungskontext geformt, „context-shaped". Gleichzeitig erneuert jeder Beitrag zur Interaktion den Kontext, ist also insofern „context-renewing", als er bei seinem Vollzug Teil des Kontextes wird, der wiederum Referenz für den folgenden Beitrag wird: „The context of a next action is repeatedly renewed with every current action" (Heritage 1984: 242). Jeder Turn verweist so auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft:

> A turn shows how it fits into the sequence so far (past), performs its own social action or contribution to the sequence (present), and thus provides a context for the next turn by another interactant (future) (Seedhouse 2004: 31).

Das bedeutet, dass ein Beitrag als Element einer Interaktionssequenz verstanden werden kann, das in den Kontext vorangegangener sowie nachfolgender Handlungen eingebettet ist und sich auf diese bezieht. Verstehen erfolgt also sowohl retrospektiv als auch prospektiv. (vgl. *next-turn proof procedure* und das Prinzip der sequenziellen Ordnung, Abschnitt 2.2.) Die Situationsgebundenheit eines Turns wird mit dem Begriff der Indexikalität bezeichnet und stellt neben der Reflexivität einen wesentlichen Aspekt der Herstellung und Aufrechterhaltung von Intersubjektivität dar. Die Indexikalität bzw. die Bedeutung des Kontextes für die in seinem Rahmen realisierten Interaktionen soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, da sie sich als besonders relevant für diese Untersuchung erweist: So ergeben sich in Bezug auf die institutionelle Rahmung und die Besonderheiten und Ziele des Fremdsprachenunterrichts die in Abschnitt 2.3. beschriebenen Charakteristika der beobachteten Interaktionen aus dem Kontext ihres Vollzugs. Und gerade für das Verstehen kommunikativer nonverbaler Handlungen ist der retrospektive, aber auch der prospektive Rekurs auf den Kontext unerlässlich (vgl. insbesondere Abschnitt 7.3.2.4.).

Aufbauend auf den vorgestellten Prinzipien der Intersubjektivität, der Reflexivität und der Indexikalität, die auf Garfinkels Ethnomethodologie basieren, arbeitet die Konversationsanalyse die Ordnung von Interaktionen heraus. Im Folgenden wird Interaktion als ein multimodales Phänomen erläutert, bei dem Bedeutungskonstruktionen anhand von Sprache, aber auch mithilfe anderer semiotischer Ressourcen, insbesondere mithilfe nonverbaler Handlungen, erfolgen. Gleichzeitig erlaubt dies eine Verortung der vorliegenden Arbeit im Feld der gesprächsanalytischen Ansätze.

2.2. Multimodale Interaktion

Gegenstand der Konversationsanalyse sind Gespräche („*talk*-in-interaction", Schegloff 1987: 207; meine Hervorhebung). Gespräche stützen sich zunächst auf Sprache. Diese steht jedoch nicht isoliert, sondern als ein potenzielles Mittel zur Herstellung von wechselseitigem Verstehen in einem „semiotischen Feld" (Goodwin 2000), das sich aus weiteren semiotischen Ressourcen konstitutiert. Dazu gehören dann neben der Sprache Mimik, Gestik, Blicke, die Körperhaltung, -ausrichtung und Bewegungen über die Gestik hinaus, die Position im Raum sowie die Manipulation von Artefakten und technischen Geräten und die Struktur des Raumes selbst (vgl. insbes. Arbeiten von Goodwin z.B. 1986 zur Gestik; Goodwin/Goodwin 1996 zu Blicken; Heath 1986 zu Körperbewegungen; Jordan/Henderson 1995 sowie Heath/Luff 2000 zu Handlungen an technischen Geräten). Dies wird in der Gesprächsanalyse unter dem Begriff der „multimodalen Interaktion" gefasst und methodologisch durchdacht (z.B. Jordan/Henderson 1995 und Heath/Luff 2000 im Rahmen der *workplace studies*; Sidnell/Stivers 2005; Schmitt 2006 und Mondada 2007a, b für die Gesprächsanalyse).

Diese Erweiterung über die Sprechhandlungen hinaus kann vergleichend zur Entwicklung der sozialen Semiotik (Halliday 1978; Hodge/Kress 1988; van Leeuwen 2005) gesehen werden Mit ihrem Ansatz der „multimodality" betonen Jewitt und Kress (z.B. 2003) als prominente Vertreter der sozialen Semiotik, dass nicht nur konventionell gebildete Formen wie die Sprache Bedeutung tragen können, sondern dass in der jeweiligen Interaktionssituation eine Bedeutung mithilfe der verfügbaren und dem/der Produzierenden angemessen erscheinenden Ressourcen[10] produziert wird, die auf der anderen Seite von dem/der Rezipierenden mit Bedeutung versehen werden. Viel zitiert sind vor allem die Ausführungen zur semiotischen Ressource Bild (Kress/van Leeuwen 2006; vgl. Abschnitt 4.1.2.). Während die soziale Semiotik vor allem an den Ressourcen selbst interessiert ist, untersucht die Konversationsanalyse, wie diese in Interaktionen verwendet werden. So wird in Abschnitt 4 das Bild als semiotische Ressource unter der Maßgabe betrachtet, dass es dann in der folgenden Analyse (Abschnitte 7 und 8) als kommunikatives Mittel verstanden werden kann, mithilfe dessen Beiträge zu einer Interaktion geleistet und Handlungen vollzogen werden. Bilder sind dann Teil des semiotischen Felds und werden als solche sowohl potenzieller Gegenstand als auch Mittel der Interaktion.

Für Analysen von Interaktionen aus multimodaler Perspektive sind insbesondere seit Ende des letzten Jahrhunderts existierende konversations-analytischen Foki sowohl modifiziert und/oder erweitert als auch um weitere

[10] Die soziale Semiotik zieht den Begriff der „Ressource" dem des „Zeichens" vor. (van Leeuwen 2005: 3)

Untersuchungsfoki ergänzt worden. An dieser Stelle sollen die drei für die vorliegende Studie relevanten Foki Koordination, Monitoring und Materialität referiert werden, bevor auf dieser Basis grundlegende Merkmale von Interaktion erläutert werden.

Fundamentale Aufgabe von Interagierenden ist es, ihre multimodalen Handlungen aufeinander abzustimmen, sie zu koordinieren.[11] Dies erfolgt zum einen zwischen den Interagierenden, denn nur durch das Bemühen, die Beiträge des/der anderen zu verstehen und gleichzeitig die eigenen Beiträge möglichst so zu gestalten, dass der/die Interaktionspartner/in sie versteht, kann Intersubjektivität hergestellt werden (Prinzip der Reflexivität; vgl. Abschnitt 2.1.). Zum anderen muss der/die Einzelne seine/ihre eigenen, in unterschiedlichen Modi vollzogenen Handlungen dazu Sinn hervorbringend koordinieren. Mondada (2007a) hat in diesem Zusammenhang untersucht, wie der Interaktionsraum von den Handelnden als bedeutungsvolle Konstituente der Interaktion integriert und so die Koordinierung ihrer Handlungen möglich wird. Der Interaktionsraum eröffnet dabei ein bestimmtes semiotisches Feld (Goodwin 2000), das den Rekurs auf eine begrenzte Menge an semiotischen Ressourcen ermöglicht. Mondadas Analysen führen sie zu der Praktik, in deren Vollzug die Interaktionspartner/innen nach der Projektion einer gemeinsamen Handlung ihre Interaktion für einen kurzen Moment unterbrechen: Dies erlaubt ihnen, ihren Interaktionsraum zu modellieren, zum Beispiel indem sie sich repositionieren, so dass sie nun die projizierte Handlung durchführen können. Im beobachteten Unterricht zeigt sich die Konstruktion eines Interaktionsraumes zur Koordination beispielsweise daran, dass sich die Lernenden für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung in Gruppenarbeit, möglichst so um ein Tablet herumsetzen, dass sie alle den Bildschirm nicht nur einsehen, sondern auch erreichen können, um daran zu arbeiten. Oder sie beugen sich in arbeitsteiligen Situationen zu einem Gruppenmitglied hinüber, um an dessen Tablet ein entstandenes Problem, wie z.B. die Auswahl eines Bildes, zu klären und konstruieren so eine kurze arbeitsgleiche Insel in der grundsätzlich arbeitsteiligen Phase. Auch das Öffnen eines bestimmten Programms kann wesentlicher Teil der Herstellung eines Interaktionsraumes sein, z.B. dadurch dass nun andere Handlungen möglich werden und sich zudem die Kompetenzen der einzelnen Lernenden bezüglich der Verwendung des Programmes unterscheiden, so dass die Funktionsrollen innerhalb der Gruppe neu verteilt werden. Deutlich wird hier, dass jede Interaktionsaufgabe andere Handlungen erfordert und sich dafür die Anforderungen an die dazu nötige Koordinierung der einzelnen Interagierenden ändert.

[11] Der Fokus auf die Koordination wurde im deutschen Sprachraum auf dem Kolloquium „Multimodale Kommunikation – Koordination aus multimodaler Perspektive“ am IDS im Oktober 2005 in seinen Facetten diskutiert und als Analysefokus konstituiert. (vgl. Tagungsbericht von Kesselheim/Reitemeier 2006 und Tagungsband hrsg. v. Schmitt 2007; vgl. auch Schmitt 2006)

Krafft und Dausendschön-Gay (2007) zeigen diesbezüglich mit ihrer Studie auf, dass Koordination zwar Grundvoraussetzung jeder *face-to-face*-Interaktion ist, es jedoch besonders beim Übergang von einer Interaktionsaufgabe zur nächsten sowie dann zu Koordinierungsaktivitäten kommt, wenn die Handelnden die Koordinierung als problematisch bewerten. Eng mit dem Konzept der Koordinierung verknüpft ist das des Monitorings. Dies bezieht sich auf die „kontinuierliche Wahrnehmung und Wahrnehmungswahrnehmung" (Schmitt 2006: 23, vgl. auch Hausendorf 2001). Dies besagt, dass der/die aktuell Handelnde nicht nur von dem oder den anderen wahrgenommen wird, sondern dass er/sie sich dieser Wahrnehmung auch bewusst ist und dementsprechend handelt (vgl. insbes. Abschnitt 7.3.2.4.).

Insbesondere im Zuge der *workplace studies* (Heath/Luff 2000) wurde ein Fokus auf die Art und Weise gelegt, wie Gegenstände, z.B. Werkzeuge, Computer, aber auch Dokumente, Teil der Interaktionen werden (Materialität). Für die vorliegende Untersuchung und ihre Betrachtung von Manipulationen von Bildern auf der Basis von Manipulationen von Tablets spielt dieser Fokus eine wichtige Rolle. Sowohl Bilder als auch Tablets können in diesem Zusammenhang als „signifikante Objekte" bezeichnet werden (Schmitt/Deppermann 2007). Signifikante Objekte werden definiert als Gegenstände, die den Interaktionsraum mitkonstituieren. Für eine begrenzte Zeitspanne bilden sie deren Mittelpunkt, auf den sich die Interagierenden in ihren Koordinierungen beziehen.

> Das sind Gegenstände [...], um die herum und unter Bezug auf diese sich durch Interaktion zwischen verschiedenen Beteiligten temporär eine räumliche Struktur mit einem zumeist klaren Kern- und einem eher unklaren Peripheriebereich etabliert (Schmitt 2006: 24).

Aufgrund ihrer jeweiligen Spezifika haben unterschiedliche Gegenstände auch unterschiedliche Auswirkungen auf die Koordinierungsaktivitäten. Eine Gruppenarbeit an einem Tablet bringt demnach ebenso wie das kooperative Arbeiten an einem Desktop-Computer eine gemeinsame Aufmerksamkeitsorientierung und körperliche Ausrichtung der Interagierenden auf den Bildschirm mit sich. Während ein Tablet herumgereicht werden oder auch den lokalen Mittelpunkt einer Gruppe bilden kann, wenn es flach auf dem Tisch liegt, sitzen die Handelnden an einem Computerbildschirm immer nebeneinander. Dadurch wird ein Wechsel der Aufmerksamkeitsorientierung vom Bildschirm zu den anderen eingeschränkt und die Vielzahl der Modalitäten, über die interagiert werden kann, reduziert. Die Besonderheiten der zu leistenden Koordinierungsaktivitäten und der Strukturierung von Interaktionen bei der Handhabung von Gegenständen wurden bereits 1995 von Jordan und Henderson aufgezeigt, welche diese Gegenstände sogar als „special kinds of participants" bezeichnen (Jordan/Henderson 1995: 38). Deutlicher als Schmitt und Deppermann (2007) bei ihrer Beschreibung von

signifikanten Objekten heben sie die Konsequenzen hervor, die ein bestimmter Gegenstand für die Interaktionen, die seine Handhabung einschließen, hat:

> […] artifacts and technologies set up a social field within which certain activities become very likely, others possible, and still others very improbable or impossible. One of our central interests lies in understanding what kind of activities and interactions particular material objects engender and support and how these change as different artifacts and technologies are introduced" (ebd.).

Signifikante Objekte werden also als Anhaltspunkt für die Herstellung eines Interaktionsraumes durch die gemeinsame Orientierung auf das Objekt verstanden. Interessant für die vorliegende Darstellung ist, dass Objekte in der Interaktion mit einer bestimmten Wertung versehen werden können, die sich auf den weiteren Verlauf der Interaktion auswirkt (vgl. Abschnitte 7 und 8). De Stefani (2014: 281) stellt fest:

> But objects are not simply 'there' as ready-made commodities; rather, individuals need to make mutually recognisable how they 'see' the object on which they focus their attention. 'Seeing' is in fact socially accomplished and categorisation work is what allows individuals to display 'how' they see an object [...].

Dabei wird bestimmt, ob sie Gegenstand der Interaktion sind oder semiotisches Mittel, mit dem Bedeutung konstruiert werden kann. Im Fall der Bilder können diese auch als semiotische Mittel Gegenstand der Interaktion werden, wie die vorliegende Untersuchung zeigt.

Ebenso wie eine *Sprach*-Handlung kann die Manipulation eines Objektes zur Interaktion und zum Erhalt von Intersubjektivität beitragen (vgl. insbes. Abschnitt 7.3.2.4.). So untersuchen beispielsweise Aaltonen, Arminen und Raudaskoski (2014), wie sowohl eine digitale Kamera als auch die darüber präsentierten Bilder Ressourcen darstellen, mit denen ein aphasischer Sprecher kommuniziert. Objekte können ebenfalls genutzt werden, um eine Interaktion zu strukturieren. Mondada (2007b) beschreibt, wie das Zeigen auf ein Objekt, Day und Wagner (2014), wie das In-die-Hand-Nehmen des Objektes den Wunsch indizieren können, den nächsten Gesprächsbeitrag zu übernehmen. Vergleichbar dazu führen in den Gruppenarbeitsphasen die Lernenden, die nicht am Haupttablet, an dem die Ergebnisse der einzelnen Gruppenmitglieder zusammengeführt werden, arbeiten, ihre Hände, in der Regel mit ausgestrecktem Zeigefinger, an das Gerät heran und zeigen so an (*display*), dass sie Änderungsvorschläge haben oder den nächsten Arbeitsschritt ausführen möchten.

Im Anschluss wird demnach Interaktion grundsätzlich als multimodal verstanden. Dabei werden insbesondere die verschiedenen Funktionen von Objekten in die Betrachtung miteinbezogen. Dazu werden im folgenden Abschnitt zunächst Ergebnisse aus gesprächsanalytischen Untersuchungen, die sich oft auf die verbale Gestaltung von Interaktion beziehen, mit Rekurs auf neuere Erkenntnisse erweitert und durch Beispiele aus dem eigenen Korpus illustriert. Da

Besonderheiten von bildbezogenen Handlungen Ziel der Analyse sind, auf das hier nicht vorgegriffen werden soll, und diese Handlungen zu einem großen Teil auf Handlungen an Tablets basieren, wurden Beispielausschnitte ausgewählt, an denen die Manipulation von Tablets und ihre Auswirkung auf die Interaktion gezeigt werden können.[12] Erläutert wird auf diese Weise der Mechanismus des *turn-taking* sowie Paarsequenzen und Präferenzstrukturen. Kurz wird darüber hinaus auf die Charakterisierung der Eröffnung und Beendigung von Interaktionen an bzw. mit Tablets eingegangen. Dies wird im Analyseteil an mehreren Stellen wieder aufgegriffen.

2.2.1. Turn-taking

Das *turn-taking* bezeichnet eine fundamentale Organisationsform von Interaktionen und beschreibt das Phänomen, dass sich in gemeinsamen Handlungen die Beteiligten mit ihren Beiträgen abwechseln, dass diese also nacheinander erfolgen (Prinzip der sequenziellen Ordnung). Dies geschieht in der Regel, ohne dass es zu langen Pausen kommt und ohne dass die Beteiligten gleichzeitig sprechen (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974). Dazu bedienen sich die Interagierenden mehrerer Verfahren, welche die gemeinsame Konstruktion eines Turns sowie die *turn-allocation* betreffen und die Sacks (1992) mit dem Begriff „turn taking machinery“ zusammenfasst.

Der Turn wird als fundamentale Einheit einer Interaktion betrachtet. Diese ist jedoch weder inhaltlich noch formal im Voraus festgelegt, sondern wird im Prozess seiner Herstellung von den Interagierenden bestimmt. Dies geschieht, indem der/die aktuell Handelnde seinen/ihren Interaktionspartner/innen anzeigt, wann sein/ihr Beitrag potenziell beendet ist, und die anderen diese Signale abwarten, um dann zu entscheiden, ob sie den Turn übernehmen. Das Ende einer solchen Einheit („turn constructional unit“) muss demnach nicht zwangsläufig das Ende des Turns sein. Vielmehr entsteht an dieser Stelle ein „transition relevance place”, also ein Moment, an dem jede/r Teilnehmende, also auch der/die aktuell Handelnde die Interaktion weiterführen kann. Dies soll für die nonverbale Interaktion an einem Beispiel veranschaulicht werden, das aus einer Gruppenarbeit[13] stammt, in der Bilder von

[12] Bei der Darstellung erweisen sich die in der Gesprächsanalyse üblichen Begrifflichkeiten insofern als problematisch, als die beobachteten Phänomene aufgrund ihres ursprünglichen Bezugs auf das Verbale vor allem in den deutschen Übersetzungen ebenfalls einen solchen Bezug aufweisen: Ein Turn wird so häufig als *Gesprächs*beitrag, das *turn-taking* als *Sprecher*wechsel und die *turn-allocation* als Verteilung des *Rede*rechts übertragen. Da dies dem multimodalen Charakter der beobachteten Interaktionen nicht gerecht wird, werden hier Alternativbegriffe (Beitrag) oder die englischen Begriffe verwendet.

[13] Ein Beispiel aus einer Gruppenarbeit zu nehmen erscheint für die Vorstellung von Prinzipien alltäglicher Interaktionen insofern geeignet, als in dieser Sozialform die Interaktionen am wenigsten durch den institutionellen Rahmen geprägt sind.

zwei Schülerinnen auf eine Abfolge von Keynote-Folien eingefügt und mit Text versehen werden.

Ausschnitt 2/1: *Turn-taking*

[1]

	514 [41:41.0]	515 [41:43.0]	516 [41:44.9]
Aysim[14] [v]	Yes. • • • Sooo.		
Aysim [nv]	*schiebt Tate-Modern-Bild in die linke obere Ecke;*	*schiebt Bild ein wenig kleiner;*	*schiebt Text unter*
Alexa [v]			I would make a

[2]

	..	517 [41:47.5]	518 [41:49.8]
Aysim [v]		• • Mmm̆mmm̆mm —	
Aysim [nv]	*das Bild;*	*schiebt Text wieder zurück;*	*schiebt Bild zurück und vergrößert es*
Alexa [v]	/a extra picture for it,	• • because it's so special.	

[3]

	..
Aysim [v]	
Aysim [nv]	*wieder;*

In diesem Ausschnitt verschiebt und verkleinert die Schülerin Aysim, die das Tablet bedient, ein bereits auf der Folie eingefügtes Bild („Tate-Modern-Bild“), um auf diese Weise Platz für ein anderes Bild zu schaffen. Dass es sich um den Beginn eines neuen Handlungsschritts handelt, wird auch durch das etwas verzögert einleitende, langgezogene „Sooo” auf verbaler Ebene angezeigt (514), das ansonsten keine weitere Funktion zu haben scheint. Der Turn hat an dieser Stelle also einen nonverbalen Schwerpunkt. Indem Aysim am Tablet die Position des Bildes und im weiteren Verlauf auch dessen Größe und die Position des zugehörigen Textkommentars modifiziert, signalisiert sie ihre Intention, das zweite Bild auf der gleichen Folie zu platzieren, und zwar eben dadurch, dass sie sie realisiert. Dass Alexa auf dieses Vorgehen reagiert[15] (516), zeigt, dass die Manipulation des Tablets ebenso als kommunikative Handlung und damit als Turn betrachtet werden kann wie ein Redebeitrag. Wenn man mit Sacks danach fragt, welche für die Interaktion relevante Handlung Aysim hier durchführt, kann die Manipulation des Bildes auf dem Tablet mit dem Sprechakt eines Vorschlags verglichen werden. Aysim vollzieht dann ein „doing proposing”.[16]

Transition relevance places sind innerhalb solcher nonverbaler Turns ähnlich zu (re-)konstruieren wie in einem verbalen Beitrag, indem der Verlauf des Turns von dessen Rezipienten auf der Basis des Handlungsprozesses selbst und der dort

[14] Die Namen der Schüler/innen und Lehrer/innen sind im Folgenden anonymisiert.

[15] Diese Reaktion kann auch als Reparatur im Sinne der Konversationsanalyse gedeutet werden. Vgl. dazu Abschnitt 2.3.2., in dem Reparaturen in Bezug auf ihre Struktur in unterrichtlichen Kontexten vorgestellt werden.

[16] Dies wird ausführlicher in Abschnitt 7.3.2.4. erläutert.

gesetzten Signale antizipiert wird. Es gibt allerdings keine gesonderten Strukturen, um von Produzierendenseite einen *transition relevance place* anzuzeigen, der ebenfalls nonverbal wäre. In diesem Beispiel kann ein erster *transition relevance place* am Ende von Feld 514 rekonstruiert werden, ein zweiter am Ende von Feld 515. Mit dieser zweiten *turn constructional unit* wird Aysims Intention deutlicher, so dass Alexa das Rederecht übernimmt (516). Im Unterschied zu verbalen Handlungen, in denen die Handlungsintention bereits relativ früh angezeigt werden kann, z.B. durch eine Äußerung wie „Ich schlage vor, dass ...", nimmt dies bei nonverbalen Handlungen mehr Zeit in Anspruch. Nonverbale Handlungen müssen in der Regel und vor allem, wenn sie aufeinander aufbauen, vollständig ausgeführt werden, bevor eine neue Handlung begonnen werden kann. Häufig zeigt sich das Handlungsziel erst in einem der letzten Handlungsschritte, so dass das jeweilige Ziel schwieriger vorwegzunehmen ist. Allerdings kann sich im Verlauf der aufeinander folgenden Handlungen die Anzahl an potenziellen Folgehandlungen verringern, was eine Antizipation erleichtert (retrospektives und prospektives Verstehen). Nonverbale Handlung kann also genauso wie eine verbale Handlung vom Interaktionspartner als kommunikativ verstanden und dann auch mit den entsprechenden Begriffen beschrieben werden (vgl. Abschnitt 7.3.2.4.).

Nonverbale und verbale Handlungen können aber auch mit unterschiedlichen Zielen simultan verlaufen (vgl. Koordinierung). Dies wird nicht unbedingt vermieden wie in Situationen, in denen die Interaktion sich vorläufig auf das Verbale stützt (z.B. bei Telefongesprächen). Denn das Störpotenzial, das durch die Simultaneität der Nutzung des gleichen Modus entsteht, ist größer, als wenn sich die verwendeten Modi unterscheiden (vgl. Schmitt 2005). Während das gleichzeitige Sprechen in der Regel vermieden wird, kommt es im Korpus immer wieder zu Situationen, in denen im Verlauf der Manipulationen am Tablet gesprochen wird. Aysim verfolgt mit ihrer simultanen Äußerung und Handlung in Feld 517 das gleiche Ziel: die Zustimmung zu Alexa Vorschlag (516). Diese drückt sie vokal durch ein zustimmendes Geräusch aus und signalisiert gleichzeitig auch nonverbal ihre Akzeptanz des vorgebrachten Einspruchs, indem sie ihre vorherigen Handlungen am Tablet rückgängig macht. Der Vorschlag wurde geäußert, obwohl Aysim sich mitten im Vollzug einer Handlung befindet und ohne dass Aysim ihre Arbeit unterbricht. Er führt jedoch dazu, dass Aysim ihr Vorgehen ändert. Hier wie auch in anderen Situationen deutet das Fehlen von negativen Reaktionen, wie Unmutsäußerungen o.Ä., darauf hin, dass die Gleichzeitigkeit kein oder kaum Störpotenzial in der Interaktion erhält.

In anderen Situationen kommt es jedoch auch dazu, dass eine Handlung am Tablet ausgeführt wird und gleichzeitig über etwas anderes gesprochen wird. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn es sich um eine routinierte Handlung handelt. So weisen Jordan und Henderson (1995: 25f.) darauf hin, dass gerade Technologie

basierte Werkzeuge verantwortlich sein können für Handlungsroutinen und Periodizität und dass der Routinecharakter von Handlungen Raum geben kann für gleichzeitig stattfindende andere Handlungen. In solchen Fällen finden sich häufig für den verbalen und für den nonverbalen Turn andere *turn constructional units* und *transition relevance places*, obwohl beide Handlungen parallel verlaufen. Dieses Phänomen der Gleichzeitigkeit von Handlungen einer Person in unterschiedlichen Modi kann an folgendem Beispiel gezeigt werden:

Ausschnitt 2/2: Simultaneität

[1]

	393 [38:06.2]	394 [38:07.2]
Lara [v]		Äm Sandra, can you say me
Lara [nv]	*schließt Tastatur; klickt aufs Textfeld;*	*vergrößert es nach unten, so dass die erste Zeile des Textes unter*

[2]

	..	395 [38:08.8]	396 [38:10.3]
Lara [v]		the name of the film?	
Lara [nv]	*dem Bild erscheint;*	*zieht Textfeld nach oben, so dass Text in der Blutfläche steht;*	*rückt das Bild zurecht;*
Sandra [v]			Äm Moment.

[3]

	397 [38:10.5]
Lara [nv]	*zieht das Bild etwas nach unten, schiebt es dann wieder nach oben, so dass es ca. 1cm unterhalb der*

[4]

	..	398 [38:13.4]
Lara [nv]	*Ausgangsposition steht;*	*öffnet Tastatur;*

Auf verbaler Ebene kann hier die Frage Laras nach dem Titel des Films als Turn identifiziert werden (394-395), der von Sandra im Anschluss ohne Pause übernommen wird (396). Auf nonverbaler Ebene beginnt Laras Turn allerdings bereits eine Sekunde früher (393) und endet ca. drei Sekunden später als ihr Redezug (397). Beide Turns sind jedoch thematisch kohärent: Sie bereiten beide das Einfügen eines Titels auf das Filmposter, das die Schüler erstellen, vor: durch die Frage nach dem Titel auf sprachlicher und durch die Ausrichtung des Textfeldes in Bezug auf das bereits eingefügte Bild einer Blutfläche auf gestalterischer Ebene. Mit dem Öffnen der Tastatur am Ende des nonverbalen Turns (398) zeigt Lara an, dass ihre Vorbereitungen abgeschlossen sind und sie bereit ist für das Einfügen des Titels, der als Antwort auf ihre Frage erwartet wird. Thematisch völlig unterschiedliche Handlungen auf verbaler und nonverbaler Ebene finden sich in den beobachteten Situationen kaum. Darüber hinaus handelt es sich dabei ausschließ-

lich um Nebengespräche, die während Routinehandlungen am Tablet initiiert werden, so dass die Seltenheit auch auf die Reaktanz in der Aufzeichnungssituation zurückgeführt werden könnte.

Die vorangegangenen Ausführungen machen bereits deutlich, dass ein Turn in der Regel nicht für sich alleine steht. Stattdessen elizitiert ein Turn zumeist einen weiteren (vgl. Prinzip der sequenziellen Ordnung). Sacks, Schegloff und Jefferson (1974) haben herausgearbeitet, dass dies nach bestimmten Regeln geschieht. Entweder zeigt dabei der/die aktuelle Sprecher/in an, wer als nächstes sprechen soll (Fremdwahl), spricht selbst weiter (Selbstwahl) oder ein/e andere/r Teilnehmer/in übernimmt den Turn und wählt sich damit selbst als nächste/n Sprecher/in (Selbstwahl). Ein Beispiel für die Fremdwahl findet sich in Ausschnitt 2/2, als Lara Sandra namentlich nennt und sie auf diese Weise auffordert, auf ihre Frage zu antworten (394). Erfolgt an einem *turn relevance place* keine Turn-Übernahme durch eine/n Interaktionspartnerin, beginnt der/die aktuelle Handelnde oft eine neue *turn constructional unit*. Dass er/sie sich dabei verpflichtet fühlen kann, seinen/ihren Beitrag zu erläutern, um auf diese Weise eine Reaktion des/der Interaktionspartner/in hervorzurufen, kann mithilfe von Alexas Äußerung in Ausschnitt 2/1 exemplifiziert werden: An ihren Einspruch, der in Form eines Alternativvorschlags erfolgt (516), schließt sich zunächst eine Pause von etwa einer halben Sekunde an, in der Aysim auf verbaler Ebene nicht reagiert (517). Zwar ist sie am Tablet tätig, aber aufgrund des oben beschriebenen Charakteristikums von nonverbalen Handlungen, deren Ziel in der Regel erst gegen Abschluss der Handlung deutlich wird, herrscht in diesem Moment noch Unsicherheit darüber, wie ihr Vorschlag von Aysim aufgenommen wird. Dies kann neben Aysims Schweigen ein weiterer Grund dafür sein, dass Alexa das Rederecht ergreift und ihren Turn mit einer Begründung fortführt. Dies geschieht genau in dem Moment, als Aysim ihre Akzeptanz desselben ausdrückt (518).

Bezieht man die Handhabung des Tablets als Turn mit in die Analyse des *turn-taking* ein, muss bei der Rekonstruktion der einzelnen Turns und der *turn-allocation* das Besitzrecht über das Tablet mitbedacht werden:

> It is often possible to tell from a tape who owns an object because the owner has rights to touch, to manipulate, to display, which are not shared by other participants (Jordan/Henderson 1995: 40).

Denn nur der/die, dem/der das Tablet gehört, kann auch frei über es verfügen. Die anderen Gruppenmitglieder sind gezwungen, entweder abzuwarten, dass ihnen das Tablet auf Initiative des Besitzers/der Besitzerin zur Verfügung gestellt wird (Fremdwahl), oder darum zu bitten. Je nach Situation und Position des/der betroffenen Lernenden in der Gruppe wird zwar zum Teil auch akzeptiert, wenn er/sie das Tablet ohne Nachfragen und/oder ohne Erlaubnis übernimmt. Häufig kommt es in einem solchen Fall von Selbstwahl jedoch zu Konflikten, die

unterschiedliche Formen annehmen können. In folgender Situation kommt es sogar zu einem – wenn auch freundschaftlichen – Handgemenge zwischen den beiden Schülern Martin und Thomas:

Ausschnitt 2/3: Konflikt

[1]

	795 [55:06.2]	796 [55:07.2]	797 [55:08.5
Martin [nv]		*schiebt Bild weiter nach unten, so dass Eingangstore zu sehen sind;*	
Thomas [v]	Warte mal gleich!	• • Näää!	
Thomas [nv]	*geht mit Hand zum Tablet;*		*schlägt*

[2]

	..	798 [55:08.8]	799 [55:11.5]
Martin [v]			(Spinn ich!) Jetzt lass
Martin [nv]		*freundschaftliches Handgemenge;*	*schiebt Bild ein wenig nach oben, so dass ein Stück*
Thomas [nv]	*Thomas' Hand weg;*		

[3]

	..	800 [55:13.3*]	801 [55:13.6*]
Martin [v]		<u>mich</u>	mal.
Martin [nv]	*des Rasens vor den Toren zu sehen ist; ...*		...

Martin, an dessen Tablet gearbeitet wird, ist gerade dabei einen Bildausschnitt zu wählen, als Thomas ihn unterbricht (795). Dies geschieht sowohl durch ein nonverbales Signal als auch verbal durch eine Aufforderung innezuhalten. Diese Aufforderung kann gleichzeitig – insbesondere zusammen mit der Handbewegung zum Tablet hin – als Aufforderung verstanden werden, Thomas das Gerät zu überlassen (795). Martin fährt jedoch fort und zeigt so an, dass er damit nicht einverstanden ist (796). Thomas äußert daraufhin seine Unzufriedenheit mit dem Vorgehen seines Partners und schlägt im Anschluss dessen Hand weg, was zu einem kleinen Handgemenge, aber für Thomas nicht zum Erfolg führt. In anderen Situationen wird ein solcher Konflikt so ausgetragen, dass der Tabletbesitzer und der Schüler, der den Turn übernehmen möchte, über eine Zeitspanne von bis zu 14 Sekunden versuchen gleichzeitig am Tablet arbeiten, was technisch unmöglich ist und aus diesem Grund auch nicht weiterführt. Erst als der Tabletbesitzer schließlich um Erlaubnis gefragt wird, übergibt er die Kontrolle des Tablets an seinen Partner. Solche Überlappungen von Handlungen in einem Modus werden in der Regel vermieden (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974), so dass sie als Verstoß gegen die Interaktionsordnung verstanden und als solche gesondert betrachtet werden können.

Ebenso wie für Überlappungen ist auch die Toleranz für Pausen in Gesprächen als relativ gering beobachtet worden (vgl. ebd.). Für Interaktionen, welche die Manipulation von technischen Geräten umfassen, muss der Umgang mit Pausen differenziert betrachtet werden. Zum einen zeigt sich, dass es den Lernenden schwerfallen kann, Pausen auszuhalten, wie zum Beispiel in Ausschnitt 2/1, als Alexa ihren Vorschlag vermutlich auch begründet, um die entstehende Lücke zu füllen. Im Vergleich wird deutlich, dass dies der Fall bei Interaktionen ist, bei denen ein Schwerpunkt auf den verbalen Austausch gelegt wird. Damit kann die Kontingenz zu Sacks, Schegloffs und Jeffersons (1974) Beobachtungen erklärt werden. Zum anderen fällt bei Interaktionen, die eindeutig die Manipulation von Tablets in den Vordergrund stellen, auf, dass das Aushalten langer Pausen bzw. verzögerter Reaktionen auf einen Beitrag, der diese eigentlich zwingend erfordert (vgl. weiter unten zu Paarsequenzen), deutlich höher ist (vgl. Jordan/Henderson 1995). Dies zeigt sich exemplarisch in folgendem Ausschnitt:

Ausschnitt 2/4: Verzögerte Reaktion

[1]

	274 [34:54.6]	275 [34:56.6]
Sandra [v]	(We) can do it zentriert • maybe.	
Thomas [nv]	*klickt zweimal auf Textfeld;*	*schließt Textfeld-Markierungen durch Klick außerhalb des Feldes,*

[2]

	..	276 [34:58.6]	277 [34:59.5]
Thomas [nv]	*öffnet sie wieder durch Klick auf Text;*	*zieht Textfeld nach unten;*	*öffnet "Text bearbeiten"-Menü;*

[3]

	278 [35:00.7]
Thomas [nv]	*zieht Tablet mit vier Fingern minimal zu sich, hält es umklammert, arbeitet mit dem Daumen,*

[4]

	279 [35:02.3]
Thomas [nv]	*öffnet "Text"-Menü;wählt "zentriert";*

Hier geht der Schüler Thomas, der das Tablet bedient, zunächst nicht auf Sandras Vorschlag, das Textfeld zu zentrieren (274), ein. Stattdessen ändert er die Position des Textfeldes in der Vertikale. Erst nachdem er 5 Sekunden später diese Handlung beendet hat (276), beginnt er einen neuen Turn (277-279), mit dem er kommentarlos ausführt, was Sandra vorgeschlagen hat. Damit nimmt er den Vorschlag an. Während Thomas seine Beiträge rein nonverbal gestaltet, kündigt Sandra in Ausschnitt 2/2 durch ein „Moment". (396) an, dass sie Zeit benötigt, um die gewünschte Information zu beschaffen. Dafür wendet sie sich ihrem eigenen Tablet

zu und zieht sich so vorübergehend aus der Gruppen-Interaktion zurück. Dies wird auch durch ihre in diesem Transkriptausschnitt nicht festgehaltene Körperbewegung deutlich. Ein solches in der Regel temporäres Verlassen des gemeinsamen Interaktionsraumes ist durchaus typisch für Interaktionen mit technischen Geräten (vgl. Jordan/Henderson 1995) und ist auch im eigenen Datenkorpus häufig zu beobachten. (vgl. insbes. Abschnitt 7.3.1.)

2.2.2. Paarsequenzen und Präferenzstrukturen

Turns werden in Sequenzen organisiert. Dabei projizieren sie folgende Turns und beziehen sich auf vorangegangene, so dass eine lokale Kohärenz geschaffen wird. Sequenzen sind damit mehr als eine zeitliche Abfolge von Turns (vgl. Gülich/Mondada 2008). Dies wird besonders deutlich in Paarsequenzen (*adjacency pairs*; Schegloff/Sacks 1973: 297f.). Dabei handelt es sich um das Aufeinanderfolgen zweier Turns wie Gruß und Gegengruß, Frage und Antwort oder Einladung und Annahme bzw. Ablehnung. Durch das Äußern des ersten Paarteils werden Erwartungen bezüglich des zweiten Paarteils angezeigt, die mehr oder weniger stark durch Konventionen festgelegt sind (*conditional relevance*; Schegloff 1968: 1083). So wird auf einen Vorschlag eine Annahme oder eine Ablehnung desselben erwartet. Erfolgt diese nicht, wird das als Verstoß gegen das betroffene Orientierungsmuster und die ihm zugrunde liegenden Normen betrachtet. In Ausschnitt 2/1 kann Alexas Begründung als Argument verstanden werden, mit dem sie Aysim überzeugen will, ihren Vorschlag anzunehmen, und damit darauf verweisen, dass sie die Pause, die ihrem Vorschlag folgt, als Unsicherheit auf Seiten Aysims diesbezüglich deutet.

In einigen Situationen erfolgt das zweite Paarteil einer solchen Paarsequenz nicht direkt im Anschluss an das erste. In Ausschnitt 2/2 äußert Sandra in dem Turn, der auf Alexas Frage folgt, keine Antwort. Stattdessen merkt sie an, dass sie die Antwort nicht weiß, aber herausfinden kann. Auf die konditionelle Relevanz der Frage reagiert sie also mit dem Hinweis auf ihre Bereitschaft zu antworten, was sie konkret mit der Bitte um einen Aufschub formuliert: „Moment“ (396). Auf diese Weise leitet sie eine Einschubsequenz ein, in der sie die Information beschafft, und wendet sich dann wieder an Alexa mit der Antwort. Damit vollendet sie die Paarsequenz. Solche Einschübe können auch im Anschluss an oder in Vorbereitung einer Paarsequenz realisiert werden. (Schegloff 2007)

Beiträge können so gestaltet werden, dass sie dem/der Rezipierenden anzeigen, welche Folgehandlung der/die Produzierende des ersten Beitrags als angemessen empfindet (*preference organization*; vgl. ten Have 2004: 137). Eine Annahme wird in der Regel als angemessene Folgehandlung auf eine Einladung empfunden und dementsprechend schnell und direkt ausgesprochen. Eine Ablehnung dagegen zeigt

sich bereits darin, dass der Rezipient verzögert antwortet, die Einladung zunächst formal annimmt, d.h. sich z.B. dafür bedankt, und seine Ablehnung dann begründet, was er bei einer Annahme nicht für nötig erachten würde. (vgl. ebd.) An Aysims Vorgehen in Ausschnitt 2/1 kann exemplarisch festgestellt werden, dass dies auch für die Manipulation von Geräten gilt: Ihre Annahme von Alexas Vorschlag erfolgt auf nonverbaler Ebene prompt und unmarkiert. Sie wird dann kurz darauf vokal bestätigt, eventuell da Aysim bewusst wird, dass Alexa ihre nonverbale Handlung nicht so schnell als Zustimmung interpretieren kann. Die Annahme von Sandras Vorschlag in Ausschnitt 2/4 ist ebenfalls unmarkiert und zudem nicht verbal begleitet. Die Verzögerung lässt sich nicht auf die Ablehnung des Vorschlags zurückführen, sondern auf die Notwendigkeit, zuerst die angefangene Handlung abzuschließen. Da Sandra in der langen verbalen Pause nicht weiter insistiert, scheint sie dies auch so zu verstehen.

2.2.3. Eröffnung und Beendigung

Ebenso wie die sequenzielle Ordnung von Interaktionen werden auch deren Eröffnung und Beendigung von den Interagierenden gemeinsam hergestellt. Dies ist zunächst vor allem an Telefongesprächen untersucht worden (vgl. z.B. Schegloff 1967, 1972b zu Eröffnungen; zu Beendigungen Schegloff und Sacks 1973), später dann auch für institutionelle Gegebenheiten (siehe dazu Abschnitt 2.3.1.). Die zentrale Rolle von multimodalen Ressourcen außerhalb der verbalen und paraverbalen Mittel für die Eröffnung von *face-to-face*-Interaktionen zeigen Beiträge in einem von Mondada und Schmitt herausgegebenen Band auf (2010; auch Mondada 2007a). Das gemeinsame Eröffnen einer Interaktion zeichnet sich generell dadurch aus, dass die Teilnehmer ihre Aktivitäten koordinieren und ihre Aufmerksamkeit entweder aufeinander oder auf das Objekt richten, das Gegenstand der folgenden Interaktion sein soll. Auf diese Weise wird ein gemeinsamer Interaktionsraum konstruiert (Mondada 2007a; vgl. Abschnitt 2.2.). Die Manipulation von Geräten kann das Anzeigen von Eröffnungen und Beendigungen insofern besonders unterstützen, dass die Inbetriebnahme bzw. das Abschalten des Geräts selbst sowie das Öffnen und Schließen eines Programms oder eines bestimmten Tools dies nicht nur verdeutlichen, sondern die Interaktion nur in diesem Rahmen möglich ist (vgl. Jordan/Henderson 1995: 24). Dies soll an folgendem Ausschnitt veranschaulicht werden:

Ausschnitt 2/5: Eröffnung und Beendigung

[1]

	185 [67:06.1]
Lara [nv]	*schließt Tastatur, öffnet sie wieder; öffnet Farben-Galerie: wählt helleres Rot: Schriftfarbe wechselt; schließt*

[2]

	.. 186 [67:10.1]	187 [67:11.3]	188 [67:13.2]
Lara [v]	Okay. • •	Ähm. • Pictures —	
Lara [nv]	*Tastatur; drückt Home-Button: Schreibtisch öffnet sich;*	*öffnet Safari;*	*öffnet Google-Suche;*
Josefine [v]			((7,3s)) Verliebtes

[3]

	..
Lara [nv]	*öffnet Bildersuche;*
Josefine [v]	Mädchen?

Der Beginn dieses Ausschnitts zeigt das Ende einer Textbearbeitung: Die Schülerin Lara signalisiert dieses zunächst, indem sie die Tastatur schließt (185). Ein weiteres Signal erfolgt sowohl auf verbaler als auch auf nonverbaler Ebene (186). Dabei wird deutlich, dass Übergänge zwischen einzelnen Handlungssequenzen fließend gestaltet werden können: Das „Okay“ hat ebenso wie das Schließen des Programms durch das Öffnen des Homebildschirms gleichzeitig abschließende wie den Folgebeitrag eröffnende Funktion. Der Text kann nun nicht weiterbearbeitet werden. Stattdessen wird auf diese Weise eine neue Handlungssequenz eingeleitet. Von den verschiedenen Programmen, die auf der Schreibtischoberfläche angeboten werden, wählt Lara als Besitzerin des Tablets den Browser Safari aus (187) und kündigt gleichzeitig ihre Intention bezüglich der weiteren Arbeit an: „Pictures”. Auf diese Weise fordert sie ihre Partnerin zur Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsraumes auf. Während Lara im Browser die Suchmaschine Google öffnet und hier die Option „Bildersuche” wählt, zeigt Josefine durch das Vorschlagen eines Suchbegriffes an, dass spätestens in diesem Moment ein solcher Interaktionsraum hergestellt ist (188). Damit ist die Eröffnung der Sequenz hergestellt. Diese Darstellung ist auch aus der Analyseperspektive relevant, wenn Analyseeinheiten bestimmt werden, und wird deswegen bei der Beschreibung des Vorgehens in Abschnitt 6.5.3.4. aufgegriffen.

2.3. Interaktion im Fremdsprachenunterricht

Für die Analyse der beobachteten Interaktionen muss auch der Kontext, in dem sie vollzogen werden und mit dem sie in einem Wechselverhältnis stehen (Indexikalität), näher betrachtet werden. Dazu wird auf bestehende Erkenntnisse und Forschungsergebnisse zu Interaktionen im Unterricht allgemein und zum Fremdsprachenunterricht im Besonderen zurückgegriffen. Im Folgenden werden aus diesem Grund die institutionellen Rahmenbedingungen der Interaktionen sowie spezifische Merkmale unterrichtlicher Interaktionen aufgezeigt (Abschnitt 2.3.1.) und Überlegungen zum Ziel von Unterrichtsinteraktion, Wissen zu konstruieren, dargestellt (Abschnitt 2.3.2.). Interaktive Prozesse der Wissenskonstruktion und damit das Herstellen von Intersubjektivität und Verstehen sind für die vorliegende Arbeit insofern von besonderer Bedeutung, als Lerngelegenheiten aufgezeigt werden, die auf der Grundlage von Bildern oder Arbeitsvorgängen mit Bildern entstehen. Gleichzeitig ist das gegenseitige Verstehen im Spracherwerb aufgrund der noch bestehenden Wissenslücken besonders prekär und das Verbale auf Unterstützung angewiesen, was in Bezug auf die Frage nach den Bildfunktionen (Abschnitt 8) von Interesse ist. Da die erste Forschungsfrage auf eine Typologisierung von bildbezogenen Interaktionsmustern und -praktiken zielt (Abschnitt 7), werden dann Ergebnisse aus Studien kommunikativer Praktiken im Sprachunterricht referiert (Abschnitt 2.3.3.). Auf diese wird ebenfalls für die Bestimmung der Analyseeinheiten (Abschnitt 6.5.3.4.) rekurriert. Für das Verstehen der im Anschluss erläuterten Besonderheiten von Interaktionen im Fremdsprachenunterricht ist es schließlich notwendig, sich mit den Zielen und spezifischen Merkmalen des Fremdsprachenunterrichts auseinanderzusetzen. In diesem Rahmen wird zudem die Bedeutung von sozialen Interaktionen für den Fremdsprachenunterricht hervorgehoben, indem interaktionistische Spracherwerbstheorien nachgezeichnet werden. (Abschnitt 2.3.4.)

2.3.1. Interaktion im Unterricht

Interaktion im Unterricht heißt „Interaktion [...] unter institutionellen Bedingungen“ (Nolda 2000: 22). So betrachtet auch die Konversationsanalyse Unterrichtsinteraktionen im Rahmen der Untersuchungen zu *institutional talk*, der sich vom gesetzten Standard der alltäglichen bzw. informellen Interaktion unterscheidet (Sacks et al. 1974). Dabei sind Institution und Interaktion insofern interdependent, als die Interaktion durch die schulische Rahmung im Vorhinein in vielfacher Hinsicht reglementiert ist, gleichzeitig diese Strukturen erst durch die Interagierenden hervorgebracht werden. Heritage (184: 290) stellt fest: „It is thus through specific, detailed and local design of turns and sequences that ‘institutional’

contexts are [...] brought into being" (*context-shaped* und *context-renewing*, vgl. Abschnitt 2.1.).

Die institutionelle Rahmung von Unterricht zeigt sich in Form von Verhaltensregeln, die in der Schulordnung festgeschrieben sind, von Richtlinien, die Unterrichtsinhalte und Methoden vorgeben (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 6), aber auch von durch die gesellschaftliche Entwicklung vorgegebene Verhaltensmuster. Dadurch dass sowohl Lehrende als auch Lernende Angehörige der Institution Schule sind, befolgen sie diese Regeln, indem sie Rollen einnehmen. Diese Rollen sind festgelegt und müssen nicht in jeder Unterrichtsstunde aufs Neue ausgehandelt werden (Hausendorf 2008: 942). Den an der Unterrichtsinteraktion Teilnehmenden ist dies bewusst. Das resultiert darin, dass die Erwartungen, die sie an die Art und Weise des Verlaufs der Interaktion und an das Verhalten der Interaktionspartner stellen und welche die Grundlage des gegenseitigen Verstehens bilden, sich von denen in der alltäglichen Interaktion unterscheiden. Dies wird in den folgenden Abschnitten näher erläutert.

2.3.2. Wissen in der Unterrichtsinteraktion

Die asymmetrische Wissensverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden ist grundlegendes Charakteristikum von Schule als Bildungsinstitution. Eine zentrale Aufgabe von Unterricht ist die geplante Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten. (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2006) Die Wissensasymmetrie bestimmt also wesentlich die Rollen von Lehrenden und Lernenden in deren unterrichtlichen Interaktionen (vgl. Berger/Luckmann 1969; s.a. Deppermann 2015 zum epistemischen Status von Interagierenden). Wenn „Wissen [...] an fast jeder Interaktion zugleich als Voraussetzung, als thematischer Gegenstand sowie als Produkt des Miteinandersprechens beteiligt" ist (Deppermann 2015: 1), dann gilt dies also im Besonderen für Unterrichtsinteraktionen. Wissen als Gegenstandsbereich der Kognitionspsychologie bezieht sich in erster Linie auf mentale Strukturen. In diesem Sinn soll Wissen hier verstanden werden als „Annahmen, die eine Personen [sic!] für mehr oder weniger gewiss hält, sowie alle begrifflich (aber nicht unbedingt sprachlich) strukturierten Kenntnisse" (ebd. 2). Ein solches Wissen bezieht auch Annahmen und Kenntnisse über die Situation, in der ein Beitrag zu einer Interaktion geleistet und auch verstanden wird, mit ein und ist damit entscheidend für die Verständigung, also für die Herstellung und die Aufrechterhaltung von Intersubjektivität (Abschnitt 2.1.). An dieser Stelle wird die Rolle von Wissen für die Interaktion insbesondere in Bezug auf Unterrichtsinteraktionen aufgezeigt. Dazu wird weniger Wissen als kognitive Struktur betrachtet als die Art und Weise, wie Interagierende sich wechselseitig anzeigen (*display*), dass sie etwas wissen, bzw. wie sie eine gemeinsame Wissensbasis

aufbauen und sich dieser vergewissern. Es geht also um die Dokumentation von Wissen in der Interaktion in dem Sinne, dass eine gemeinsame Wissensbasis als Teil der Intersubjektivität hergestellt wird. Wissen ist dann ein gemeinsames Produkt der Interagierenden. (vgl. Deppermann 2015) Mit Wissen bzw. Verstehen in Interaktionen haben sich aus konversationsanalytischer Perspektive z.B. Schegloff (1991, 1992), Stivers, Mondada und Steensig (2011) oder auch Sidnell (2014) sowie im deutschsprachigen Raum insbesondere Deppermann (z.B. 2015, 2008b) und Dausendschön-Gay, Domke und Ohlhus (2010) auseinandergesetzt. Relevant sind hier als Analysefundament die sprachlich-kommunikativen Mittel, mit deren Hilfe Wissen generiert wird. In Bezug insbesondere auf die zweite Fragestellung ist hier zu untersuchen, ob dies auch auf Bilder als semiotische Ressourcen neben der Sprache ausgeweitet werden kann (vor allem Abschnitt 8.4.). Dabei handelt es sich um die Strukturen von *recipient design* und Grounding zur Herstellung einer gemeinsamen Wissensbasis, aber auch um Verfahren wie Reparaturen.

Intersubjektivität beruht zu einem großen Teil auf einer gemeinsamen Wissensbasis, d.h. einem „common ground“ (Clark/Brennan 1991; Deppermann 2015) oder auch einer „socially shared cognition“ (Schegloff 1991).

> Socially shared cognition is nowhere more important than in the course of direct interaction between persons. The very coherence and viability of the course of such interaction, jointly produced by the participants through a seies of moves in a series of moments that are each built in some coherent fashion with respect to what went before, depends on some consiberable degree of shared understanding of what has gone before, both proximately and distally, and what alternative courses of action lie ahead (ebd. 157).

Dieses geteilte Wissen ist zum einen Grundlage für die Gestaltung von Beiträgen in Bezug auf den oder die Interaktionspartner/in/nen. Sacks, Schegloff und Jefferson (1974) bezeichnen sie als „recipient design”. Interagierende gestalten demnach in der Regel ihre Beiträge so, dass der oder die anderen Teilnehmenden an der Interaktion sie verstehen kann.[17] Dazu greifen sie darauf zurück, was sie über die Kenntnisse des/der anderen wissen oder annehmen. Dass es sich häufig lediglich um Vermutungen handeln kann und dass daher dieses Wissen im Verlauf der Interaktion überprüft und gegebenenfalls angepasst werden muss, hebt Deppermann, Schober und Brennan (2003) folgend, mit dem Begriff „Partnermodell“ (2015: 8) hervor. Beiträge werden sowohl auf inhaltlicher als auch auf formaler Ebene auf der Grundlage dieses Partnermodells gestaltet. Betroffen sind beispielsweise die Themenwahl und die Wortwahl, aber auch die Möglichkeiten und Verpflichtungen der Einleitung und der Beendigung von Interaktionen (Sacks et al. 1974). Untersucht worden sind in diesem Zusammen-

[17] Beiträge können jedoch auch gezielt so gestaltet werden, dass sie nur von einigen Interaktionspartnern verstanden werden, indem beispielsweise gezielt Anspielungen oder Fachsprachen genutzt werden. (Clark und Schaefer 1987; Deppermann 2015: 11)

hang insbesondere die Modellierungen von Personen- und Ortsreferenzen (z.B. Sacks/Schegloff 1979; Schegloff 1972a). Im fremdsprachlichen Unterricht und hier vor allem in der Anfangsphase, wenn die Zielsprache noch kaum beherrscht wird, wird besonders deutlich, dass die Lehrkraft ihre Sprache dem angenommenen Wissen der Schüler anpasst, indem sie z.B. auf komplexe grammatische Strukturen verzichtet, von denen sie weiß, dass die Lernenden noch nicht über sie verfügen.[18]

Hat ein/e Interaktionsteilnehmer/in einen Beitrag unter Berücksichtigung des Partnermodells und der jeweiligen Interaktionssituation durchgeführt und auf diese Weise sein/ihr Verständnis der aktuellen Situation angezeigt, wird dieses in einem Verfahren, das Clark und Brennan (1991) „Grounding" nennen, überprüft. Dabei handelt es sich um einen sequenziellen Prozess, in dem sich die Interagierenden absichern, dass sie sich gegenseitig adäquat verstanden haben. Das bedeutet, dass sie wechselseitig durch ihre Beiträge das in der jeweiligen Situation relevante Wissen als geteiltes Wissen herstellen. Nach dem Beitrag des/der ersten Interaktionsteilnehmers/teilnehmerin (*presentation phase*) zeigt der/die zweite Teilnehmer/in mit seinem/ihrem Beitrag an, wie er/sie den vorangegangenen Beitrag verstanden hat (*acceptance phase*). (ebd. 130) Im Anschluss daran kann der/die erste Interagierende wiederum deutlich machen, ob er/sie sich „hinreichend verstanden fühlt" (Deppermann 2015: 11). Schegloff (1991, 1992) beschreibt diesen dritten Turn als letzte Möglichkeit, Intersubjektivität zu erhalten („the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation"; Schegloff 1992). Damit verweist er auf potenzielle Plätze, Störungen in der Interaktion prospektiv zu vermeiden bzw. retrospektiv zu beheben. So kann im ersten Turn eine Reparatur eingeleitet werden, indem z.B. eine Äußerung, die als unangemessen für das Partnermodell angenommen wird, weil sie nicht deutlich genug ist, reformuliert wird. Im nächsten Beitrag kann es dann zu Nachfragen kommen, die zu Reparaturen führen, mit denen der *common ground* (wieder-)hergestellt wird. Und schließlich hat der/die erste Teilnehmer/in im dritten Turn Gelegenheit zu dokumentieren, dass sein/e bzw. ihr/e Partner/in ihn/sie nicht angemessen verstanden hat, und an dieser Stelle Reparaturen initiieren. Hier wird offensichtlich, dass es bei der Herstellung des geteilten Wissens nicht um absolutes Wissen, sondern um einen Prozess der ständigen Überprüfung und Anpassung geht, der auch als Bedeutungsaushandlung bezeichnet wird (vgl. Kallmeyer 1981).

Reparaturmechanismen gehören also zu den Methoden, mithilfe derer in der wechselseitigen Verständigung Intersubjektivität erzielt wird. Kommunikationsstörungen können auf der Ebene des Sprechens, des Hörens und des Verstehens auftreten. Sie können also akustischer und kognitiver Art sein. Es sind mehrere verbale und nonverbale Praktiken herausgearbeitet worden, Verstehen bzw. Nichtverstehen anzuzeigen. Deppermann und Schmitt (2009) untersuchen

[18] Vgl. dazu Studien zur Interimsprache bzw. Interlanguage wie z.B. Corder 1981, Kasper 1981.

beispielsweise die Verwendung von kognitiven Verben, Deppermann und Helmer (2013) Reformulierungen und Rost-Roth (2003) Nachfragen und Echofragen. Goodwin (z.B. 1981) geht mit der Analyse von Blicken auf multimodale Verfahren ein, geteiltes Wissen herzustellen. Für den Fremdsprachenunterricht analysieren z.B. Gass, Mackey und Ross-Feldman (2005) Lerner-Interaktionen als „‚Ort' der Wissensgenese" (Dausendschön-Gay, Domke und Ohlhus 2010: 5) in Bezug auf drei Oberflächenphänomene:

- Beiträge, in denen die Lernenden die Sprache und deren Gebrauch reflektieren,
- Recasts, bei denen fehlerhafte Äußerungen wiederholt werden und dabei so reformuliert werden, dass der Inhalt weitestgehend erhalten bleibt, die fehlerhafte Form jedoch korrigiert wird (vgl. Revesz/Sachs 2013; Ellis/Sheen 2006),
- Bedeutungsaushandlungen, die sie nach Long (1983) und Foster (1998) operationalisieren als *confirmation checks* (Einforderung der Bestätigung, dass etwas richtig verstanden wurde, von Seiten des Rezipierenden), *clarification requests* (Nachfragen) und *comprehension checks* (Einforderung der Bestätigung, dass etwas richtig verstanden wurde, von Seiten des Produzierenden).

Es wurde bereits kurz darauf hingewiesen, dass für Reparaturen der eigentliche Interaktionsverlauf unterbrochen wird und dass dies an unterschiedlichen Positionen einer Sequenz in Binnensequenzen (*insert sequences*; Schegloff 1972b) oder in Nebensequenzen (*side sequences*; Jefferson 1972) erfolgen kann (s. a. Schegloff et al. 1992: 17). Der/die aktuelle Handelnde kann sich also selbst unterbrechen und dann mit einer Korrektur fortfahren (Jefferson 1974) oder bis zum *transition relevance place* mit der Reparatur warten. Korrekturinitiationen durch den/die Interaktionspartner/in finden meistens im nächsten Turn statt (*next turn repair initiator*). Sie werden im Deutschen oft markiert durch Äußerungen wie „Wie bitte?", „Was?", „Hm?" und geben so dem/der aktuell Handelnden die Möglichkeit sich selbst zu verbessern bzw. seinen/ihren Turn deutlicher zu wiederholen (vgl. ten Have 2007: 134). Das bedeutet, dass Störungen durch ihre/n Verursacher/in (*self repair*) oder durch den/die Interaktionspartnerin (*other repair*) behoben werden können. Der/die Sprecher/in kann selbst auf die Störung hinweisen und dadurch die Reparatur einleiten (*self-initiated repair*) oder der Interaktionspartner kann dies tun (*other-initiated repair*). Auch an dieser Stelle finden sich Präferenzstrukturen (vgl. Abschnitt 2.2.2.): Schegloff et al. (1977) weisen auf eine Hierarchie in der Präferenz der Art und Weise der Reparatur und ihrer Initiierung in alltäglichen Interaktionssituationen hin: Eigeninitiierte Selbstkorrektur, die auftritt, wenn der Sprecher die potenzielle Störung in seinem Beitrag selbst erkennt und daraufhin behebt, ist die bevorzugte Form der Reparatur und kommt am häufigsten vor. Fremdinitiierte Korrektur durch den Gesprächspartner wird dagegen möglichst vermieden.

Die Indexikalität von Interaktionen wird besonders deutlich, wenn diese Präferenzstrukturen von Reparaturen in Alltagsgesprächen mit denen verglichen werden, die im Fremdsprachenunterricht üblich sind. Zunächst soll dazu auf das von Kasper (1986) erarbeitete Schema zurückgegriffen werden, das mögliche Reparaturverläufe und die jeweils daran Beteiligten für Unterrichtsinteraktionen abbildet. Fokussiert wird für diese Untersuchung auf den/die Lernende/n als „trouble source", also als den/diejenigen, der/die für die Störung verantwortlich ist. Einbezogen ist in die Darstellung der dritte Turn als „confirmation".

Abbildung 1: Organisation von Reparaturen in Unterrichtsinteraktionen (Kasper 1986: 26, in Auszügen)

	Trouble Source	**Repair Initiation**	**Repair Completion**	**Confirmation**
L self-self	L	L	L	T
L other-self	L	T/Lo	L	T
L self-other	L	L	T/Lo	(T)
L other-other	L	T/Lo	T/Lo	(T)

(T = teacher, L = learner producing trouble source, Lo = other learner)

Diese möglichen Reparaturverläufe können sowohl in Bezug auf die unterschiedlichen Unterrichtsformen als auch auf den Fokus der Reparatur (Form oder Inhalt) sowie auf die Art der Phase, in welche die Reparatursequenz eingebettet ist, betrachtet werden, so dass sich ein äußerst komplexes Gebilde ergibt, das hier nur in Ansätzen wiedergegeben wird.

Kasper (1986: 38f.) zeigt in ihrer Studie zudem auf, dass Phasen mit einem inhaltlichen Schwerpunkt und mit einer Präferenz für selbstinitiierte Selbstkorrekturen ähnliche Reparaturstrukturen aufweisen wie Alltagsgespräche. Dennoch finden sich häufige fremdinitiierte Fremdkorrekturen, die in der Regel von der Lehrkraft ausgehen. In diesem Punkt ähneln sich inhalts- und sprachzentrierte Phasen. Seedhouse (2004: 149ff.) stellt außerdem fest, dass sich die Reparaturen in inhaltszentrierten Lehrer-Schüler-Interaktionen – er spezifiziert sie als Interaktion in einem „meaning-and-fluency context" – eher auf den Inhalt als auf die linguistische Form der Schülerbeiträge beziehen (vgl. Abschnitt 2.3.3.3.). Die Reparaturen werden dann in der Form von *clarification requests*, wie auch in alltäglichen Interaktionen, eingeleitet, die nur indirekt auf eine Störung verweisen. Kommt es doch zu Reparaturen mit einem sprachlichen Fokus, finden diese nach Kaspers Untersuchung eher beiläufig statt (Kasper 1986: 39). Im Gruppenunterricht werden Reparaturen in der Regel durch die Lernenden durchgeführt, ebenfalls mit einer Präferenz für selbstinitiierte Selbstkorrekturen und mit einem Fokus auf inhaltliche Kommunikationsstörungen. Seedhouse beobachtet jedoch auch Situationen, in denen die Lehrkraft für eine selbstinitiierte Fremdkorrektur herbeigerufen wird. (154f.) Es muss folglich zwischen einer inhaltszentrierten und einer sprachzentrier-

ten Interaktion unterschieden werden. (vgl. Schwab 2009a, Kasper 1986, van Lier 1988 sowie die in Abschnitt 2.3.4.3. vorgestellte Unterscheidung von *negotiation of meaning* und *negotiation of form* durch Lyster 2002 und Gass 1997)

Abschließend soll ein Beispiel für eine Reparatursequenz aus den eigenen Daten gezeigt werden, um eine solche Struktur zu illustrieren:

Ausschnitt 2/6: Reparatur

[1]

	57 [09:13.9]	58 [09:15.5]	59 [09:20.6]
L [v]	Emma. What is in the picture?		Ah! What
L [nv]			*geht zur*
Emma [v]		(There is) a sandwich • • with äm • Gurken...	

[2]

	..	60 [09:22.6]	61 [09:25.4]	62 [09:25.9]
L [v]	is "Gurke"?	((1,7s)) Johanna?		Good!
L [nv]	*Tafel, dreht sich dabei immer wieder zur Klasse um;*	*...;*		*schreibt an die*
Johanna [v]			Cucumber?	

[3]

	..
L [v]	
L [nv]	*Tafel "cucumber";*

Bei einer Bildbeschreibung fehlt der Schülerin Emma das englische Äquivalent für das Lexem „Gurken". (58) Die Fehlerquelle (*trouble source*) liegt also bei ihr. Sie führt hier jedoch auch die Initiierung der Reparatur durch, indem sie nach kurzem Zögern das fehlende Wort auf Deutsch nennt (58). Die Initiierung erfolgt indirekt, d.h. ohne eine Nachfrage oder eine Bitte um Unterstützung, allein durch Nennung der deutschen Entsprechung. Die Lehrkraft leitet nun eine Nebensequenz ein und gibt die Reparatur an eine andere Schülerin weiter (59-60). Diese führt die Reparatur durch (61). Die Lehrkraft schließt daraufhin die Sequenz dadurch ab, dass sie ein Feedback gibt und das Wort zusätzlich an die Tafel schreibt (62). Hier liegt also eine selbstinitiierte Reparatur vor, deren Vollzug von der Lehrkraft an eine andere Schülerin weitergegeben wurde („L self-other").[19]

Es ist nicht Ziel der vorliegenden Studie, diese Verfahren für die beobachteten Interaktionen in Zusammenhang mit ihrer Wirksamkeit für den Spracherwerbzu belegen. Vielmehr soll betont werden, dass sie als förderlich für das Lernen einer

[19] Vgl. dazu auch Abschnitt 8.4.2.1., in dem auf dieses Verfahren der Elizitierung einer Reparatur näher eingegangen wird.

Fremdsprache verstanden werden in dem Sinne, dass Wissen über die Sprache ausgehandelt wird. In der Darstellung der Analyseergebnisse wird aus diesem Grund an den relevanten Stellen jeweils dahingehend darauf verwiesen. Zugleich soll hier noch einmal darauf hingewiesen werden, dass der Fremdsprachenunterricht nicht nur das Ziel einer kommunikativen Kompetenz verfolgt, sondern auch Inhalte vermittelt werden, die ebenso Gegenstand des Groundings werden können. Gerade im Paradigma des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts wird die Fähigkeit der Aushandlung von Bedeutung in Bezug auf konkrete Inhalte und im Bewusstsein unterschiedlicher möglicher Perspektiven angestrebt (vgl. Abschnitt 2.3.4.).

2.3.3. Kommunikative Praktiken in der Unterrichtsinteraktion

Für die Beschreibung der beobachteten Unterrichtsinteraktionen im Analyseteil wird auf das Konzept der kommunikativen Praktiken von Reinhard Fiehler, Birgit Barden, Mechthild Elstermann und Barbara Kraft (2004) zurückgegriffen. Die Autoren verstehen kommunikative Praktiken als vorgeformte Strukturen zur Orientierung in der Verständigung zwischen den Interagierenden im Klassenraum. Als solche sind sie dann institutionsspezifische kommunikative Praktiken und werden im Folgenden als Unterrichtsformen bezeichnet. Im Anschluss wird das Konzept anhand einiger Beispiele, die für den Sprachunterricht als charakteristisch herausgestellt worden sind, näher erläutert.

2.3.3.1. Das Konzept der kommunikativen Praktiken nach Fiehler et al. (2004)

Ziel jeder gesprächsanalytischen Untersuchung – also auch dieser – ist, wie in Abschnitt 2.1. beschrieben, das Aufdecken der Interaktionsordnung, die der Verständigung zugrunde liegt. Diese Ordnung manifestiert sich auf mikroskopischer Ebene, z.B. in der Prosodie oder bestimmten grammatischen Formen, genauso wie auf makroskopischer Ebene. Auf dieser gesprächsübergreifenden Ebene sind nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis die kommunikativen Praktiken angesiedelt.[20] Mit feinen Unterschieden in der Konzeptualisierung werden solche Dokumentationen der Interaktionsordnung von Ehlich und Rehbein (1979) auch als „Handlungsmuster", von Kallmeyer und Schütze als „Handlungsschemata" (1976) und von Luckmann (1986) als „kommunikative Gattungen" bezeichnet. Für diese Darstellung soll dem Konzept von Fiehler et al. (2004) gefolgt werden, das zum einen den Vollzugscharakter von Interaktion und die

[20] Im Kontrast dazu siedelt z.B. Deppermann (2008) „Gesprächspraktiken" sowohl auf mikroskopischer als auch makroskopischer Ebene an. Was hier unter kommunikativen Praktiken gefasst wird, bezeichnet er als Handlungsschemata. Dieser Begriff wird hier jedoch wiederum als Größe verstanden, mithilfe dessen kommunikative Praktiken beschrieben werden können.

emische Perspektive, die auch hier eingenommen wird, widerspiegelt und sich zum anderen für die vorliegende Analyse am besten operationalisieren lässt. Fiehler et al. definieren kommunikative Praktiken wie folgt:

> Kommunikative Praktiken sind präformierte Verfahrensweisen, die gesellschaftlich zur Verfügung stehen, wenn bestimmte rekurrente Ziele oder Zwecke kommunikativ realisiert werden sollen. (ebd. 99)

Kommunikative Praktiken sind demnach Strukturen, die von der Gesellschaft sowohl hervorgebracht als auch gelernt worden sind. Solche durch Repetition als gesellschaftliche Konventionen fixierte Strukturen gehören zum intersubjektiv geteilten Wissen, auf das die Interagierenden sowohl prospektiv bei der Gestaltung ihrer Turns als auch retrospektiv bei der Interpretation des vorangegangenen Turns zugreifen können. (vgl. Ehlich/Rehbein 1979) Kommunikative Praktiken bilden ein Repertoire an Verständigungsmitteln, auf das wir für unsere individuellen Ziele und Zwecke zurückgreifen und die wir diesen Zielen und Zwecken anpassen können. Es handelt sich also um ein wandelbares und nicht um ein statisches Repertoire (Fiehler et al. 2004: 100).

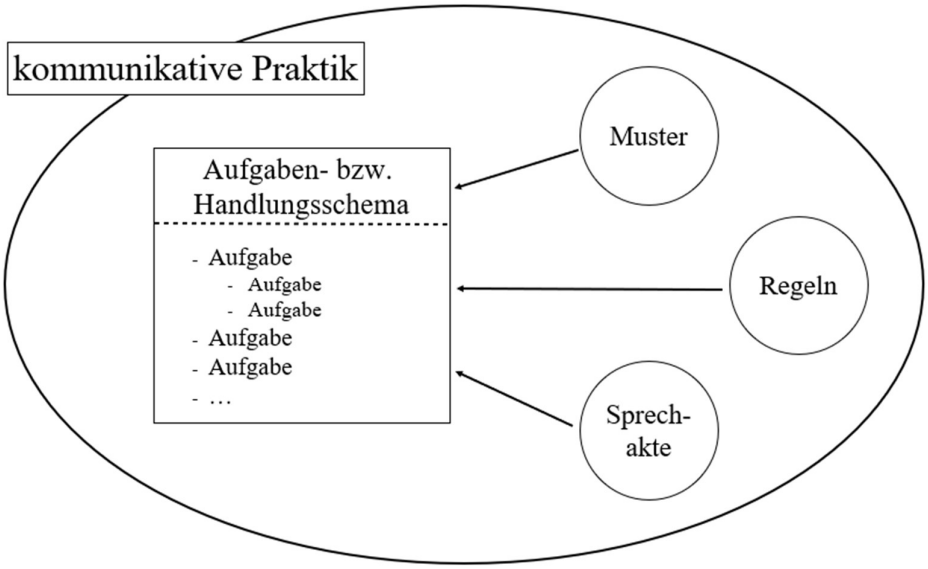
Kommunikative Praktiken stellen keine etischen Analyseeinheiten dar, sondern „Beteiligtenkonzepte“ (ebd. 101). Das bedeutet, dass sie von den Interagierenden nicht nur genutzt werden, sondern dass sie ihnen auch als interaktionale Einheiten bewusst sind. Dies zeigt sich, wie Fiehler et al. aufzeigen, daran, dass Bezeichnungen wie z.B. Vorträge, Erzählungen oder auch Gerichtsverhandlungen für sie existieren. Das Wissen um und über die kommunikativen Praktiken umfasst zudem eine Typologie, die jedoch „– wie alle Alltagstypologien – weder eindeutig noch besonders systematisch ist“ (ebd. 101; vgl. auch Günthner 1995).

> Sie enthält Praktikenbezeichnungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen, die Kategorien sind nicht trennscharf, sondern unterscheiden sich vielfach, und es gibt sehr unscharfe Kategorien (z.B. Plauderei, Konversation) (Fiehler et al. 1994: 101).

Dies zeigt sich auch in den folgenden Ausführungen: Unterrichtsformen, wie das Lehrgespräch und der Gruppenunterricht werden hier ebenso als kommunikative Praktiken verstanden wie im Rahmen solcher Interaktionen stattfindende Erklärungen oder Beschreibungen.

Das von Fiehler et al. herausgearbeitete Konzept von kommunikativen Praktiken mit seinen unterschiedlichen Beschreibungsebenen wird im Folgenden in Abbildung 2 visualisiert und auf dieser Basis referiert.

Abbildung 2: Beschreibungsebenen kommunikativer Praktiken nach Fiehler et al. (2004)



Kommunikative Praktiken werden vollzogen, indem bestimmte Aufgaben zweckorientiert von den Interagierenden gemeinsam bearbeitet werden. Dabei handelt es sich sowohl um gesprächsübergreifende Aufgaben, wie die Verteilung der Beiträge, als auch um Aufgaben, die für die jeweilige Praktik spezifisch sind. Die Aufgaben sind dabei hierarchisch geordnet. Häufig liegt eine Reihenfolge vor, die jedoch nicht zwangsläufig eingehalten werden muss. Auch können einzelne Aufgaben bzw. Aufgabensequenzen mehrmals durchlaufen werden. Insbesondere in solchen Situationen werden andere Aufgaben dann hinfällig, wie z.B. die Einleitung zu einer Reklamation (vgl. Fiehler/Kindt/Schnieders 2002). Diese Aufgaben bilden ein Aufgaben- bzw. Handlungsschema[21]. Ein solches Schema liefert also prospektiv und retrospektiv Anhaltspunkte über die gemeinsam zu bearbeitenden Aufgaben und deren mögliche Reihenfolge. Gleichzeitig werden kommunikative Ressourcen bereitgestellt, die für die Realisierung der Aufgaben benötigt werden. Dazu gehören Regeln, Muster und Sprechhandlungen. Wie alle sozialen Phänomene unterliegen auch kommunikative Praktiken Regeln. Diese finden sich auf unterschiedlichen Ebenen. Fiehler et al. verdeutlichen dies am Beispiel der Reklamation, das hier wiedergegeben soll:

> Wenn reklamiert werden soll, so bedeutet dies z.B. auf der thematischen Ebene, dass wir an einer bestimmten Stelle des Gesprächs eine Darstellung des Problems geben müssen, das die Reklamation bedingt. Es gibt auch Regeln dafür, wem gegenüber man reklamieren darf und soll. Auf einer anderen Ebene liegen die Regeln, wie

[21] Vgl. zum Begriff des Handlungsschemas Kallmeyer/Schütze (1976), auf dem Fiehler et al. aufbauen.

> genau der Reklamationsgegenstand identifiziert werden muss. Die Äußerung *Meine Waschmaschine ist kaputt* wird in den meisten Fällen nicht ausreichen. (ebd. 100)

Die Regeln betreffen also die thematische Strukturierung der kommunikativen Praktik, ihren Informationsgehalt sowie die Wahl des Interaktionspartners und damit das *recipient design*, aber auch die lexikalische Ebene z.B. Fachbegriffe, die stilistische Ebene und die Verteilung der Interaktionsbeiträge. Sie dienen der Orientierung sowohl im Verlauf der Interaktion als auch – wie bei der Wahl des Interaktionspartners/der Interaktionspartnerin – in deren Vorbereitung. Muster ähneln insofern kommunikativen Praktiken, als auch sie konventionell geregelt sind. Zu Mustern gehören Paarsequenzen wie Gruß und Gegengruß (im Unterschied zur Praktik des Begrüßens) oder wie Frage und Antwort. Auf dieses Muster wird beispielsweise für die Realisierung der Praktik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs bzw. des Lehrgesprächs, das im Folgenden dargestellt wird, rekurriert. Muster sind demnach „Bestandteile von Praktiken" (ebd. 101). Die Differenzierung, die Fiehler et al. zwischen einem Sprechakt und einer kommunikativen Praktik vornehmen, lässt sich mithilfe von Sacks' Konzept des „doing" erklären (vgl. Abschnitt 2.1.): Die Praktik der Beschreibung enthält den Sprechakt des Beschreibens, das „doing description". Dieser kann jedoch beispielsweise auch für den Vollzug der Praktik „Reklamation" eingesetzt werden, wenn das Problem beschrieben wird.

2.3.3.2. Unterrichtsformen als kommunikative Praktiken

Konversationsanalytische Studien haben Besonderheiten der unterrichtlichen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden hinsichtlich des *turn-taking*, der *turn-allocation* sowie der Präferenzorganisation gerade auch bei Reparaturen herausgearbeitet. Grundlegend dafür sind Untersuchungen aus der zweiten Hälfte der 1970er Jahre von McHardy Sinclair und Coulthard (1975), McHoul (1978) und Mehan (1979), die als typische Struktur des Unterrichts Sequenzen von Frage, Antwort und Rückmeldung aufgezeigt. In neueren Studien zeigt sich der paradigmatische Wechsel von der Lehrerzentrierung zur Lernerorientierung und schließlich zu einer Synthese beider Paradigmen[22] in der Didaktik auch darin, dass die Autoren mehrere kennzeichnende Unterrichtsformen unterscheiden (z.B. Becker-Mrotzek/Vogt 2006; Seedhouse 2004). In ihrer Darstellung von Formen der Unterrichtsinteraktion unterscheiden Becker-Mrotzek und Vogt (2009) zwischen lehrerzentrierten Formen, denen sich der Lehrervortrag und das Lehrgespräch bzw. der fragend-entwickelnden Unterricht zuordnen lassen, und schülerzentrierten Formen, wie dem Schülergespräch, Gruppenunterricht und Schülerpräsentationen. Diese Unterscheidung wird von den Autoren (vgl. auch Vogt 2015) vor allem auf

[22] Vgl. dazu Good et al. 2009; Reinmann/Mandl 2006; Robinson 2006; Resnick et al. 1998.

die Verteilung der Beiträge zurückgeführt. Sie wird hier übernommen. Im Folgenden soll insbesondere auf die beiden Unterrichtsformen eingegangen werden, die auch in der Literatur oft gegenübergestellt werden, um lehrer- und schülerzentrierte Ansätze zu kontrastieren: Dabei handelt es sich um das Lehrgespräch bzw. das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch und den Gruppenunterricht. Beide sind auch in dem für die vorliegende Analyse zugrunde gelegten Korpus zu finden. Aus diesem stammen zudem die Beispiele, die einige der angeführten Strukturen illustrieren. Da der Großteil der für die Untersuchung relevanten beobachteten Interaktionssequenzen aus dem Gruppenunterricht stammt, wird dieser ausführlicher dargestellt.

Das Lehrgespräch als typische Form des lehrerzentrierten Unterrichts entspricht der von Sinclair und Coulthard (1975), McHoul (1978) und Mehan (1979) analysierten Struktur. Dabei folgt einem Impuls (*initiation*) durch die Lehrkraft, beispielsweise in Form einer Frage, eine Schülerantwort (*reply*), die wiederum durch die Lehrkraft evaluiert oder kommentiert wird (*evaluation/feedback*). Daran schließt sich häufig eine erneute Frage-Antwort-Feedback-Sequenz an, so dass von einer Verkettung dieses Musters gesprochen wird (Pitsch/Ayaß 2008: 972; dazu auch Ehlich/Rehbein 1986). Das Lehrgespräch wird bis heute insbesondere in Bezug auf seine Wirksamkeit kontrovers diskutiert.[23] Grundsätzlich soll hier zunächst festgehalten werden, dass bei Lehrgesprächen die Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Interaktion besonders deutlich hervortritt, da die Lehrkraft über deren Strukturierung bestimmt (Becker-Mrotzek/Vogt 2009). In der Regel ist zudem der Wissensvorteil der Lehrkraft grundlegend für die Interaktion, wie z.B. bei einer Vokabelabfrage. Im folgenden Beispiel fragt die Lehrkraft nach Erinnerungen der Lernenden an deren Londonreise, so dass eine Wissens-asymmetrie zugunsten des Lehrenden hier nicht vorliegt, aber auch keine Rolle spielt. Stattdessen zeigt sich die ungleiche Verteilung vielmehr an der Steuerung durch die Lehrkraft und darin, dass die Lernenden ihre Erinnerungen äußern, die Lehrkraft aber nicht.

[23] Becker-Mrotzek und Vogt (2009) zeichnen die Diskussion nach.

Ausschnitt 2/7: Lehrgespräch

[1]

	18 [06:15.0]	19 [06:17.0]	20 [06:18.4]
L[24] [v]	• • Okay! Soo	((1,5s))	what do you remember when you see the picture of Camden
L [nv]		*öffnet Bild;*	

[2]

	..	21 [06:21.8]	22 [06:23.8]	23 [06:26.5]
L [v]	Market? Which feelings do you have? ((2s)) Marlene?			
Marlene [v]				I want to come back and

[3]

	..
Marlene [v]	buy (more things)? And there are so many things that I • haven't seen in/ when we were • •

[4]

	..	24 [06:36.7]	25 [06:39.26 [06:39.5]
L [v]	Okay. Did you not/Did you not have enough time?		((2s)) Alexa.
L [nv]			*lacht;*
alle [v]			vereinzeltes
Marlene [v]	at Camden.		Yes.

[5]

	..	27 [06:42.0]	28 [06:50.
alle [v]	Lachen;		
Alexa [v]		I want to go back, too. And I want to • • äm ä try all the food and —	

[6]

	..	29 [06:50.8]
L [v]		Okay —
alle [v]	zustimmende Geräusche;	

Die Lehrerfrage zu Beginn des Ausschnitts ist in zwei Teilen gestaltet: In einer Doppelfrage formuliert die Lehrkraft zunächst das Thema des folgenden Gesprächs: die Erinnerungen und Gefühle an die Sehenswürdigkeit Camden Market (20-21) und leitet so die Phase ein. Im zweiten Teil nennt sie den Namen einer Schülerin (22) und fordert diese so zur Antwort auf. Mit einem solchen Impuls initiiert die Lehrkraft auch die weiteren Sequenzen, von denen eine hier abgebildet ist (26-29). Auch die Abschlüsse der Sequenzen erfolgen durch die Lehrkraft in

[24] Lehrkraft

Form eines Feedbacks. Dieses „Okay“ (24, 29) ist in dieser Situation keine Beurteilung der Äußerung auf inhaltlicher oder formaler Ebene, sondern eher ein Signal an die jeweils an der Interaktionssequenz beteiligte Schülerin, dass die Lehrkraft verstanden hat und die Sequenz abschließen möchte. Dies zeigt sich insbesondere in der zweiten Sequenz: Hier hat die Schülerin Alexa ihren Beitrag noch nicht beendet (27), sondern ist vielmehr durch die vokale Zustimmung ihrer Klassenkameraden an einem *turn relevance place* (vor dem „and“) unterbrochen worden (28). Mit ihrem Feedback (29) schließt die Lehrkraft die Sequenz jedoch endgültig ab. Ein Fortführen des Beitrags im Plenum wird so für Alexa quasi unmöglich. An die erste Sequenz angeschlossen findet sich eine nachträgliche Erweiterung (Postsequenz; Schegloff 2007), die ebenfalls der IRF-Struktur folgt: Die Lehrkraft fragt nach und die Schülerin antwortet. Die Evaluation findet in Form eines Lachens statt. (24-26) Die IRF-Struktur kann also durch Einschübe erweitert werden. Im Fremdsprachenunterricht werden solche Expansionen auch häufig für Reparaturen auf sprachlicher Ebene genutzt (vgl. z.B. Ausschnitt 2/6).

An diesem Beispiel lässt sich schließlich veranschaulichen, dass in Lehrgesprächen die Turn-Verteilung durch die Lehrkraft durchgeführt wird. Dazu wählt sie aus der Lerngruppe diejenigen aus, die sich melden und auf diese Weise ihren Wunsch, einen Turn zu übernehmen, anzeigen. Nach dem ersten Teil des Impulses, in dem die Lehrkraft das Thema festlegt, ebenso wie in den drei Feedbackphasen, die das Ende der jeweiligen Sequenzen signalisieren, kommt es zu Meldungen (22, 24, 26, 29). Die dominante Position der Lehrkraft zeigt sich aber auch darin, dass sie Lernende gegen deren Willen, also ohne dass sie sich melden, zu Beiträgen auffordern kann. Die Postsequenz, die in Ausschnitt 2/7 an die erste Sequenz anschließt (24), macht schließlich deutlich, dass die Lehrkraft – anders als die Schüler/innen – das Recht hat, sich jederzeit als Sprecher/in selbst auszuwählen.

Eine weitere Struktur des lehrerzentrierten Unterrichts ist der Lehrervortrag. Im verwendeten Korpus findet sich ein solcher in der von Ehlich und Rehbein (1986) herausgearbeiteten Form des „Lehrervortrags mit verteilten Rollen“ (Abschnitt 8/3). Dabei ist das *turn-taking* wie beim Lehrgespräch organisiert. Die Lehrkraft stellt geschlossene Fragen, welche die Schüler/innen so beantworten, dass sie quasi Lücken in einem von der Lehrkraft gestellten Text füllen. Ehlich und Rehbein vergleichen dieses Vorgehen mit einer Thema-Rhema-Verteilung: Dabei formuliert die Lehrkraft das Thema, während das Rhema in den Schülerantworten enthalten ist. Die Autoren zeigen an einem Beispiel eindrücklich, dass das Zusammenfügen der Lehrer- und der Schüleräußerungen einen fortlaufenden Text ergibt. (vgl. dazu auch Becker-Mrotzek/Vogt 2009)

In schülerzentrierten Interaktionen liegt die Verantwortung über die Verteilung der Beiträge bei den Lernenden. Das bedeutet, dass die Lehrkraft sich soweit wie möglich zurücknimmt und nur dann steuernd eingreift oder Hilfestellung leistet, wenn sie von den Lernenden explizit darum gebeten wird oder diese von sich aus keine Beiträge mehr leisten. Von den Interaktionsformen, die als typisch für schülerzentrierten Unterricht gelten (Becker-Mrotzek/Vogt 2009; Vogt 2015), konnte im Rahmen dieser Untersuchung der Gruppenunterricht besonders häufig beobachtet werden. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle ausführlicher darauf eingegangen werden. Dillenbourg (1999: 1) definiert das Lernen in Gruppen als „situation in which two or more people learn or attempt to learn something together". Anhand dieser sehr weit gefassten Definition können unterschiedliche Formen des kooperativen Lernens näher bestimmt werden, indem einzelne Teile der Begriffsbestimmung präzisiert werden. Als Gruppe wird im Folgenden eine sogenannte „Kleingruppe" mit einer Größe von zwei bis drei Schülern bezeichnet („two or more people"). Relevant für die vorliegende Untersuchung ist zudem die von Johnson und Johnson (2008) angeführte Differenzierung der Situation zwischen „formeller" und „informeller Gruppenarbeit": Informelle kooperative Lerngruppen werden insbesondere in instruktiven Lernsituationen genutzt. Sie bleiben zumeist nur für wenige Minuten bestehen und dienen z.B. dazu, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Material und die Aufgabe zu lenken oder einen Lernabschnitt abzuschließen. Häufig werden sie für kurze Phasen eingesetzt, in denen sich Lernende im Austausch mit anderen auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene sicher werden, bevor sie ihre Äußerungen im Plenum „veröffentlichen". Informelle Gruppenarbeit fällt also nicht unter Gruppenunterricht, der in der Regel als eine formelle kooperative Lernsituation gestaltet wird. Diese kennzeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden während einer Unterrichtsphase oder auch länger gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten, bis diese erfolgreich abgeschlossen ist. Diese wird von der Lehrkraft vorbereitet, der die Gruppenarbeit begleitet und evaluiert. (vgl. Wessner 2012) Eine weitere Präzisierung betrifft das Ausmaß an gemeinsamem Lernen („together"). Häufig wird dabei differenziert zwischen arbeitsteiligem und arbeitsgleichem Lernen. Schüler/innen arbeiten dann arbeitsgleich[25], wenn sie den gesamten Arbeitsprozess mit einem gleichen Ziel gemeinsam durchführen. Beim arbeitsteiligen Lernen dagegen wird zwar auch ein gemeinsames Ziel vereinbart. Dazu übernimmt jedoch jede/r eine Teilaufgabe, die er/sie alleine löst. Dabei kann synchron gearbeitet werden. Anders als beim

[25] Dillenbourg (1999) verwendet die Begriffe „collaborative learning" und „cooperative learning". In der deutschsprachigen Literatur wird der Begriff kooperatives Lernen zusätzlich als Oberbegriff verwendet. Im Folgenden wird hier, wenn von kooperativem Lernen gesprochen wird, ausschließlich der Oberbegriff gemeint. Die Unterscheidung zwischen kooperativem und kollaborativem Arbeiten, wird mit den deutschen Begriffen respektive als arbeitsteilig und arbeitsgleich bezeichnet.

arbeitsgleichen Lernen ist dies aber nicht zwingend notwendig. Die einzelnen Ergebnisse werden dann zu einem Gesamtergebnis zusammengeführt. Arbeitsteiliges Arbeiten fokussiert demnach auf das Produkt, das aus Ergebnissen der Expertise einzelner (verteiltes Wissen) besteht. Das arbeitsgleiche Arbeiten hat dagegen den Prozess der gemeinsamen Konstruktion von Wissen zum Ziel, d.h. am Ende der Gruppenarbeit steht ein von der Gruppe geteiltes Wissen. (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2002) Lernen bedeutet also hier nicht nur die Wissenskonstruktion eines einzelnen durch Interaktion mit seinem sozialen Umfeld, sondern auch Aufbau eines in der Gruppe geteilten gemeinsamen Wissens (ebd.). Dieses gilt, wie in Abschnitt 2.3.2. beschrieben, als notwendige Voraussetzung für ein gemeinsames Handeln und wird mit dem Verfahren des Grounding erreicht (Clark/Brennan 1991). Im Kontext von Gruppenunterricht definieren Reinmann-Rothmeier und Mandl (1999: 16) Grounding dann als „einen Prozess, bei dem Gruppenmitglieder eine gemeinsame Sprache und soziale Verständigungsbasis entwickeln sowie einen sozial geteilten, inhaltlichen und kulturellen Hintergrund mit dem Ziel (ko-)konstruieren, eine Aufgabe kollaborativ bearbeiten zu können". Bezüglich des Wissens einer Gruppe unterscheiden Reinmann-Rothmeier und Mandl (2002) folglich zwischen dem geteilten und dem verteilten Wissen. Das geteilte Wissen (*shared knowledge*) ist dabei identisches, jedem Gruppenmitglied eigenes Wissen. Das verteilte Wissen (*distributive knowledge*) dagegen ist das Wissen, das der Gruppe als Summe des Wissens jedes einzelnen Gruppenmitglieds zur Verfügung steht. Da durch das auf die einzelnen Gruppenmitglieder verteilte Wissen das Wissen der Gruppe größer ist als das Wissen eines einzelnen Gruppenmitgliedes, ist die Gruppe in der Lage Aufgaben zu lösen, die das einzelne Mitglied alleine nicht hätte lösen können (Straub 2000: 13). Idealerweise wird dann im Prozess der Aufgabenbewältigung das verteilte Wissen zu geteiltem Wissen. Wissen eines Gruppenmitgliedes wird im Bestreben, zur Lösung der Aufgabe in der Gruppe beizutragen, externalisiert. Dazu muss implizites Wissen in explizites transformiert werden (vgl. Stahl 2004: 74). Darauf folgt eine Internalisierung des Wissens durch die anderen Gruppenmitglieder. Dieses wird dabei in deren kognitiven Strukturen eingeordnet bzw. die bestehenden kognitiven Strukturen des einzelnen werden ergänzt oder angepasst (vgl. Dansereau: 1988; O'Donnell/Dansereau 1992; Straub 2000).

Es hängt weitestgehend von der Art der Aufgabenstellung ab, wie die formellen und informellen Gruppenarbeitsphasen strukturiert sind. Seedhouse (2004) unterscheidet für den Fremdsprachenunterricht so z. B. zwischen Aufgabenkontexten, die er als „form and accuracy" und „meaning and fluency" bezeichnet (vgl. Abschnitt 2.3.4.1.).[26] Auch kommunikative Praktiken wie Erzählen

[26] Er identifiziert außerdem „task-oriented" und „procedural" Kontexte, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden soll.

(Ohlhus/Stude 2012) oder Präsentieren (Berkemeier 2006) bestimmen die Modalität der Interaktionen. Solche und weitere kommunikative Praktiken, die sich im Rahmen, aber auch außerhalb dieser Unterrichtsformen realisieren lassen und die (nicht nur) für den Sprachunterricht typisch sind, werden im folgenden Abschnitt referiert.

2.3.3.3. Kommunikative Praktiken im Sprachunterricht

Von den für den Sprachunterricht relevanten kommunikativen Praktiken sind insbesondere das Argumentieren (z.B. Vogt 2002; Spiegel 2006; Berkemeier/Spiegel 2014; Grundler 2011), das Präsentieren (Berkemeier 2006), das Erzählen (Becker 2009; Ohlhus/Stude 2012) und das Erklären (vgl. die respektive von Spreckels und Vogt herausgegebenen Bände, beide 2009) untersucht worden. Nähere Betrachtungen finden sich zum Teil auch für andere Fachbereiche (z.B. Harren 2015 für das Erklären im naturwissenschaftlichen Unterricht) und für alltägliche Interaktionen (z.B. Hausendorf/Quasthoff 1996 zum Erwerbsprozess des Erzählens in der Interaktion), so dass zum einen auf Analyseresultate aus diesem Bereich zurückgegriffen wird, zum anderen auf dieser Grundlage Besonderheiten der institutionellen Interaktionen im Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet werden können. An dieser Stelle soll auf die Praktiken des Präsentierens, des Erklärens, des Erzählens und des Beschreibens eingegangen werden, die auch in den aufgezeichneten Unterrichtsstunden zu finden sind.

Präsentationen gehören zu den schülerzentrierten Unterrichtsformen: Insbesondere die Präsentation eigener Produkte ist als Dokumentation einer „selbstbestimmte[n] Auseinandersetzung mit einem Gegenstand“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 131) wesentlicher Bestandteil didaktischer Konzepte des projektorientierten Unterrichts nach Dewey und darauf aufbauend des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts. Sie zeigt also Interpretations- und Erkenntnisprozesse auf und ist gleichzeitig Produkt derselben. Berkemeier und Pfennig (2012) fassen unter der kommunikativen Praktik des Präsentierens nicht nur die Präsentationsphase, sondern auch die Phase, in der die Präsentation entworfen wird, und die Phase, in der sie rezipiert wird. Die Vorbereitungsphase läuft vergleichbar mit der bei einem Schreibprozess ab (vgl. Abschnitt 4.2.1.). In der Präsentations- oder auch Umsetzungsphase wird der vorbereitete Inhalt verbal, paraverbal, nonverbal und medial vermittelt. (vgl. ebd. 544f.) Da die Schülerpräsentationen im vorliegenden Korpus medial unterstützt werden, ist ihre Strukturierung durch die Manipulation von Tablets beeinflusst. So werden z.B. in der Vorbereitung thematische Einheiten gefunden, die sich möglichst auf einer Folie des Präsentationsprogramms darstellen lassen, und in der Vorführung selbst werden Anfang und Ende einer solchen Einheit durch das Öffnen und Schließen der jeweiligen Folie gekennzeichnet (vgl. Abschnitt 7.2.). Berkemeier und Pfennig

verweisen außerdem auf den interaktionalen Charakter des Präsentierens, indem sie mit der Rezeptionsphase die Zuhörenden als am Präsentieren Beteiligte hervorheben. Zu den Regeln dieser kommunikativen Praktik gehört dann die Zuweisung der unterschiedlichen Rollen von Präsentierendem/Präsentierender und Zuhörendem/Zuhörender sowie deren spezifischer Aufgaben. Schüler/innen präsentieren der Lerngruppe Inhalte, die von ihnen für die Mitschüler/innen aufbereitet wurden. Diese zeigen mithilfe von Zuhörersignalen ihr Verstehen oder Nichtverstehen an. Dies tun sie, möglichst ohne den/die Präsentierende/n zu unterbrechen, der/die wiederum versucht, auf Signale des Nichtverstehens einzugehen. Zuhörende können demnach den/die Sprecher/in zu Reformulierungen oder Erklärungen auffordern (Berkemeier/Spiegel 2014), so dass Zuhören als eine interaktionale Handlung verstanden werden kann (vgl. z.B. auch Spiegel 2006b; 2009). Die Lehrkraft nimmt an einer Präsentation als Zuhörende/r oder auch als Beobachtende/r teil. Ihre Präsenz allein hat zwar Kontrollfunktion (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 113). Grundsätzlich verzichtet sie aber auf die Steuerung der Unterrichtsinteraktion. Stattdessen wird beim Präsentieren die *turn-taking*-Organisation dahingehend modifiziert, dass das Rederecht über einen längeren Zeitraum bei dem/der/den präsentierenden Lernenden liegt. Handelt es sich bei den Präsentierenden um ein Team, sprechen diese in der Regel vorher ab, wer welchen Teil der Präsentation übernimmt. Die anderen Schüler/innen und auch die Lehrkraft kommen in der Regel erst nach der Präsentation in einer diese evaluierenden Phase oder in einem „Klärungsgespräch“ (Berkemeier 2009) zu Wort.

Erklärhandlungen werden in der Regel dadurch elizitiert, dass in der Interaktion bei einem oder mehreren Beteiligten ein Wissensdefizit aufgedeckt wird, das mindestens ein anderer beheben kann. Konstitutiv ist also eine Wissensasymmetrie. Hohenstein (2006: 54) weist auf die Problematik der Definition des Begriffs „Erklären“ hin:

> Die wissenschaftliche Erklärung gibt es nicht, vielmehr muss von einer Pluralität von Erklärmodellen und Arten des Erklärens ausgegangen werden, die sich auch anderer sprachlicher Muster bedienen.

Erklären kann demzufolge sowohl eine kommunikative Praktik sein, die weitere Sprechhandlungen und Muster enthält, als auch eine Sprechhandlung, die wiederum Teil einer anderen Praktik sein kann oder für sich alleine steht. Beides findet sich in den beobachteten Interaktionen. In alltäglichen Gespräch finden sich Erklärungen z.B. häufig als Nebensequenzen (vgl. Spreckels 2009b: 1).

Neumeister und Vogt (2012; auch Neumeister 2009) differenzieren drei Erklärtypen:

- „Erklären – was“ bezieht sich auf Sachverhalte und betrifft begriffliche Wissensbestände, im Sprachunterricht also z.B. grammatische Phänomene und Worterklärungen.
- Beim „Erklären – wie“ geht es um Abläufe und Funktionen. Kotthoff (2009) bezeichnet solche Erklärungen als prototypisch (ebd. 121). Das zu vermittelnde Wissen ist prozedural.
- „Erklären – warum“ stellt kausale Beziehungen her. Neumeister und Vogt unterscheiden hier weiter in deduktiv-nomologisches Erklären, das auf Ursache-Wirkung-Relationen ausgerichtet ist und der Beantwortung naturwissenschaftlicher Fragen dient, und in teleologisches Erklären. Dieses deckt „Ziele oder Zwecke von Handelnden“ auf und wird „durch Fragen nach den Gründen für Handlungsweisen von Subjekten evoziert, die sich auf Umstände und Motive beziehen“ (Neumeister/Vogt 2009: 565).

Im Unterricht kommt es häufig dazu, dass die Lehrkraft die Position des/der Wissenden bzw. Könnenden einnimmt. Das Erklären dient dann der Wissensvermittlung in der Instruktion. Die Lehrkraft kann aber auch Schülererklärungen initiieren, die der Überprüfung des Schülerwissens oder der Festigung von Wissensbeständen und -strukturen dienen (vgl. Neumeister/Vogt 2012: 562), so dass es zu einer Ko-Konstruktion des Erklärprozesses kommt (ebd. 572). Teleologischen Erklärungen im Unterricht kommt insofern eine weitere Funktion zu, als die Schüler/innen auf diese Weise ihr Vorgehen aufdecken und die Lehrkraft Einblick in eventuelle Schwierigkeiten erhalten kann. Mitschüler/innen dienen sie als Impulse bzw. mögliche Handlungsmodelle. (vgl. ebd. 580) Die erklärenden Schüler/innen selbst schließlich können so auf aus ihrer Perspektive relevante Aspekte hinweisen.

Der Begriff „Erzählen“ umfasst eine Vielfalt an sprachlichen Handlungen und ist ähnlich schwer zu fassen wie das „Erklären”. Becker (2009) schlägt Ochs und Capps (2001) folgend vor, tatsächlich beobachtete Erzählereignisse in einem Kontinuum zwischen zwei idealtypischen Formen einzuordnen, um sie zu beschreiben. Auf der einen Seite des Kontinuums steht das monologische Erzählen, das als längerer Beitrag von seinem diskursiven Kontext abgegrenzt und literal markiert ist.

> Dieser Beitrag ist kohärent und temporal und kausal klar organisiert, einen auch sprachlich als erzählwürdig markierten Inhalt transportierend. Ebenso verfügt er über emotionale Qualifizierung, die wertungen und Perspektiven erkennbar werden lässt. (ebd. 65)

Demgegenüber findet sich das dialogische, ko-konstruierte Erzählen, das eingewoben in andere Redeteile ist. Aus diesem Grund wird es nicht um ein

erzählwürdiges Element organisiert. Es werden zudem keine oder keine eindeutigen moralischen Wertungen oder emotionalen Perspektiven des Erzählers transportiert.

Als Vorteil eines solchen Beschreibungsmodells nennt Becker zudem die Möglichkeit der Integration eines weiteren Kontinuums, das den Prozess des Erzählerwerbs abbildet (ebd. 67).[27] Aus der gesprächsanalytischen Perspektive der Fragestellungen, die hier zugrunde gelegt werden (Abschnitt 6.1.), sind vielmehr die Aufgabenfelder, die Ohlhus und Stude (2012) für das mündliche Erzählen als Interaktion zwischen Erzählenden und Zuhörenden formulieren, relevant:

- Das erste Aufgabenfeld bezeichnen die Autoren als „Kontextualisierung" der Erzählung. Es betrifft die Organisation des Erzählens als gemeinsamer Handlung, also die Wahrnehmbarkeit (*accountability*) von Beginn und Abschluss des Erzählens, die Verteilung der Rollen des/der Erzählenden und Zuhörenden und die Einbettung des Erzählens als relevanten Beitrag zu und im Rahmen einer Interaktion.
- Die innere Struktur der Erzählung stellt den Gegenstand des zweiten Aufgabenfeldes, das die Autoren „Vertextung" nennen. Dazu gehört als prominentes Beispiel die Organisation des Erzählens um das erzählwürdige Element. Dies ist insofern nicht nur Aufgabe des/der Erzählenden, sondern auch des/der Zuhörenden, als diese Erwartungen an die innere Struktur haben, die sie zudem durch Nachfragen oder Vermutungsäußerungen aktiv einbringen können.
- Mit dem Aufgabenfeld der „(sprachlichen) Markierung" meinen die Autoren die Verwendung von sprachlichen, aber auch nicht-sprachlichen Formen, die eine Handlung des Erzählens als solche kennzeichnen. Diese Formulierungen und Formen verweisen auf den inneren Aufbau der Erzählung, indizieren Eröffnung und Abschluss sowie das erzählwürdige Ereignis. Sie können ebenso das Erzählgenre anzeigen. (ebd. 472)

Erzählen spielt sich in erster Linie in außerunterrichtlichen Kontexten ab. Der Einsatz dieser kommunikativen Praktik als Lernmedium und als Lerngegenstand im Unterricht wird zum einen als fruchtbar, zum anderen insbesondere aus folgendem Grund als „zweckentfremdet" (Becker-Mrotzek 1997) empfunden: Das Erzählen dient nicht mehr der Mitteilung und Aufarbeitung des Erlebten, sondern als potenziell durch die Lehrkraft (und die Mitschüler/innen) bewertete Handlung. (vgl. Ohlhus/Stude 2012: 477f.) Es wird also eine deutliche Differenz zwischen

[27] Da dieser Erwerbsprozess nicht Thema der vorliegende Arbeit ist und zudem für die jeweiligen Erzählformen unterschiedlich verlaufen kann (vgl. ebd. 69), soll an dieser Stelle auf die Studie von Boueke et al. (1995), die auf monologisches Erzählen zu Bildgeschichten fokussiert, und auf Hausendorfs und Quasthoffs (1996) Untersuchung des dialogischen Erzählens verwiesen werden.

dem schulischen und dem alltäglichen Erzählen wahrgenommen und durch verschiedene erzähldidaktische Ansätze zu überwinden versucht (z.B. ebd.).

Beschreiben im Alltag ist selten eine eigenständige kommunikative Praktik, ein „doing description". Beschreibungen werden vielmehr eingesetzt, um Handlungen wie Bitten oder Beschwerden zu vollziehen (Bergmann 1991; Heritage 1984). Im Fremdsprachenunterricht wird die Beschreibung dagegen als eigenständige kommunikative Praktik geübt (und – wie der Operator „describe"[28] indiziert – auch getestet). Während im Alltag in der Regel etwas beschrieben wird, das dem/r anderen (so) nicht bekannt oder nicht präsent ist, lässt sich im Unterricht die Beschreibung oft direkt am Objekt, auf das sie referiert, überprüfen (z.B. bei einer Bildbeschreibung) oder wurde von den anderen vergleichbar erfahren und wird dadurch überprüfbar (z.B. bei einer Versuchsbeschreibung). Als Gegenstand eines sprachlichen Lehr-Lernprozesses unterliegt die Beschreibung auch nicht dem ökonomischen Prinzip der Alltagsinteraktionen: Die Möglichkeit, eine Beschreibung immer wieder zu erweitern (Bergmann 1991: 91), kann und wird hier mit viel weniger Beschränkung genutzt. In diesem Zusammenhang soll auf Bergmanns Unterscheidung zwischen korrekten und angemessenen Beschreibungen hingewiesen werden: Das Konzept der Angemessenheit (vgl. Abschnitt 4.1.2.) nimmt neben dem Objekt, auf das mit der Beschreibung referiert wird, den Kontext der Äußerung in den Blick. Dazu gehören die Interaktionspartner/innen (vgl. Konzept des *recipient design*), die Interaktionssituation (vgl. Prinzip der Indexikalisierung) sowie Zweck und Ziel der Beschreibung. Wenn im Fremdsprachenunterricht ein Bild des Camden Markets beschrieben werden soll, dann ist die Äußerung des Deskriptors „a market" oder auch „Camden Market" zunächst korrekt, aber nicht angemessen. Korrekte Beschreibungen – falls solche überhaupt möglich sind – sind sozial eher unerwünscht. So verweist Bergmann auf im Alltag „sozial sanktionierte Grenzen der Präzisierung" (ebd. 94). Beschreibungen zeichnen sich also durch ihre „Vagheit und Unbestimmtheit" aus (ebd.). Heritage (1984) charakterisiert sie darüber hinaus als selektiv und schreibt damit der Vagheit Intentionalität zu:

> Thus any description 'lifts out' certain aspects of a referenced state of affairs into prominence, while disattending or discarding other aspects (ebd. 150).

Die durch die Beschreibung herausgehobenen Aspekte erfahren in der Konsequenz durch die Art und Weise, in der die Beschreibung durchgeführt wird, eine bestimmte Wertung (ebd.). Aus konversationsanalytischer Perspektive umfasst die Interpretation der Beschreibung durch den oder die Zuhörende/n neben dem Rückgriff auf Welt- und Kontextwissen immer auch die mit diesen beiden Punkten

[28] Bildungsplan Baden-Württemberg 2016, Gymnasium, Englisch als 1. Fremdsprache

verknüpften Fragen: Warum fokussiert der/die Sprechende auf diese Objekte? Wie referiert er/sie darauf? Und warum in diesem Moment bzw. an dieser Stelle? (ebd. 151; vgl. auch Abschnitt 2.1. „why that now?“) Beschreibungen können sich generell auf Gegenstände, Ereignisse oder Sachverhalte beziehen (ebd. 91).

Wenn kommunikative Praktiken als Konzepte der Interagierenden verstanden werden, die den jeweiligen Interaktionssituationen angepasst werden, bedeutet das, dass für das Herausarbeiten von bildbezogenen Praktiken im Fremdsprachenunterricht dieser genauer charakterisiert werden muss. Dies wird im folgenden Abschnitt unternommen.

2.3.4. Ziele und Besonderheiten von Interaktionen im Fremdsprachenunterricht

Konversationsanalytische Studien zu unterrichtlichen Interaktionen befassen sich häufig mit Sprachunterricht (z.B. Seedhouse 2004; Olsher 2004; Koshik 2002; Carroll 2000, 2004; Mori 2002; Markee 2000, 2004; Kasper 2006; Gardner 2013; im deutschsprachigen Raum Henrici 1995; Schwab 2009a, b, 2016; Schwab et al. 2017; vgl. dazu auch Abschnitt 6.5.3.3.). An dieser Stelle sollen Ziele und daraus hervorgehende Besonderheiten von Interaktionen in einem fremdsprachlichen Unterricht, die in diesen Studien erarbeitet worden sind, in Bezug auf die folgende Analyse und insbesondere die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nach den für den Fremdsprachenunterricht spezifischen Bildfunktionen dargestellt werden. Dazu werden mit der kommunikativen und der interkulturellen Kompetenz im Leitziel implizierte Gegenstände des Lehr-Lernprozesses sowie Hypothesen zur Verbindung von Interaktion und Fremdsprachenerwerb erläutert.

2.3.4.1. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht

Mit Fremdsprachenunterricht werden institutionalisierte Lehr-Lernprozesse bezeichnet, während derer die Lernenden mit Unterstützung der Lehrkraft die Zielsprache lernen. Daraus ergibt sich als spezifisches Charakteristikum des Fremdsprachenunterrichts, dass die Sprache sowohl Mittel als auch Gegenstand der Interaktion ist (vgl. z.B. Seedhouse 2004; Schwab 2009a). Das bedeutet, dass nicht nur der Inhalt einer Äußerung, sondern auch ihre linguistische Form Objekt der Interaktion werden können. Aufbauend auf Kaspers (1986) Unterscheidung von „language-centered“ und „content-centered interaction“ stellt Seedhouse (2004) in seinen Untersuchungen eine reflexive Beziehung zwischen Pädagogik und Interaktionsstrukturen fest (vgl. Abschnitt 2.3.2.). Je nach pädagogischem Fokus auf Sprache oder Inhalt verändert sich die Interaktionsordnung (ebd. 183ff.). Während in sprachbezogenen Interaktionen in der Regel eine starke Steuerung

durch den/die Lehrende/n zu erkennen ist, finden sich in inhaltsbezogenen Interaktionen eher lernerzentrierte *turn-taking*-Strukturen, die mit denen alltäglicher Interaktionsordnungen vergleichbar sind (vgl. ebd. 111).

Der heutige kommunikativ ausgerichtete Fremdsprachenunterricht zeichnet sich nach House und Edmondson (2000: 121) dadurch aus, dass „eine „natürliche", zweckgebundene Verwendung der Zielsprache [...] auch im Unterricht erfolgen" sollte. Dies verweist auf das Primat des Inhalts über die Form, für das besonders im deutschsprachigen Raum Piephos Arbeiten der 1970er Jahren stehen: „Der Inhalt einer kommunikativen Äußerung ist meist wichtiger als ihre formale Kodierung" (Piepho 1979: 120). Indem Piepho die „kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel" des Fremdsprachenunterrichts setzt, reagiert er auf die Lernzielorientierung des instruktivistischen Fremdsprachenunterrichts und speziell den *pattern drill* der audiolingualen Methode:

> Es ist daher nicht verwunderlich, daß oft in den ersten vier Jahren der Englischunterricht auf eine erschreckende Weise inhaltslos ist und sich auf das Einüben von Redemustern und Sprachmitteln beschränkt, die in fiktiven und fingierten Kontexten aufgefasst werden, aber für den Schüler weder auf der Sinnebene noch in Bezug auf die Verwendung einen erkennbaren Zweck haben können, was automatisch dazu führt, daß Lernen im Wesentlichen durch Klassenarbeit, Test und Zensuren bewirkt wird, nicht durch Einsicht, Interesse an Information, Informationsentnahme und sinnentsprechenden Handeln in mündlichen und schriftlichen Kommunikationsaufgaben (Piepho 1979: 9).

Stattdessen propagiert er die Fähigkeit, in authentischen Situationen sprachlich angemessen handeln zu können. Legutke sieht in der DESI-Studie von 2006 die empirische Bestätigung von Piephos Ansatz: „Kommunikation ist die Basis für erfolgreiches Fremdsprachenlernen unter schulischen Bedingungen" (Legutke 2008: 13).

Mit dem Begriff der „kommunikativen Kompetenz" orientiert sich Piepho sowohl an Habermas und dessen Theorie des kommunikativen Handelns als auch an Hymes. Dieser bestimmt in einem Aufsatz von 1972 Kompetenz als „the most general term for the capabilities of a person" (282). Damit setzt er sich von der auf Chomsky zurückgehenden Kompetenz-Definition insofern ab, als er Kompetenz in den Fähigkeiten einer Person begründet sieht und nicht allein im sozial geteilten Wissen über ein abstraktes Regelsystem der Sprache (vgl. Cazden 2011: 364). Unterscheiden lassen sich Hymes' und Chomskys Ansätze auch bezüglich ihres Gegenstandes: Chomsky untersucht, welche formalen Strukturen ein Mensch idealerweise beherrschen muss, um kommunizieren zu können. Er konstruiert so als Forschungsgegenstand einen idealen Sprecher:

> Der Gegenstand einer linguistischen Theorie ist in erster Linie ein idealer Sprecher-Hörer, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnisse in der aktuellen Rede von solchen grammatisch irrelevanten Bedingungen wie begrenztes

> Gedächtnis, Zerstreutheit und Verwirrung, Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse, Fehler (zufällige oder typische) nicht affiziert wird (Chomsky 1978: 13f.).

Dagegen fokussiert Hymes als Vertreter der kommunikativen Ethnographie (Hymes/Gumperz 1964) auf die Performanz, indem er den tatsächlichen individuellen Gebrauch des Sprachsystems untersucht („language in use"). Hymes geht dabei über den rein systemlinguistischen Ansatz hinaus, der Kommunikation auf das Sprechen beschränkt, und formuliert die kommunikative Kompetenz als soziolinguistischen bzw. pragmatischen Begriff. Kommunikative Kompetenz integriert so neben dem grammatischen und linguistischen Wissen auch Wissen darüber, wie man sich in bestimmten Situationen sprachlich angemessen verhält:

> This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct [viz. social interaction] (Hymes 1972: 277f.).

Kompetenz besteht dann aus Wissen und der Fähigkeit, es anzuwenden:

> Competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use* (ebd. 282).

Bereits bei Habermas wird die soziale Komponente kommunikativer Kompetenz hervorgehoben, indem er sie als Voraussetzung jeglicher Kommunikation und damit auch als Grundlage der sozialen Ordnung der Gesellschaft versteht (vgl. Kurtz 2010: 11; Braaten 1991: 62).

Auf Hymes' Konzept von kommunikativer Kompetenz baut auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER; Europarat 1996) auf, der wiederum den Bildungsstandards (KMK 2005) und damit den deutschen Bildungsplänen für europäische Fremdsprachen zugrunde liegt. Kommunikative Kompetenz wird hier in die folgenden drei Komponenten zerlegt:

- „Linguistische Kompetenz" umfasst sowohl die Kenntnis der Regeln und Konzepte, die das Sprachsystem ausmachen, als auch die Fähigkeit sie anzuwenden. Im GER wird die linguistische Kompetenz weiter ausdifferenziert in lexikalische, grammatische, phonologische und semantische sowie orthographische und orthoepische Kompetenzbereiche. Eine solche linguistische Kompetenz würde sich in Sprachhandlungen zeigen, die nach Hymes (1972: 284) „formally possible" sind.
- „Soziolinguistische Kompetenz" wird definiert als „die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind". (GER 1996, Kap. 5.2.2.) Gemeint sind damit z.B. Kenntnisse über unterschiedliche Register, Sprachvarietäten und Redewendungen.

- „Pragmatische Kompetenz“ bezieht sich auf das Wissen über Strukturen, Funktionen und Schemata von sprachlichen Interaktionen und die Fähigkeit dieses Wissen anzuwenden, also beispielsweise kohärente Texte zu erzeugen, Sprache einzusetzen, um zu überreden, zu erklären, zu argumentieren, sowie auf sprachlicher Ebene den Prozess des Einkaufens vollziehen zu können.

Soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen können an Hymes‘ Konzept der Angemessenheit angebunden werden. Damit bezeichnet er das Verhältnis zwischen einer Sprachhandlung und der Situation, in der sie hervorgebracht und rezipiert wird: „something ist *appropriate* (adequat, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated“ (Hymes 1972: 281; Hervorhebung im Original). Das Konzept der Angemessenheit findet sich in vergleichbarer Form in der Diskussion der sozialen Semiotik zum Verhältnis zwischen Signifikat und Signifikant (vgl. Abschnitt 4.1.2.) und dient in der Analyse zur Beschreibung der Beweggründe, die der Auswahl von Bildern zugrunde liegen (vgl. insbesondere Abschnitt 8.3.).

2.3.4.2. Interkultureller Fremdsprachenunterricht

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht hat in den 1990er Jahren durch das Ziel der Ausbildung einer interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz eine inhaltliche Neuorientierung erfahren.[29] Tenberg (1999) folgend soll hier der komplementäre Charakter von kommunikativer und interkultureller Kompetenz gesehen werden. Im Wesentlichen geht es um eine Erweiterung des Kommmunikationsbegriffes durch eine interkulturelle Perspektive (ebd. 65). Die situative Angemessenheit sprachlicher Handlungen, die zentral für die kommunikative Kompetenz im Sinne Hymes’ ist, wird dazu auf einen interkulturellen Kontext bezogen. Hilfreich für eine Erläuterung dessen ist das von Kramsch (1998) erarbeitete Modell des „intercultural speaker“ als Ideal, welches das des „native speaker“ aus dem kommunikativen Ansatz ersetzen soll. Der/die interkulturelle Sprecher/in steht als Vermittler/in zwischen den Kulturen. Anders als der *native speaker* bezieht er/sie sich mit seinen/ihren Sprachhandlungen nicht nur auf Wissen einer Kultur, sondern auf Wissen über die für das Herstellen von Intersubjektivität erforderlichen Kulturen sowie auf Wissen um die interkulturelle Situation, in der die Interaktion stattfindet. Dies erfordert eine Sensibilität, die eng zusammenhängt mit einer Bereitschaft und Fähigkeit zur „Reflexion über die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens und Handelns“ (Tenberg 1999: 70). Eine interkulturelle Kompetenz verlangt also mehr als Wissen über andere Kulturen. Für

[29] Die Diskussion, die sich um diese Entwicklung als Modifizierung oder Paradigmenwechsel sowie um deren Sinnhaftigkeit dreht, soll hier nicht nachgezeichnet werden. Näheres dazu findet sich z.B. im von Bredella und Delanoy herausgegebenem Band „Interkultureller Fremdsprachenunterricht“ (1999).

einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht bedeutet dies die Verbindung von fachspezifischen mit allgemeinen pädagogischen Zielen wie „Toleranz, Empathie, Veränderung des eigenen Standpunkts und Erziehung zum Frieden“ (Bredella/Delanoy 1999: 12).

Die eigene Kultur bildet einen Rahmen, in dem wir denken und handeln, und prägt uns so. An fremde Kulturen nähern wir uns demzufolge auf Grundlage und in Bezug auf unsere eigene Kultur an. Eigenes wird auf diese Weise relativiert: „Fremdverstehen impliziert daher das Verstehen des Eigenen“ (ebd. 13). Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass dem Aushandeln von kultureller und interkultureller Bedeutung durch die Lernenden Raum gegeben werden muss. Dazu gehört auch, dass sie ihre eigenen Erfahrungen mit, Erwartungen von und Sichtweisen auf die eigene und die fremde Kultur und Sprache äußern. (vgl. ebd.) Ein Gegenstand, an dem dies durchgeführt werden kann, ist der literarische Text. An diesem können unterschiedliche Deutungen erfahren werden, so dass sich die Schüler/innen bewusst werden, dass Verstehen an eigene Vorannahmen und Erwartungen gebunden ist, die wiederum kulturell geprägt sein können. (ebd. 15; vgl. auch Abschnitt 4.2.2.) Ehlers (1999) zeigt darüber hinaus auf, wie Literatur genutzt werden kann, um landeskundliches Wissen zu erwerben. Ein solches erfährt im interkulturellen Fremdsprachenunterricht insofern eine Neupositionierung, als es in Bezug auf die interkulturelle Interaktionssituation betrachtet wird. Das bedeutet, dass es nicht nur um den Erwerb des fremdkulturellen Wissens geht, sondern auch um eine kritisch-reflexive Annäherung an die Zielkultur selbst sowie an diesbezügliche Wissensbestände und Einstellungen:

> Wenn es aus interaktionistischer Perspektive primär um die Konstituierung gemeinsamer Lebenswelten (‚shared world’) sowie um interkulturelle Aushandlungsprozesse geht, so muß der Akzent auf der Herausbildung eines Analyse- und Interpretationsinstrumentariums liegen, mit dessen Hilfe der Lerner die Fremdkultur erforschen und sich in interkulturell neuen Situationen zurechtfinden kann (Tenberg 1999: 74).

Byram (1997) verknüpft vor diesem Hintergrund die interkulturelle und die kommunikative Kompetenz zu einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Dazu formuliert er fünf Lernziele: Neben die Einstellungen („attitudes“), welche die Offenheit gegenüber Anderem und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel bezeichnen, und die „critical cultural awareness”, die auf die oben angesprochene Sensibilität und Reflexionsbereitschaft referiert, stellt er Wissens- und Fähigkeitsbereiche. Unter „knowledge“ fasst er deklaratives und prozedurales Wissen über die Kultur selbst und über deren Interaktionskonventionen. Eng verbunden ist dies mit den „skills of interpreting and relating”, d.h. mit der „Fähigkeit, fremdkulturelle Dokumente oder Ereignisse zu interpretieren bzw. zu verstehen, zu erklären und mit eigenkulturellen Dokumenten oder Ereignissen in Beziehung zu setzen“ (Freitag-Hild 2010). Die „skills of discovery and interaction“ umfassen die

Fähigkeit, sich Wissen über die fremde Kultur eigenständig anzueignen und für die Bewältigung von interkulturellen Interaktionen einzusetzen.

Solche kommunikativen *face-to-face*-Begegnungen in der Fremdsprache können häufig nur im Fremdsprachenunterricht geübt werden. Tatsächliche interkulturelle Interaktionen, bei denen zumindest ein/e Beteiligte/r aus der Zielkultur stammt, sind jedoch die Ausnahme. Hier zeigen sich Grenzen des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Die kommunikative Ausrichtung mit ihrer interkulturellen Erweiterung zeigt Möglichkeiten auf, im Rahmen dieser Grenzen Kompetenzen zu lehren und zu lernen, die auf interkulturelle Interaktionen vorbereiten. Dies wird insbesondere in dem Versuch der Annäherung an natürliche, zweckgebundene und inhaltsbezogene Interaktionen[30] z.B. im Rahmen von aufgabenorientierten kooperativen Lernprozessen deutlich (vgl. Abschnitt 2.3.2.). Unterstützt wird dies zudem von interaktionistischen Hypothesen zum Spracherwerb.

2.3.4.3. Interaktionshypothesen zum Spracherwerb

Seine Interaktionshypothese zum Spracherwerb veröffentlicht Long in zwei Versionen (1983 und 1996). Mit der ersten Version lehnt er sich an Krashens Input-Hypothese an (Krashen 1985). Krashen betrachtet nicht die Quantität von Input, also die Anzahl an Sprachkontakten, die sich für den/die Lernende/n ergeben, sondern vielmehr deren Qualität. Sprachkontakte, so die grundlegende Annahme, führen nur dann zum Spracherwerb, wenn es sich um verständlichen Input, „comprehensible input", handelt. Long (1983) führt dies weiter, indem er in der Bedeutungsaushandlung im Rahmen einer Interaktion das entscheidende Mittel sieht, den Input verständlich zu machen (vgl. Abschnitt 2.3.2., Grounding). In Reaktion auf Kritik z.B. von Ellis (1990) oder Edmondson (1999), die den angenommenen Zusammenhang zwischen Verstehen und Spracherwerb in Frage stellen, überarbeitet Long seine Hypothese dahingehend, dass er den *comprehensible input* zwar als notwendige, aber nicht mehr als alleinige Voraussetzung für den Spracherwerb versteht. Gass, Mackey und Ross-Feldman (2005) verweisen in diesem Sinne auf mehrere empirische Forschungsarbeiten, die einen Zusammenhang zwischen Interaktion und Spracherwerb untersuchen, der über die Fokussierung auf das Verstehen hinausgeht (z.B. Ayoun 2001; Braidi 2002; Leeman 2003). So betonen z.B. Gass (1997), Long (1996) und Pica (1994) die Rolle des Feedbacks. Lyster untersucht in mehreren Studien (z.B. 2002; Lyster/Ranta 1997), welche Art von Feedback besonders förderlich für den Spracherwerb ist. Dazu differenziert er zwischen den genuinen Bedeutungsaushandlungen, die eine kommunikative Funktion haben und der Aufrechterhaltung von Interaktion dienen (*negotiation of meaning*), und solchen, die stärker auf die

[30] Vgl. die Definition von Edmondson und House zu Beginn der Ausführungen zum kommunikativen Unterricht.

sprachliche Form zielen und daher eher relevant für den Spracherwerb sein könnten (*negotation of form*) (vgl. auch Gass 1997; vgl. Abschnitt 2.3.2.).

Swain (1985) ergänzt die Input-Hypothese mit ihrer Output-Hypothese. Diese besagt, dass Spracherwerb erst durch aktive Produktion von Sprache durch die Lernenden stattfände. Dafür müsse diesen nicht nur Gelegenheit gegeben werden, sondern sie müssten dazu angehalten werden („pushed output"). In der Interaktion würde den Lernenden dann bewusst, dass sie ihre Äußerungen so verständlich wie möglich gestalten müssten. Auf diese Weise vollzöge sich eine Orientierung über den Inhalt hinaus auf die Form des Beitrags. Die Lernenden müssten dabei ihre Annahmen über die Zielsprache immer wieder überprüfen und gegebenenfalls modifizieren. (vgl. auch Henrici 1995) Generell weisen Studien, die sich mit Bedeutungsaushandlung im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen, auf eine höhere Frequenz solcher Prozesse in Schülerinteraktionen in Gruppenarbeit als im Plenumsgespräch zwischen Lehrenden und Lernenden hin (Foster 1998). Zurückgeführt wird dies vor allem auf die Zeit, die dem/der einzelnen Schüler/in zum Sprechen zur Verfügung steht, und auf den „geschützten Raum", in dem Sprechhandlungen und damit Ausprobieren der Zielsprache sowie Verstehensprozesse und deren Absicherung z.B. durch Nachfragen ohne die Lehrkraft als evaluierende Instanz durchgeführt werden können. Schülerinteraktionen werden in der Fremdsprachendidaktik als bedeutsamer Faktor des Spracherwerbs gesehen (vgl. z.B. Meskill 1993: 323; Henrici 2000; Gnutzmann 2000). Auch wenn darauf hingewiesen werden muss, dass zu den beschriebenen Hypothesen bisher keine empirisch fundierte Theorie vorliegt, welche die beobachtbaren Oberflächenphänomene der Interaktion an kognitiven Lernzuwachs anbindet (vgl. Schwab 2009a; House/Edmondson 2000; Henrici 1995), können Interaktionen in der Zielsprache zumindest als Gelegenheiten zum Erwerb einer kommunikativen Kompetenz in derselben begriffen werden.

2.3.4.4. Die Zielsprache als defizitäres kommunikatives Mittel und kompensatorische Ressourcen

In der Differenzierung der Bedeutungsaushandlungen hinsichtlich ihres Bezugs auf den Inhalt oder die Form zeigt sich besonders deutlich das Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts, dass die Zielsprache zugleich Mittel und Gegenstand der Interaktionen ist. Als kommunikatives Mittel ist die Zielsprache aus diesem Grund häufig defizitär: Die Lernenden befinden sich mitten im Lernprozess, wenn sie sie anwenden. Gleichzeitig dient diese Verwendung ihrem Erwerb. Firth und Wagner (1997) sowie Carroll (2000, 2004) u.a. weisen auf das Phänomen hin, dass Lernende ihre begrenzten linguistischen Ressourcen wettmachen durch „creative communicative use of their minimal linguistic resources and […] sophisticated conversational microadjustments" (Seedhouse 2004: 98). Um sich verständlich zu

machen, greifen sowohl Lehrende als auch Lernende auf andere Mittel zurück, so wie z.B. auf Gesten allgemein und deiktische Gesten im Besonderen (vgl. Meskill 1993). Vielfach werden zudem Bilder im Fremdsprachenunterricht verwendet, um das Verstehen zu unterstützen. Dies soll im Rahmen der Analyse der Bildfunktionen für das vorliegende Korpus näher untersucht werden (vgl. Abschnitte 4.3. und 8.4.).

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen deutlich auf, dass es sich bei Interaktionen um Interpretationsprozesse handelt, bei denen kommunikative Ressourcen, darüberhinausgehende kognitive Ressourcen und die intendierte Mitteilung in einem Wechselspiel stehen. Das, was kommuniziert werden soll, wird in eine mitteilbare Form gebracht. (vgl. Abschnitt 4.2.3.) Bei diesem Übertragungsprozess von kognitiven Inhalten in eine symbolische Form geht immer etwas verloren, da man sich nur der Mittel bedienen kann, die einem zur Verfügung stehen. Der Sprecher „äußert, was er will, jedoch – v. a. aufgrund seiner Abhängigkeit von den Ausdrucksmitteln der Sprache – immer weniger als er will“ (Abel 2000: 12). Der Rezipient deutet die Botschaft mithilfe seines Weltwissens, seines Sprachwissens und seines Kontextwissens. Insofern geht das, was er versteht, über das hinaus, was tatsächlich geäußert wurde (ebd.). In Bezug auf Fremdsprachenlernende bedeutet dies, dass bei der Interaktion eine deutlich höhere Bereitschaft und Kompetenz zur Konstruktion und zur Interpretation gefordert wird, da noch weniger sprachliche Mittel verfügbar sind.

Inwiefern dies speziell für das kooperative Arbeiten an Computern im Fremdsprachenunterricht relevant sein kann, hat Meskill (1993) in einer Studie untersucht, bei der sie Interaktionen von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lernenden an Desktop-Computern vergleicht. Dabei stellt sie fest, dass ein kompensatorischer Rekurs auf Körpersprache durch die Arbeit an Computern eingeschränkt wird. Dies begründet sie mit der Orientierung auf den Bildschirm, die ein Wahrnehmen von Mimik und Körperbewegungen der anderen fast unmöglich macht und eine Interaktion fast ausschließlich auf das Verbale beschränkt. Inwieweit dies auf die beobachtete Arbeit mit Tablets übertragen werden kann, wird in Abschnitt 8.4.2.2. diskutiert.

2.4. Zusammenfassung

Ziel des aktuellen Fremdsprachenunterrichts ist eine interkulturelle kommunikative Kompetenz der Lernenden. Diese bezieht sich nicht nur auf linguistische Mittel, sondern auch auf soziolinguistische und pragmatische Aspekte von Interaktion und deren angemessene Verwendung. Interaktionistische Spracherwerbstheorien verweisen in diesem Zusammenhang auf die Relevanz von

Interaktionen als Gelegenheiten für den Erwerb einer solchen Kompetenz. In Interaktionen im Fremdsprachenunterricht wird dabei eine gemeinsame Wissensbasis und damit Intersubjektivität nicht nur durch Bedeutungs-aushandlungen auf inhaltlicher Ebene (*negotiation of meaning*) hergestellt, sondern auch durch Aushandlungen der sprachlichen Form (*negotiation of form*). Dargestellt wurde, wie solche Aushandlungen von Wissen als Grounding auf der Oberfläche der Interaktionen beobachtbar (*accountable*) werden, d.h., mit welchen sprachlichen Mitteln sich die Interagierenden diese anzeigen (*display*). Unterstützt werden sie dabei durch Handlungsroutinen, die hier als sprachliche Muster und kommunikative bzw. interaktionale Praktiken bezeichnet werden und zum Teil durch Paarsequenzen und Präferenzstrukturen zum Ausdruck kommen. In Bezug auf die interkulturelle Kompetenz in Interaktionssituationen ist in diesem Kontext die Bedeutungsaushandlung auf inhaltlicher Ebene auch insofern besonders relevant, da sich Lernende auf diese Weise gegenüber der Zielkultur(en) positionieren. Wie diese Interaktionen strukturiert sind, wenn Bilder miteinbezogen werden (Abschnitt 7), und welche Funktionen Bilder und ihre Verwendung in diesen Interaktionen einnehmen, d.h., wie Bilder und ihr Einsatz zum überge-ordneten Ziel des Fremdsprachenunterrichts beitragen können (Abschnitt 8), wird im Analyseteil untersucht.

Interaktionen sind multimodal. Neben der Sprache können auch andere semiotische Ressourcen wie beispielsweise Mimik, Gestik und weitere Körperbewegungen, aber auch Bilder genutzt werden, um eine gegenseitige Verständigung zu erreichen (vgl. Abschnitt 8). Für die Betrachtung von Interaktionen im Fremdsprachenunterricht ist dies wesentlich. Denn wenn die Lernenden noch nicht über ausreichende sprachliche Mittel verfügen, um sich zu verständigen, greifen sie auf andere, ihnen zur Verfügung stehende Ressourcen zurück. In den vorangegangenen Ausführungen wurde darauf hingewiesen, dass die Manipulation des Tablets bzw. von Inhalten, die über das Tablet präsentiert werden, zum Teil ebenso als kommunikative Handlungen verstanden werden. Dies wird im Analyseteil noch weiter belegt (Abschnitt 7). Zunächst wurde hier aus diesem Grund und auch, um den Analyseteil zu entlasten, auf einige Besonderheiten von sozialen Interaktionen, die Tablets integrieren, hingewiesen. Inwiefern diese Besonderheiten auf welche Eigenschaften von Tablets zurückgeführt werden können, wird im folgenden Abschnitt erläutert. Dort wird dargestellt, inwiefern digitale Medien zur Förderung von Schüler-Schüler-Interaktionen beitragen, die wiederum Gelegenheiten zum Erwerb von (interkulturellen) kommunikativen Kompetenzen bieten. Auf die Darstellung von Interaktionen im Fremdsprachenunterricht und von Interaktionen *an* Tablets folgt damit die Beschreibung von Interaktionen *mit* Computern als Mensch-Computer-Interaktionen. Diese wird wiederum rückbezogen auf die sozialen Interaktionen im Unterricht.

3. Interaktionen mit Tablets im Fremdsprachenunterricht

Im letzten Abschnitt wurden soziale Interaktionen mit einem Fokus auf Unterrichtsinteraktionen und unter Berücksichtigung der multimodalen Perspektive auf Interaktionen, die Handlungen an Tablets integrieren, beschrieben. Im Folgenden soll dies insofern weiter präzisiert werden, als zunächst die Interaktion zwischen den Lernenden und dem Tablet als digitalem Medium in den Blick genommen wird. Dies dient der Rekonstruktion der beobachteten Handlungen und der Analyse des Potenzials, das die im beobachteten Unterricht verwendeten Bilder aufgrund ihres digitalen Charakters aufweisen. Eine Basis für das Verstehen von solchen Mensch-Computer-Interaktionen im Unterricht kann aus zahlreichen Untersuchungen gewonnen werden. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die von Interesse, die sich weniger auf die Wirksamkeit als auf die Art und Weise der Verwendung von digitalen Medien und insbesondere der Tablets für die Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen beziehen. Mensch-Computer-Interaktionen in Lehr-Lernkontexten werden hier nicht isoliert betrachtet, sondern als Teil der Unterrichtsinteraktionen. Ebenso wie im vorangegangenen Abschnitt wird auch hier ein Schwerpunkt auf das kooperative Lernen von Schüler/innen gesetzt. (Mensch-Computer-)Interaktionen *mit dem* Tablet werden demnach zu einem großen Teil als integriert in (Schüler-)Interaktionen *am* Tablet verstanden. Das bedeutet, dass Erkenntnisse zu Interaktionen mit dem Tablet ein Fundament für das Verstehen von Unterrichtsinteraktionen am Tablet aus gesprächsanalytischer Perspektive darstellen, wie es hier untersucht wird (vgl. Abschnitt 6.3.).

Die technologische Entwicklung der digitalen[31] Medien in den letzten Jahrzehnten hat Konsequenzen für die Konzeption von Wissen und damit auch von Lernen.

> Die Verbreitung von Wissen ist inzwischen aber eng an die technische Vermittlung über Medien gebunden und auch die Verwaltung von Wissen ist heute nicht mehr ohne moderne Computertechnik und Netzwerktechnik denkbar (Meister 2008: 516).

Der Aufbau und die Veränderung von Wissensstrukturen mithilfe eines Computers wird als Mensch-Computer-Interaktion untersucht. Tatsächlich ist neben Multimedialität und Hypertextstruktur die Interaktivität charakteristisch für das digitale Medium, das aufbauend auf diesen Begriffen in Abschnitt 3.1. näher

[31] Der Begriff „digitale Medien“ soll hier anstelle des Begriffs der „neuen Medien“ verwendet werden. Dieser suggeriert durch das Adjektiv „neu“ eine Überzeitlichkeit, die so nicht gegeben ist: Etwas kann nicht für immer neu sein. Herzig und Grafe (2007: 13) stellen zudem fest: „Die entscheidende neue Funktionalität, die computerbasierte Medien – im Vergleich zu traditionellen Medien wie Fernsehen, Radio, Video usw. – aufweisen, ist die Möglichkeit der Verarbeitung. Grundlage dieser Verarbeitung ist die Digitalisierung.“ Das Digitale ist also entscheidendes Charakteristikum und somit passendes Beiwort für die Bezeichnung der computerbasierten Medien.

bestimmt werden soll. Die meisten Untersuchungen von Lernsituationen mit Computern betreffen Lernen mit bestimmten Lernprogrammen bzw. Lernsoftware oder aber – insbesondere im Rahmen von CSCL (*Computer Supported Cooperative Learning*) und *mobile learning* (vgl. Abschnitt 3.2.4.) – das verteilte und oft auch zeitversetzte Lernen mithilfe von Kommunikationsprogrammen. Im Vergleich dazu ist bislang nur wenig Forschung Unterrichtssituationen gewidmet, die den Computer mit seinen Standardanwendungen, wie den Textverarbeitungs- und Präsentationsprogrammen, als ein Lehr- und Lernmittel unter vielen für den herkömmlichen Unterricht nutzen. Da dies der Verwendung der Tablets im beobachteten Unterricht entspricht, wird in Abschnitt 3.2. auf Forschungsergebnisse fokussiert, in denen Verwendungsweisen von digitalen Medien im Unterricht vorgestellt werden. Dazu wird die Funktion des Computers als Werkzeug innerhalb einer medialen Lernumgebung näher betrachtet. Zudem werden Ergebnisse von auf der Basis dieses Konzeptes durchgeführten Studien zum Potenzial von digitalen Medien für Lehr-Lernprozesse referiert.

3.1. Digitale Medien

3.1.1. Begriffsbestimmung

Der rasche Fortschritt der Technologie hat auch zur Folge, dass der Begriff „Medien“ schwer zu fassen ist, da immer neue Aspekte zu berücksichtigen sind. In der aktuellen Diskussion gehören beispielsweise der mobile Charakter und der intuitive Gebrauch von Medien durch den Touch Screen zu den Merkmalen von Medien, die erheblichen Einfluss auf deren didaktische Verwendung haben (vgl. z.B. Untersuchungen zum *mobile learning* wie Berge/Muilenburg 2013; Melhuish/Falloon 2010; Traxler 2010; Naace 2012). Zudem spiegelt eine Definition immer auch die Intentionen, die der begriffsbestimmenden Disziplin inhärent sind. Herzig und Grafe (2007: 12) schlagen deswegen eine Arbeitsdefinition vor, die sich zum einen auf didaktische Prozesse bezieht und zum anderen „die technische Bedingtheit von medialen Angeboten“ berücksichtigt. So definieren sie „Medien als Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen (potenzielle) Zeichen mit technischer Unterstützung gespeichert, wiedergegeben, angeordnet oder verarbeitet und in abbildhafter und/oder symbolischer Form präsentiert werden”. Zeichen verstehen sie insofern als „potenziell”, als lediglich die materialen bzw. physikalischen Komponenten von Zeichen mithilfe von Medien vermittelt werden können. Die Bedeutung der Zeichen wird erst in der

Interaktion mit diesen Zeichen durch deren Benutzer konstruiert (ebd.). Diese Definition ist für die vorliegende Darstellung aus folgenden Gründen relevant:

- Sie weist sozialkonstruktivistische Züge auf.
- Sie geht bei der Medienverwendung von einer kommunikativen Situation aus.
- Sie bestimmt das Zeichen als Gegenstand und Ziel der Interaktion mit Medien und nicht die Medien selbst.

Der letzte Grund impliziert einen weiteren, der etwas weiter ausgeführt werden soll, da er auf eine für die vorliegende Arbeit fundamentale Unterscheidung verweist: Häufig wird ein Medium relativ weit gefasst als ein Träger von Informationen definiert (vgl. z.B. Weidenmann 2002a: 426). Ein solcher Medienbegriff ist für die vorliegende Untersuchung mit ihrem doppelten Fokus auf Bilder und Tablets nicht sinnvoll, da dann sowohl Lehrende und Lernende, als auch Tablets, die Bilder und nicht zuletzt die Sprache als Medien bezeichnet werden müssten. Herzig und Grafe (2007) folgend sind unter Medien lediglich die Tablets zu fassen. Bild und Sprache sind hier Zeichen(-systeme), Schüler/innen und Lehrer/innen sind dann Produzent/innen und Rezipient/innen der Zeichen, deren Bedeutung sie konstruieren.

3.1.2. Multimedialität, Interaktivität und Hypertextstruktur

Als zentrales Charakteristikum von digitalen Medien beschreibt Aufenanger (1999: 4) deren hypermediale Struktur und bindet sie an Multimedialität und Interaktivität an:

> Letzteres meint, dass es sich um einen nicht-linearen Text handelt (Hypertext), der verschiedene Medien in einer einzelnen Präsentation integriert (Multimedia) und der interaktiv verwendet werden kann.

Im Folgenden wird auf die drei Merkmale Multimedialität, Interaktivität und Hypertextstruktur eingegangen, um die Besonderheiten digitaler Medien und ihr Potenzial hinsichtlich der beobachteten Interaktionen aufzuzeigen.

Ähnlich wie der Medienbegriff ist auch Multimedialität vielfach verschieden definiert worden. Oft wird in diesem Zusammenhang auch von Multimodalität und Multicodalität gesprochen. So versteht Mayer (2001: 3) Multimedien als Technologie, die Botschaften in Kombination der beiden Codes Bild und Sprache präsentiert. Herzig (2008: 522) erläutert präzisierend: „Multimediale Angebote sind in verschiedenen Zeichensystemen codiert und sprechen unterschiedliche Sinnesmodalitäten an". Damit stellt er die Multimodalität als qualifizierendes Merkmal neben die Multicodalität, fasst also den Begriff enger. Tabletcomputer sind sowohl Herzig als auch Mayer zufolge Multimedien, da sie Inhalte in visuellen und verbalen Codes präsentieren und diese zudem über visuelle und auditive Kanäle

vermitteln. Aufgrund der Touchscreens und Reaktionen wie das Vibrieren, z.B. als Hinweis auf eine Nachricht vom System, kann sogar von einem haptischen Modus gesprochen werden.

Der Begriff der „Interaktivität" ist auf den der „Interaktion" zurückzuführen. Bezieht man das Konzept von Interaktion, wie es in Abschnitt 2 ausführlich erläutert worden ist, auf die Interaktion zwischen Mensch und Computer, suggeriert dies, dass ein Computer den Platz eines menschlichen bzw. dem Menschen äquivalenten Kommunikationspartners einnimmt.[32] Damit würde seine Funktion über die eines Werkzeugs erhoben werden. Dies wird zum einen unterstützt durch die Parallelsetzung des computereigenen Verarbeitungsprozesses mit dem menschlichen Denkprozess (vgl. Schelhowe 2007b: 147). Zum anderen werden die dem zugrunde liegenden Rechenoperationen, die den Computer als Maschine kennzeichnen, durch immer elaboriertere Benutzerschnittstellen, Inter*faces*, verborgen (ebd. 152). Dies gilt besonders für Tablets mit ihren Touchscreens, deren Bedienung so intuitiv gelingt. Schelhowe (ebd. 154) formuliert zusammenfassend:

> Die Vorstellung von Interaktion mit dem Computer erzeugt ein anderes Verhältnis zur Maschine als es die vom zweckrationalen Umgang nahelegt. Wenn es um eine Art „wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln" geht, bei dem „sich die Handelnden i.d.R. an aneinander komplementären Erwartungen" (Brockhaus 1989) orientieren, dann kann die Tatsache, dass dahinter eine Software liegt, die dies bewirkt, in der konkreten Aktion ignoriert werden.

Digitale Medien werden also nicht nur als Werkzeuge verstanden, sondern auch als Interaktionspartner (vgl. Schelhowe 2007a: 69). (vgl. dazu Abschnitt 3.2.1.)

Interaktiv wird ein Medium dann durch seine Fähigkeit zur Rückkopplung. Das bedeutet, dass der Computer seinem Nutzer/seiner Nutzerin eine Rückmeldung dazu geben kann, was dessen Einwirkung auf einen bestimmten Inhalt oder auf den Computer selbst für Konsequenzen hat. Auf diese Weise entsteht der Eindruck einer Reziprozität, die so eigentlich nicht gegeben ist: Tatsächlich handelt es sich bei der Computer-Mensch-Interaktion zunächst einmal um Manipulationen einer Maschine durch den Menschen auf Hardware- sowie auf Softwareebene (z.B. Mausklicks bzw. Dateneingabe). Aus Sicht der Informatik wird ein interaktives Computersystem dann auch definiert als „eine aus Software und Hardware bestehende Einheit […], die von den Benutzerinnen und Benutzern Eingaben entgegennimmt und unmittelbare Rückmeldungen gibt" (Gross 2012: 77). Bei einer solchen physikalisch-technischen Sicht auf die Interaktion bleiben die Intentionen und Interpretationen des Nutzers unberücksichtigt. Gerade diese sind aber grundlegend für eine soziologische und pädagogische Betrachtung von Interaktion, die kognitive bzw. symbolische Aspekte integriert (vgl. Abschnitt 2 und auch

[32] Interaktion im Sinne der Informatik bezieht sich nicht auf zwischenmenschliche Kommunikation vermittels eines Computers (*Computer mediated Communication*).

Schulmeister 2007: 38ff.). Es ist demnach die Konstruktion von sozialer Interaktion, welche die Besonderheit der Verwendung von digitalen Medien ausmacht. Das Spezifikum der Interaktivität basiert in diesem Sinne nicht nur auf einem technischen Merkmal des Mediums, sondern auch auf der Erfahrung desselben durch den Menschen:

> [...] the design of interactivity in multimedia systems, including the choice of user interface, fundamentally affects the experience of using them (Feldman 1994: 8).

Das bedeutet, dass sie das Potenzial bieten, über „[k]lassische Vorstellungen von Werkzeugen, die man nutzt, um Gebrauchswerte herzustellen, Medien, die man genießt und konsumiert, und Maschinen, die man beherrschen und konstruieren kann“ (Schelhowe 2007b: 150), hinauszugehen (vgl. auch Abschnitt 3.2.1.):

> Das Artefakt selbst, nicht (nur) die Anwendung, lockt im konkreten Umgang zu neuen Aneignungsweisen heraus, bietet Herausforderungen und Faszinationen (ebd.).

Auf technologischer Ebene wird dies durch eine Vielfalt an Selektions- und Modifikationsmöglichkeiten realisiert, die sich nicht nur auf die Inhalts- und Anwendungsebene, sondern auch auf die zeitliche Ebene, also auf den Ablauf und die Reihenfolge von Aktionen und Inhalten beziehen (Goertz 2004: 108). Das bedeutet, dass interaktive Medien „dem Rezipienten Eigenaktivitäten abverlangen, damit das entsprechende Programmangebot für ihn überhaupt entsteht“ (Bucher 2012: 22; vgl. auch folgende Ausführungen zur Hypertextstruktur). Daraus ergibt sich ein weiteres charakteristisches Merkmal für Interaktion im Sinne der Informatik: Jensen (1998: 201) definiert Interaktivität als „a measure of a media’s potential ability to let the user exert an influence on the content and/or form of the mediated communication”. Damit erhebt er die Kontrollmöglichkeit des Nutzers über den Kommunikationsprozess zu einem zentralen Kriterium für die Beurteilung der Interaktivität eines Mediums (vgl. dazu auch Jensen 1998). Die Tatsache, dass die Kontrollmacht einseitig zum/zur Nutzenden hin verteilt ist, steht im Kontrast zur soziologischen Interaktionsauffassung: „the 'control’ aspect clashes with it since control can be seen as the opposite of mutuality, reciprocity and negotiation“ (ebd. 190). Das Konzept von Interaktivität nährt sich also aus dem Zusammenspiel von soziologischem und informationstechnischem Verständnis von Interaktion einerseits und dem (wohl doch nicht so evidenten) Kontrast von der physikalischen Manipulation einer Maschine und der Perzeption dieser Aktions-Reaktions-Kette als quasi-zwischenmenschlicher Interaktion.[33]

[33] Tatsächlich wird der Computer in vielen Situationen personifiziert (vgl. Stadermann 2011: 76f. und 192ff). Sprachassistenten wie „Siri“ (Apple), „OK Google“ (Android), „S Voice“ (Samsung) oder „Amazon Echo“ (Amazon) verstärken den Eindruck einer sozialen Interaktion.

Die Hypertextstruktur trägt wesentlich zum interaktiven Charakter digitaler Medien bei. Anders als bei linear aufgebauten Medien wie Büchern oder Videos, bei denen Informationen sequenziell organisiert sind, sind im Hypertext Inhalte (Knoten) durch Verweise (Links) miteinander verknüpft. Dadurch wird ein wahlfreier Zugriff durch den/die Nutzenden auf die Informationen nicht nur möglich, sondern auch notwendig:

> Only when users interactively take control of a set of dynamic links among units of information does a system get to be hypertext (Nielsen 1990: 10).

Kerres (2013: 343) unterstreicht zudem das Potenzial der Hypertextstruktur dafür, „Informationen so zu organisieren, dass ein freies Bewegen durch einen großen Korpus von Informationseinheiten möglich wird, der zu Exploration einlädt". Bezüglich einer didaktischen Anwendung von Hypertext ist somit ein konstruktivistisches Fundament gegeben: Das Stöbern (Browsen), die Möglichkeit, sich mit den einen Informationen intensiver zu beschäftigen, die anderen zu überfliegen oder ganz zu übergehen, aber auch das gezielte Suchen im Internet versetzen den/die Lernenden in die Lage, sein Lernangebot aktiv und selbstgesteuert zu konstruieren (vgl. ebd. 345; Schulmeister 2007: 258).

Klassisches Beispiel für eine Hypertextstruktur ist das World Wide Web. Dieses die Welt umspannenden Netzwerk, das einzelne Computernetzwerke miteinander verbindet, eröffnet quasi immer und überall Zugriff auf digitale Datenbestände und ermöglicht Kommunikation zwischen einzelnen Nutzern. Dieses Phänomen, das als Web 2.0 diskutiert wird, ist das Ergebnis der Verschiebung in Wahrnehmung und Gebrauch einer zunächst lokal und in privatem Raum genutzten Anwendung. Kerres (2013: 202f.) identifiziert drei Grenzverschiebungen, welche die Entwicklung von Web 1.0 zu Web 2.0. kennzeichnen: Ausschlaggebend dafür ist die beschriebene Öffnung des einzelnen Computers, der auf einem lokalen Datenträger gespeicherte Datenbestände auch lokal verarbeitet. Durch die Verlagerung der Daten vom lokalen PC auf entfernte Internetserver kann von verschiedenen Geräten darauf zugegriffen werden. Das bedeutet, dass es ebenfalls möglich ist, diese Informationen mit anderen zu teilen und auf die Daten von anderen zuzugreifen. Privates kann so öffentlich gemacht werden. Wenn man nun Inhalte, z.B. Texte oder Bilder, von anderen kommentiert oder sie mit dem Ziel veröffentlicht, sie anderen zu zeigen und dann auch ein Feedback dazu zu erhalten, begibt man sich von der rein rezeptiven Verhaltensebene des Users auf die (re-)aktive, produktive eines Autors. Die aktuelle JIM-Studie (mpfs 2017) zeigt auf, dass sich die 12- bis 19jährigen vor allem über Anbieter wie Instagram und Snapchat als Autoren einbringen: Über Instagram kommentieren 42% Fotos oder Videos von anderen häufig oder gelegentlich, 52% posten selbst Fotos oder Videos. Noch deutlicher wird es bei der Nutzung von Snapchat: 66% verschicken häufig selbst Snaps, 17% tun dies gelegentlich. Diese vorrangige Verwendung von Bildern

im Web 2.0, also zur Eigendarstellung und Kommunikation, verweist auf die Relevanz des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Untersuchung.

3.2. Digitale Medien im Unterricht

Es ist vor allem die Ubiquität der digitalen Medien und ihr zunehmender Status als ständiger Begleiter nicht nur der Jugendlichen, die sich auf die pädagogisch-didaktischen Überlegungen zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht auswirken. Meister (2008: 487) stellt bereits vor acht Jahren fest:

> Die Massenmedien, die neuen multimedialen und vernetzten Medien sowie die medial angereicherten Freizeit- und Konsumräume stellen heute neben Elternhaus, Schule und den Gleichaltrigengruppen eine weitere wichtige Sozialisationsinstanz dar.

In der vorliegenden Untersuchung handelt es sich nun nicht um eine Wirksamkeitsstudie zur Effizienz des Medieneinsatzes (oder des Bildeinsatzes) im Unterricht. Vielmehr werden mögliche Verwendungsweisen von digitalen Medien betrachtet. Dies geschieht zudem in erster Linie als Basis für die Untersuchung der Interaktionen mit den Bildern auf den Tablets. Fokussiert wird dabei auf die Funktion der Medien in der Unterrichtsinteraktion. Dazu wird zunächst das Konzept von Medien als kognitive Werkzeuge, als „Mindtools“ (Jonassen 2000), erläutert, welches das oben dargestellte Verständnis des besonderen interaktiven Charakters digitaler Medien weiterführt. Damit soll die hier zugrunde gelegte Konzeption von Medien als besondere Werkzeuge, die im Rahmen einer Lernumgebung für Lehr-Lernprozesse angeboten werden, hervorgehoben werden. (Abschnitt 3.2.1.) Daran angeschlossen wird eine Darstellung relevanter lernförderlicher Potenziale digitaler Medien, in der bereits Erwähntes ebenso Platz findet wie in den folgenden Abschnitten Referiertes. Dies dient einem Überblick über die Möglichkeiten von digitalen Medien, auf die für die Rekonstruktion der beobachteten Unterrichtssituationen zurückgegriffen wird. (Abschnitt 3.2.2.) Grundlegend für diese Untersuchung sind zudem Erkenntnisse zu kooperativen Schüler-Interaktionen an Computern, die auf den Verwendungsmöglichkeiten aufbauen. Gleichzeitig wird an dieser Stelle der Blick wieder um die Perspektive auf die soziale Interaktion, welche die Mensch-Computer-Interaktion umrahmt, erweitert. Dabei wird in Abschnitt 2 Referiertes einbezogen. (Abschnitt 3.2.3.) Abschließend soll auf Charakteristika von Interaktionen mit und an Tablets als mobilen Endgeräten auch im Vergleich zu Desktop-Computern und Laptops hingewiesen werden. (Abschnitt 3.2.4.)

3.2.1. Digitale Medien als Denk-Werkzeuge

Untersucht man die Rolle von Medien im Lehr-Lernkontext, dürfen diese nicht isoliert betrachtet werden. Kerres (2001: 45) betont:

> Die im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Medien haben von vorne herein keine eigene didaktische Qualität, diese wird ihnen erst durch methodisch-didaktisch überlegtes Handeln der Lehrkraft und den daraus resultierenden Unterrichtseinsatz verliehen.

So sollen auch hier digitale Medien als Teil medialer Lernumgebungen verstanden werden. Kerres (1998: 16) definiert mediale Lernumgebungen als „ein bewußt gestaltetes Arrangement technischer Medien und Hilfsmittel als Teil einer sozialen und materiellen Umgebung, die Lernangebote und Dienstleitungen bereithält, und in der das mediengestützte Lernen im Vordergrund steht". In die Überlegungen zu integrieren sind demnach neben den angebotenen Medien und ihren jeweiligen Potenzialen und Funktionen die Aufbereitung und das Arrangement der Medien, das dadurch ermöglichte Maß an Eigenaktivität der Lernenden, die physikalisch-soziale Umwelt und die damit einhergehende Art und Weise der Betreuung sowie die Planung, Steuerung oder Regelung des Lernverhaltens (ebd. 16f.). Dies ist für die vorliegende Arbeit auch deswegen relevant, weil es den gesprächsanalytischen Konzepten der Indexikalität von Interaktionen (vgl. Abschnitt 2.1) und dem Interaktionsraum (vgl. Abschnitt 2.2.) Rechnung trägt.

Die aufgezählten Aspekte werden mit den folgenden Ausführungen in diesem Abschnitt (bis 3.2.4.2.) und der Beschreibung des Forschungskontextes (Abschnitt 6.2.) sowie mit Bedingungsanalysen zu den jeweiligen Beobachtungen in den Abschnitten 7 und 8 für diese Untersuchung berücksichtigt. Ebenfalls für das hier zugrunde liegende Verständnis von Interaktion mit Tablets im Unterricht ist Jonassens (2000) Unterscheidung von drei Formen des Umgangs mit Computern in Lehr-Lern-Situationen: *learning about computers*, *learning from computers*, *learning with computers*. *Learning about computers* bezieht Jonassen in erster Linie auf das Wissen über Computer und ihre Bestandteile (vergleichbar mit der Medienkunde nach Baacke 1996, 1997; dargestellt im Abschnitt 5.1.1.), das in den 1980er Jahren durch die allmähliche Verbreitung von Computern für notwendig empfunden wurde. Da Jonassen diese „computer literacy" in seiner Darstellung auf Kenntnisse über Hardware und Software beschränkt und weder auf das Internet eingeht, noch auf über den Computer vermittelte Inhalte, muss an dieser Stelle explizit darauf hingewiesen werden, dass sich eine solche „Computer-kompetenz" von Medienkompetenz, auf die in Abschnitt 5.1. näher eingegangen wird, unterscheidet: Sie ist vielmehr integrativer Teil der von Baacke (1996) als instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde. Denn nur so kann Jonassen feststellen: „computer literacy is no longer a major issue in school" (Jonassen 2000: 8). *Learning from computers* und *learning with computers* betreffen dann weniger

das Lernziel, d.h. den Wissensbestand, der erworben werden soll, als den Lernprozess, d.h. die Art und Weise, wie Wissen erworben werden soll, sind also eher didaktisch-methodischer Natur. Jonassen bindet beide Formen daher an die jeweils vorherrschenden Lerntheorien an. In den 1970er und 80er Jahren wurden Computer zunächst hauptsächlich eingesetzt, um zumindest zeitweise die Lehrkraft in dessen Funktion als Instruktor zu ersetzen (*computer-assisted instruction*). Dies wurde vor allem durch *Drill and Practice*-Programme oder Tutorenprogramme realisiert, welche die Lernenden auf einem vorgezeichneten Weg zu einem vorgegebenen Wissen steuern.[34] Mit *learning with computers* nimmt Jonassen nun Rekurs auf den konstruktivistischen Ansatz. Dabei gehen Lernende und Computer eine „intellektuelle Partnerschaft“[35] ein, bei welcher der/die Lernende die Potenziale des Computers verbessert, indem er/sie ihn benutzt und steuert, und der Computer die Denk- und Lernprozesse des/der Lernenden unterstützt. Kerres (2013: 125) betont diesen interaktiven Charakter der Beziehung:

> Die Vorstellung, dass Medien nur Werkzeuge in der Hand des Menschen sind, mit denen Menschen sich Wissen aneignen oder sich medial artikulieren, greift zu kurz (vgl. Rammert 2007; Weyer 2008). Theorien der Techniksoziologie verdeutlichen die wechselseitige Abhängigkeit von menschlichen Leistungen und Technik.

Werkzeuge dieser Partnerschaft sind Software-Anwendungen und Computer gestützte Lernumgebungen, die Jonassen als „Mindtools“ bezeichnet. Mindtools sind dann „computer applications that require students to think in meaningful ways in order to use the application to represent what they know” (ebd.). Lernen *mit* Computern heißt Jonassen zufolge konkret, den Computer zu nutzen, um auf Informationen zuzugreifen und Wissen zu interpretieren, zu organisieren und darzustellen (ebd.). Jonassen führt diesbezüglich weiter aus: „Mindtools are cognitive amplification and reorganization tools“ (ebd. 10): So wie physische Arbeit durch Werkzeuge erleichtert wird, können Computer das kognitive Potenzial ihrer Nutzer erweitern (beispielsweise durch Datenbanken) oder auch reorganisieren:

---

[34] *Drill and Practice*-Programme sind auch heute noch verbreitet, beispielsweise zum Vokabellernen. Basierend auf dem behavioristischen Stimulus-Response-Modell erhalten Lerner dabei auf eingegebene Antworten Rückmeldung über die Exaktheit ihrer Eingaben. (vgl. Jonassen 2000: 5) Tutorenprogramme sind Ergebnis der kognitiven Wende in den 1970er Jahren. Auf Informationen z.B. in Textform folgen Fragen, auf die zumeist in Multiple-Choice-Format geantwortet werden kann. Dabei wird versucht, mögliche Antworten der Lernenden zu antizipieren und diese so in den Computer zu programmieren, dass bei falschen Antworten Möglichkeiten angeboten wurden, den spezifischen Lerninhalt wiederholt zu bearbeiten. (vgl. ebd. 5f.)

[35] Vgl. die in 3.1.2. erwähnte Personifizierung des Computers. Dieser wird vom Nutzer als gleichberechtigter und gleichwertiger Partner in der Interaktion verstanden (vgl. z.B. Stadermann 2011).

> Just as carpenters cannot build furniture or houses without a proper set of tools, students cannot construct meaning without access to a set of intellectual tools to help them assemble and construct knowledge (Jonassen 2000: 4).

Dabei geht es nicht zwangsläufig um eine Erleichterung der kognitiven Prozesse. Im Gegenteil bringen Mindtools ihre Nutzer/innen dazu, sich intensiv mit dem jeweiligen Gegenstand auseinanderzusetzen. Erst dann können sie effektiv eingesetzt werden:

> Students cannot use Mindtools without thinking deeply about the content they are learning, and, if they choose to use these tools to help them learn, the tools will facilitate the learning and meaning-making processes (ebd.).

Jonassen definiert schließlich Mindtools auch als ein konstruktivistisches Konzept:

> Mindtools represent a constructivist approach for using computers or any other technology, environment, or activity to engage learners in representing, manipulating, and reflecting on what they know, not reproducing what someone tells them. When using a Mindtool, knowledge is built by the learner, not provided by the teacher (ebd. 10f.).

Empirische Studien wie z.B. SITES[36] belegen dies. Schulz-Zander (2005: 12) formuliert als Ergebnis von SITES-M2:

> Lernen vollzieht sich im Spannungsfeld zwischen individualisiertem und kooperativem bzw. kollaborativem Lernen einerseits und zwischen Konstruktion und Instruktion andererseits. Eigenaktiv-konstruierendes und kooperatives Lernen scheint kennzeichnend für Lernen mit digitalen Medien zu sein, so dass man es als didaktisches Prinzip bezeichnen kann.

Dies basiert auf einer Analyse von Interaktionsmustern zwischen Lehrenden, Lernenden und Medien, aus der sich die folgenden vier Merkmale ableiten lassen:

- eine stärkere Eigenaktivität der Lernenden
- die selbstständige Informationsgewinnung
- die Kommunikation und Zusammenarbeit der Lernenden
- die beratende, den Lernfortschritt überwachende Lehrperson, die die Schüleraktivitäten strukturiert (ebd.).

Bezüglich der Lehrendenrolle stellen Büchter, Dalmer und Schulz-Zander (2002: 194) im nationalen Teil von SITES-M2 zudem einen Wandel fest, wie er im Rahmen des Konstruktionsparadigmas postuliert wird: „Die Lehrperson vermittelt nicht mehr Wissen, sondern Methoden, wie die Schülerinnen und Schüler sich

[36] Die *Second Information Technology in Education Study* hat im Zeitraum von 1997 bis 2005 drei Phasen durchlaufen. Getragen von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) sind dazu zwischen November 1998 und Februar 1999 Daten aus 26 Ländern aus *primary* und *secondary schools* gesammelt worden. Bei der hier vornehmlich betrachteten SITES-M2 handelt es sich um eine qualitative Fallstudie, welche die innovative pädagogische Praxis bei der Integration von digitalen Medien untersucht. Diese Studie ist zwar bereits recht alt, da jedoch eine in dieser Quantität und Qualität vergleichbare Studie bisher nicht veröffentlicht wurde und in weiteren Untersuchungen diese Ergebnisse wiederkehren, sollen sie auch hier referiert werden.

Wissen aneignen können". Schulz-Zander (2003: o. S.) nennt außerdem die ebenfalls dem Ansatz der Konstruktion entsprechende Möglichkeit, authentische Probleme auch auf eine authentische Art und Weise zu bearbeiten: „Teilweise ermöglichen sie die Einbeziehung authentischer Probleme in den Unterricht, teilweise werden authentische Probleme durch sie erst bearbeitbar", z.B. in Form einer schülermotivierten Recherche durch eigenständiges Informationsretrieval. Sie weist schließlich auf die Vielfältigkeit der Gestaltungsmöglichkeiten hin, die durch die Verwendung von digitalen Medien gegeben sind.

Konkret werden digitale Medien bei SITES-M2 in erster Linie als Werkzeug oder Hilfsmittel genutzt und sind nur selten (in einem Fall) Gegenstand des Unterrichts. Dabei ist ihre Rolle unterschiedlich gewichtet:

> [...] so ist in einigen Fällen der Einsatz der digitalen Medien für die Durchführung des Unterrichts unerlässlich, in anderen Fällen stellen diese ein Werkzeug oder Medium neben anderen dar (Schulz-Zander 2003: o. S.).

Genutzt werden sie als Rechercheinstrument, zur Entwicklung und Produktion von Ergebnissen, zur Erstellung und Durchführung von Präsentationen und Veröffentlichungen, aber auch zur Kommunikation, zur Kooperation und als Tutor zum Lernen und Üben (ebd.).

In den hier untersuchten Unterrichtssituationen geht es also um Lernen *mit* Computern. Medien sollen dementsprechend als Werkzeuge gesehen werden, die das Denken und Handeln unterstützen, aber auch durch ihre spezifische Struktur und die daraus resultierenden Potenziale beeinflussen können. Statt des Übens mit Lernprogrammen wird der „alltägliche" Umgang mit Computern ins Zentrum des Interesses gerückt und dabei insbesondere das Arbeiten mit Schreib-, Bildbearbeitungs- und Präsentationsprogrammen sowie mit Suchmaschinen.

3.2.2. Potenzial digitaler Medien für den Unterricht

Schaumburg (2002: 55) identifiziert in der Fachliteratur insbesondere drei Erwartungen an computergestützten Unterricht. Diese beziehen sich auf die Förderung eines aktiven, selbstregulierten Lernens, auf ein vermehrtes Lernen in Kooperation mit anderen[37] sowie eine höhere Authentizität sowohl von Inhalten als auch von Arbeitsformen. Letztere soll zudem unterstützt werden durch den Einsatz von Anwendungen, die im Arbeitskontext oder in der weiteren Ausbildung eingesetzt werden wie Schreib- und Präsentationsprogramme, aber auch Suchmaschinen und Kommunikationsprogramme (vgl. ebd.). Dies lässt sich ergänzen durch eine Aufstellung vermuteter lernförderlicher Potenziale von digitalen Medien (Herzig und Grafe 2006: 14f.), die sich auf unterschiedliche

[37] Hier wird zusätzlich der Kontakt zu anderen auch außerhalb des Klassenraums über z.B. Emailprogramme angesprochen.

Dimensionen beziehen. Die Aufstellung soll im Anschluss kurz und mit Hinweisen auf die in der vorliegenden Untersuchung angesprochenen Aspekte referiert werden:

- Dezentralisierung und Deregulierung von Lernorten: Mit digitalen Medien wird ein Lernen möglich, dass unabhängig von Ort und Zeit ist. (vgl. Abschnitt 3.2.4.)
- Multicodalität und Multimodalität: Durch den multimedialen Charakter der digitalen Medien können Lerninhalte über verschiedene Kanäle und Codierungen dargeboten werden. (vgl. Abschnitt 3.1.)
- *Information on demand* und *just in time*: Digitale Medien erlauben durch ihre Netzanbindung ein zeitnahes Abrufen von Informationen und die Übertragung und Verarbeitungen auch von großen Datenmengen. (vgl. Abschnitt 3.2.4.1.)
- Adaptivität: Bezüglich der Voraussetzungen der Lerner ermöglichen digitale Medien eine Differenzierung, z.B. durch das Finden eigener Lernwege, die Auswahl von Lerninhalten. Möglich ist auch das Einstellen des Komplexitätsgrades der Aufgaben- und Hilfestellungen.
- Interaktivität: Herzig und Grafe beziehen damit das Charakteristikum der Interaktivität zum einen auf das Konzept der Mensch-Computer-Interaktion bei der Modifizierung von Dokumenten wie z.B. Bildern. Zum anderen erweitern sie es um Aspekte zwischenmenschlicher Interaktion, insbesondere bezüglich deren Mittel Sprache und auch Bilder (vgl. Abschnitt 3.2.3.): „Multimedia-Angebote ermöglichen die Bearbeitung und kreative Umgestaltung vorhandener Materialien als Manipulation symbolischer Objekte (z.B. Bildbearbeitung) sowie die Exploration von symbolischen Interaktionsräumen und die Manipulation von darin befindlichen Objekten“ (ebd. 14). Für die Lernumgebung hat die Interaktivität insofern Konsequenzen, als vorhandene Lernmittel ausgebaut und ergänzt werden können. Auch die mit der Interaktivität eng verbundene Hypertextstruktur kann für Lernsituationen aufgebaut und modifiziert werden. (ebd.; vgl. Abschnitt 3.1.)
- Feedback: Das Prinzip der Rückkopplung ist ebenso mit dem der Interaktivität verknüpft. Jeder Arbeitsschritt am Computer, wie das Tippen eines Textes, das Einfügen oder die Bearbeitung eines Bildes, führt zu einer Rückmeldung durch das System. Dieses zeigt den Nutzenden an, wie sich die Veränderung, die er beispielsweise durch das Bedienen bestimmter Tasten in einer bestimmten Reihenfolge „befohlen“ hat, auswirkt. Auf Grundlage dieses Feedbacks kommt es zu weiteren Handlungsentscheidungen durch die Nutzenden. (vgl. Abschnitt 3.1.)

- Kommunikation und Kooperation: Ihre Netzanbindung erlaubt es digitalen Medien, Anwendungen zur Kommunikation mit anderen anzubieten, wie Email- oder Chatprogramme. Darüber hinaus ermöglichen sie kooperative Arbeitsformen, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit dargestellt werden. (vgl. Abschnitt 3.2.4.)
- Entlastung von Routinetätigkeiten: Digitale Medien bieten Anwendungen an, die entlastend wirken können. Dazu gehören Werkzeuge wie Taschenrechner und Software für Tabellenkalkulationen oder Rechtschreibprüfprogramme. Zentral ist in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit, das digitale Medium als „externes Gedächtnis“ (ebd.) zu nutzen.
- Sanktionsfreie Räume: Hiermit beziehen sich Herzig und Grafe auf die Möglichkeit, Handlungen durchzuführen, ohne dass es zu Konsequenzen kommt, d.h. auch bestimmte Handlungen auszuprobieren: „Grundsätzlich lassen virtuelle Umgebungen und andere multimediale Angebote – abseits von ethischen Problemen – Fehler zu, die im sozialen Nahraum nicht sanktioniert werden, d.h. für den Benutzer keine realen Folgen haben“ (ebd. 15; vgl. auch Schulmeister 2007: 44). Das Konzept der Sankrtionsfreiheit kann hier weiter gefasst werden: In der vorliegenden Untersuchung geht es auch darum, dass Objekte verändert werden, ohne das vorliegende Original zu zerstören. (vgl. Abschnitt 7.3.3.)
- Erkenntnismittel: Die Vorstellung von Computern als Erkenntnismittel ähnelt dem oben beschriebenen Konzept Jonassens von Mindtools. Herzig und Grafe gehen allerdings vornehmlich auf einen solchen Einsatz durch Expert/innen in der Wissenschaft ein (ebd. 15). (vgl. Abschnitt 3.2.1.)

Da kooperatives Arbeiten als ein didaktisches Prinzip der Verwendung digitaler Medien gesehen wird, sollen im folgenden Abschnitt auf der Grundlage der referierten Resultate Untersuchungsergebnisse zu Interaktionen zwischen Schüler/innen vertiefend dargestellt werden. Die Darstellung der Mensch-Computer-Interaktion wird an dieser Stelle erweitert um deren Integration in zwischenmenschliche Interaktionsprozesse.

3.2.3. Schüler-Interaktionen am Computer

Forschung zu computergestützter Gruppenarbeit wird unter dem Label CSCL (*Computer Supported Cooperative Learning*) zusammengefasst. CSCL ist kein neuer didaktischer Ansatz (Kerres 2013: 396). Aussagen zur Gruppenarbeit, wie sie im Abschnitt 2.3.3.2. zusammengefasst sind, gelten also ebenso für die computergestützte Kooperation. Auch hier sind digitale Medien Werkzeuge oder auch kognitive Werkzeuge, die „nicht in jedem didaktischen Szenario sinnvoll

[sind]; sie bieten vielmehr spezifische Lösungen für bestimmte didaktische Settings“ (ebd. 397; vgl. auch Stadermann 2002: 80). Wessner und Pfister (2001: 251) definieren dann auch CSCL als „die Kombination von Computersystemen und pädagogisch-didaktischen Methoden, die die Vorteile kooperativen Lernens spezifisch realisieren”. Dabei muss das digitale Medium nicht zwangsläufig für jeden einzelnen Arbeitsschritt genutzt werden (ebd. 251).

CSCL bietet insbesondere bezüglich der Faktoren Zeit und Ort didaktisch-methodische Ergänzungen zur Betrachtung von Gruppenarbeit an. Dies wird unterstützt durch Erkenntnisse aus der Forschung zum Lernen mit mobilen Endgeräten (vgl. Abschnitt 3.2.4.). Durch den Einsatz von Medien mit Internetanbindung wird zeitversetztes und verteiltes Lernen in Gruppen erleichtert. Lernen geschieht dann unabhängig von gemeinsamen Präsenzzeiten (asynchron) und oft auch an unterschiedlichen Orten (verteilt). Individuelle Ergebnisse werden über einen Server den anderen zugänglich gemacht und können beispielsweise auch mithilfe von Mail- oder Chatfunktionen diskutiert werden. Zusätzlich existieren Groupware-Angebote, auf die hier aber nicht näher eingegangen werden soll (vgl. dazu z.B. Haake/Wessner 2012; Holmer/Jödick 2012), da sie in den beobachteten Fällen nicht genutzt werden. Hier soll vielmehr synchrones und lokales Lernen mit digitalen Medien näher betrachtet werden. Dabei wird das Tablet weniger als Kommunikationstool genutzt, da in den beobachteten Unterrichtssituationen eine *face-to-face*-Kommunikation möglich ist. Trotzdem wirkt sich seine Verwendung auf die Gruppeninteraktion aus. Dies ist bisher kaum untersucht worden. Beobachtungen dazu werden insbesondere in Abschnitt 7.3.2.4. vorgestellt.

3.2.4. Besonderheiten von Lernen mit Tablets

3.2.4.1. Mobile learning

Mit der Demotisierung von mobilen internetfähigen Endgeräten, d.h. vor allem Smartphones, aber auch Tablet-Computern[38], werden diese für den Lernkontext in Betracht gezogen. Das Forschungsgebiet „mobile learning“ (auch „m-Learning“)[39] wird als „nächste Generation des e-learning“ (Sharples 2009) verstanden. Crompton, Muilenburg und Berge (vgl. Crompton 2013: 4) definieren basierend auf der Begriffsbestimmung von Sharples et al. (2007) m-Learning relativ weit als „learning across multiple contexts, through social and content interactions, using

[38] Das iPad ist seit Ende Mai 2010 in Deutschland auf dem Markt. Laut JIM-Studie (mpfs 2017) besitzen knapp 30% der 12-19jährigen Deutschen ein eigenes Tablet, 97% ein Smartphone (s. a. folgende Ausführungen).

[39] Laptops werden bei den meisten m-Learning-Untersuchungen ausgespart, vermutlich da sie nicht in dem Maße „mitgenommen“ werden können wie Smartphones und Tablets und so eher zu den Desktop-Computern gezählt werden.

personal electronic devices". Im Anschluss beziehen sie den Kontext-Begriff auf vier Dichotomien:

(1) informelles und formelles Lernen,

(2) Selbstregulierung und Fremdregulierung,

(3) spontanes und geplantes Lernen,

(4) Einbezug des physikalischen Kontextes (Lernortes) in den Lernprozess (z.B. bei einem Prozess des entdeckenden Lernens am Lernort Museum) und Nichtberücksichtigung des physikalischen Kontextes, wie dies bei der Verwendung des Geräts innerhalb des Klassenzimmers in der Regel der Fall ist.

Mit dieser Definition heben sie die Komplexität des mobilen, d.h. zeitlich und räumlich ungebundenen Charakters des m-Learning hervor, das den vier Dichotomien entsprechend auf vier Ebenen unabhängig eingesetzt werden kann.[40]

Auch im m-Learning kann in der kurzen Zeit seiner Existenz als Forschungsgebiet seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre (Vavoula 2009: 339) eine Wende von Instruktion zu Konstruktion und damit zu einer Lernerorientierung festgestellt werden. Cochrane (2013: 248) beklagt die Ausrichtung eines großen Teils der Forschung zu m-Learning auf die von der Lehrkraft generierte und kontrollierte Inhaltsübertragung auf die Geräte und unterstreicht die Notwendigkeit eines Fokusses auf „student-generated content and contexts". Damit greift er Vavoulas Forderung nach einem Fokus auf Lernerproduktionen auf: „Of particular interest in mobile learning and technology-enhanced learning in general are the artefacts produced by the learners" (Vavoula 2009: 343). Dies entspricht einem in der vorliegenden Untersuchung angewandten Analysefokus auf die Schülerprodukte und deren Gestaltungsprozesse (Abschnitte 7.3. und 8.3.).

Die Etablierung des Forschungsgebiets m-Learning weist darauf hin, dass sich das Lernen mit mobilen Endgeräten in einigen bedeutsamen Aspekten vom Lernen mit stationären digitalen Medien unterscheidet. Traxler (2010: 5) stellt fest:

> Interacting with a desktop computer takes place in a bubble, and in dedicated times and places where the user has his or her back to the rest of the world for a substantial and probably premeditated episode. Interacting with mobile technologies is different and is woven into all the times and places of students' lives.

[40] Vavoula (2005: 11) schränkt m-Learning dagegen auf Lernprozesse ein, die nicht an festen, vorher bestimmten Orten stattfinden. Melhuish und Fallon (2010: 3f.) in Anlehnung an Traxler (2009), Laurillard (2009) sowie Peng, Su, Chou und Tasi (2009) heben insbesondere das just-in-time-Potenzial und die Situationsbedingtheit des Lernens mit mobilen Geräten sowie die Bedeutung des Bedarfs des Lernenden selbst hervor. M-Learning unterscheidet sich dann Melhuish und Fallon (ebd. 4) zufolge von e-learning durch die „learning experiences that are affected when an individual negotiates meaning for themselves, on their own or collaboratively using their own device in a situated context".

Das hohe Maß an Integration der mobilen Geräte in das alltägliche Leben kann neben dem kennzeichnenden Charakter der Mobilität auch auf die Bedeutung des Besitzverhältnisses zurückgeführt werden (vgl. Traxler 2010). Laut aktueller JIM-Studie (mpfs 2017: 7) besitzen 97% der deutschen Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren ein Smartphone, fast jeder dritte ein Tablet. Im Vergleich zu 2014, als die im Folgenden analysierten Daten erhoben worden sind, ist die Besitzrate von Smartphones, ebenso wie die von Tablets um 9 Prozentpunkte gestiegen. Dagegen steht 69% ein eigener Computer[41] oder Laptop zur Verfügung. Hier ist die Anzahl sogar gesuken. Die Besitzverhältnisse eines stationären Computers sind weniger eindeutig als die eines Handys, das zudem durch eine eigene Telefonnummer noch stärker einer einzelnen Person zugewiesen wird. Dies wird unterstützt durch die Möglichkeit, das Smartphone überall mit hinnehmen zu können, so dass es ein ständiger Begleiter, wenn nicht sogar durch seine kommunikativen und multimedialen Anwendungen als aktiver Teilnehmer am alltäglichen Leben wahrgenommen wird. Pertierra (2005) bezeichnet bereits vor über 10 Jahren mobile Endgeräte darüber hinausgehend als „Prothese", Rettie (2005) als „embodied".

Zusammen mit der intuitiven Verwendung mithilfe von Touchscreens[42] und der Möglichkeit der spontanen Nutzung (unterstützt durch die Standby-Funktion) ist die Integration der mobilen Geräte wesentlicher Faktor für einen selbstverständlichen und selbstvertrauten Umgang sowohl mit dem Gerät selbst auf technischer Ebene als auch mit den Inhalten, die darüber transportiert werden (Traxler 2010). Traxler spricht von „significant shifts in the idea of ownership, the ownership of technology and of knowledge" (ebd. 8). Die Vorstellung, das Wissen zu besitzen, führt er darauf zurück, dass über die Geräte ein spontaner und zeitnaher Zugriff auf alle möglichen Inhalte von fast überallher möglich ist (ebd.; *information on demand* und *just in time*).

Mobile Endgeräte unterstützen zudem die Entwicklungen, die im Zusammenhang mit dem Schlagwort „Web 2.0" beschrieben worden sind. Durch seinen Status als ständiger Begleiter und Teilnehmer am alltäglichen Leben wird das Gerät auch dazu genutzt dieses durch graphische und phonische Texte sowie Bilder und Videos zu dokumentieren. Diese Produkte werden dann im Internet (mit-)geteilt und kommentiert: Das Private wird öffentlich, der eher passive Rezipient wird zum aktiven Produzenten. (vgl. Traxler 2010) Traxler (ebd. 9) weist darauf hin, dass nicht nur Privates im Netz verbreitet wird, sondern auch Sichtweisen von Gruppen, von Musiker/innen zu politischen Gruppen, und Fremdes („citizen journalism"). Das hat Konsequenzen für das Konzept und den Status von Wissen:

[41] Gemeint ist wohl ein Desktop-Computer.

[42] Vgl. Melhuish/Falloon (2010: 7): „The iPad's interface design has been shown to afford intuitive use even by the youngest of users."

> […] in doing so [they] create a more fragmented and complex world where the received wisdom and the accepted tastes no longer have the hegemony or the authority that they had in more static, stable times (ebd.).

Das führt hin zu der Notwendigkeit, eine reflexive, kritische Haltung Informationen gegenüber zu fördern.[43] (vgl. Abschnitt 5)

Auch im Schulkontext spielt es demnach eine nicht zu vernachlässigende Rolle, ob das Gerät das eigene ist oder nicht, oder vielmehr, ob das Gerät nicht nur im Unterrichtskontext genutzt werden darf, sondern auch für private Zwecke im schulexternen Alltag. Harrison (2014) referiert unterschiedliche Modelle für die Besitzverhältnisse von Tablets, wenn diese in der Schule genutzt werden. Dabei bezieht er sich auf Untersuchungen, die im Rahmen von Naace, dem Verbund der Informations- und Kommunikationstechnologie (*ICT association*) Großbritanniens, durchgeführt worden sind. Entweder gehören die Geräte den Lernenden oder den Schulen. In Deutschland existiert zudem die Möglichkeit, Tablets über Medienzentren auszuleihen. In diesem Fall gibt es Klassensets, die für eine Stunde oder ein Projekt ausgeliehen werden.[44] Die Tablets verbleiben dabei in der Schule, wenn nicht sogar im Klassenraum. Die Lernenden haben darüber hinaus wenig Gelegenheit, sich mit den Geräten vertraut zu machen. Der mobile Charakter, das kompakte Format und der intuitive Gebrauch, der durch den Touchscreen, aber auch durch viele Anwendungen unterstützt wird, kommen zwar zum Tragen. Jedoch kann wahrscheinlich die oben dargestellte Integration, die Vertrautheit mit dem Gerät und die Selbstverständlichkeit seiner Nutzung nicht erreicht werden. Das bedeutet auch, dass unter Umständen mehr auf das Gerät selbst, seine Funktionsweisen und Bedienung fokussiert wird als auf die zu bearbeitenden Inhalte. Da diese Problematik durchaus wahrgenommen wird (vgl. z.B. Chen 2013), wird ihr mit dem Modell begegnet, dass Tablets über einen längeren Zeitraum an eine Lerngruppe ausgeliehen werden, die sie auch außerhalb der Schule in ihrer Freizeit nutzen dürfen. Dadurch wird eine bessere Kenntnis der Anwendungen in Quantität und Qualität unterstützt. Ein weiterer Vorteil eines solchen Besitzverhältnisses ist, dass auf diese Weise alle Lernenden das gleiche Gerät besitzen. So können Probleme bezüglich der sozialen Ungleichheit (Traxler 2010) und der Kompatibilität der einzelnen Geräte innerhalb der Klasse vermieden werden. Die letzte von Harrison (2014) aufgezeigte Möglichkeit, welche den Fragen nach Anschaffungskosten und Versicherung begegnen würde, ist, dass schülereigene Tablets im Unterricht im Sinne von „Bring your own device“ (BYOD) eingesetzt werden, wie dies z.B. beim Pilotprojekt an der

[43] Vgl. z.B. Johnson et al. (2010: 4): „sense-making and the ability to assess the credibility of information are paramount […] digital media literacy continues its rise in importance as a key still in every discipline and profession”.

[44] Dies wird zum Beispiel an der Kaiserin Augusta Schule, einem Kölner Gymnasium, so praktiziert.

Kantonsschule am Burggraben St. Gallen in der Schweiz praktiziert wird (http://ipadksbg.blogspot.ch/).[45]

Neben den genannten technischen und sozialen Schwierigkeiten muss mit Traxler (2010) auf das pädagogisch-didaktische und auch ethische Dilemma hingewiesen werden, dass auf der einen Seite den Lernenden die Freiheit zugestattet wird, ihre eigenen individualisierten und personalisierten Geräte zu verwenden, auf der anderen Seite diese Freiheit hinsichtlich der Benutzung eingeschränkt werden muss:

> Guaranteeing e-safety becomes more problematic when on the one hand we encourage the use of student devices for learning, but on the other hand have no ability or authority to control how, when, or where they are used, nor any control over the applications, data, or networks they support (ebd. 10f.).

Belegt wird dies durch ein Vorkommnis im Rahmen der LAUSD iPad Initiative, einem groß angelegten Projekt in Los Angeles auf schulpolitischer Ebene, das jeden Lernenden im LA-District mit einem iPad versorgen sollte.[46] Innerhalb kurzer Zeit mussten die ausgegebenen iPads wieder zurückgerufen werden, da die Lernenden Wege fanden, die gesetzten Webfilter und anderen Restriktionen zu umgehen. Gliksman (2014) beschreibt:

> Outside of school, students are programming, creating and editing video, sharing, collaborating, and more. In school, we block and monitor their every digital step. One LAUSD student put it simply when asked why students hacked into the iPads after the initial rollout. He said, "We couldn't do anything with it."

Der Einsatz von mobilen Endgeräten im Unterricht stellt in dieser Hinsicht wieder Fragen zur Kalibrierung von Instruktion und Konstruktion zur Diskussion, die Grenzen von selbstgesteuertem konstruktivistischen Lernen im Rahmen der Institution Schule aufzeigen.

3.2.4.2. Tablets versus Desktopcomputer

In der Longfield Academy-Studie (Naace 2012) bezüglich der iPad-Nutzung in formellen Lernsituationen werden drei Haupteinsatzbereiche festgestellt: die Onlinerecherche, das Erstellen von Mindmaps und von Präsentationen. Dies deckt sich fast vollständig mit den in Abschnitt 3.2. referierten Ergebnissen zur Verwendung von Computern. Die einzige Ausnahme, das Erstellen von Mindmaps, basiert auf einer bestimmten App, die nicht standardmäßig auf Desktops installiert ist. Dieses Ergebnis ist zunächst etwas enttäuschend, wird jedoch relativiert durch eine Verschiebung des Interessensschwerpunktes von der Frage, zu welchem

[45] Zwei weitere Modelle sollen der Vollständigkeit halber hier genannt werden: Im Rahmen der Learning Exchange-Studie in Australien (2011) sind den teilnehmenden Lehrern je zwei iPads zur Verfügung gestellt worden. Und in der Studie von Gliksman (2011; Los Angeles) gibt es einen iPad-Raum.

[46] Das Projekt wurde im Dezember 2014 abgebrochen.

Zweck das Tablet eingesetzt wird, zu der Frage, wie es dabei eingesetzt wird. Selbst wenn die Mobilität des Geräts hinsichtlich Zeit und Ort auf Klassenraum und Unterrichtsstunde beschränkt wird, bleibt sie ein wesentlicher Faktor im Lernprozess: Insbesondere im Vergleich zu stationären Computern kommt hier zum Tragen, dass sich das Gerät mit den Lernenden bewegt und sich nicht die Lernenden zum Gerät bewegen, an dem sie dann in einer bestimmten Ausrichtung für eine bestimmte Dauer sitzen bleiben. Etwas vereinfacht ausgedrückt bestimmt hier also der/die Lernende den Lernort und nicht das Gerät. Dies unterstützt die selbstverständliche Integration des Tablets in den Lernprozess und ist auch bei der Gruppenbildung sowie bei Verwendung der Aufnahmefunktionen von Bild und Ton von Vorteil. Zusammen mit der Kompaktheit des Geräts wird außerdem das kooperative Arbeiten vereinfacht, beispielsweise dadurch, dass Inhalte anderen präsentiert werden können, indem das Tablet weitergereicht wird. Melhuish und Falloon (2010: 6) vermuten: „Collaboration and interaction between students should be easier with an iPad than a bulkier laptop“ und fügen erklärend hinzu:

> Anecdotal evidence from early adopters suggests that the iPad's shape and portability makes it feel more natural to pass around a group, and several of these devices could be used comfortably by groups of students working at tables (ebd.).

Dies kann dann auch die von Meskill (1993) formulierte Problematik der Einschränkung von Kompensationsstrategien für Fremdsprachenlerner durch die einseitige Orientierung auf den Bildschirm zumindest zum Teil überwinden: Wenn der Blickkontakt möglich und Gestik und Mimik durch eine andere Ausrichtung der Lernenden untereinander und zum Tablet hin wahrgenommen werden können,[47] können die nonverbalen Ressourcen sprachunterstützend wirken. Das Potenzial der selbstverständlichen, „natürlichen“ Nutzung von Tablets und Smartphones kann zusammenfassend auf den intuitiven Gebrauch, die Möglichkeit der spontanen Verwendung und die Handlichkeit zurückgeführt werden. Letztere erlaubt es nicht nur, das Gerät ohne großen Aufwand mit sich herumzutragen, sondern erleichtert auch, die Inhalte, die es präsentiert, mit anderen zu teilen.

Tablets im Unterricht einzusetzen hat also andere Konsequenzen auf die Unterrichtsplanung und -durchführung als die Verwendung von Desktopcomputern oder Laptops. Neben den genannten Faktoren kommen folgende wesentliche Unterschiede zum Tragen: Das Tablet kann nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung zum stationären Computer bzw. Laptop gedacht werden. Tastatur, Maus und Bildschirm werden mit dem Touchscreen als eine integrierte Benutzerschnittstelle zusammengefasst. Der Bildschirm ist dabei kleiner als der eines Desktops oder

[47] In den beobachteten Interaktionssituationen sitzen die Lernenden in der Regel einander gegenüber bzw. in Dreiergruppen sitzen zwei Lernende auf der einen und eine/r auf der anderen Seite des Tisches, auf dem das iPad liegt. Die liegende Position des Tablets scheint zudem dazu beizutragen, dass, wenn nicht auf konkrete Inhalte auf oder Handlungen am iPad gezeigt oder direkt verwiesen wird, vom Bildschirm aufgesehen wird.

Laptops. Die Darstellung umfangreicher Tabellen wird so zwar problematisch, da dies jedoch keine für den Fremdsprachenunterricht benötigte Funktion ist, ist dies hier vernachlässigbar. Der Bildschirm kann dem Quer- oder Hochformat eines angezeigten Objektes angepasst werden, indem es im gewünschten Format gehalten wird. Die reduzierte Größe des Bildschirms hat auch Auswirkungen auf die Tastatur, die weniger komfortabel zu bedienen ist, so dass das Schreiben längerer Texte an einem Tablet eher mühsam ist.[48] Externe Tastaturen sind erhältlich, schränken aber Mobilität und Kompaktheit des Geräts ein. Bezüglich der Mausfunktion ist die Bedienung des Touchscreens wie bereits dargestellt intuitiv. Zu manipulierende Objekte können direkt mit dem Finger berührt werden, verschiedene Bewegungen mit einem oder mehreren Fingern öffnen Programme, vergrößern oder verkleinern Angezeigtes, veranlassen das Wechseln von einem geöffneten Programm zum nächsten u.v.m. Da Fingerkuppen jedoch wesentlich dicker sind als der Cursor, der durch eine Maus gesteuert wird, wird präzises Arbeiten, wie zum Beispiel das Markieren einer Textstelle, oft erschwert.[49] Im Verhältnis zu Desk- und Laptop ist die Prozessorkapazität von Tablets (noch) geringer. Das macht sich z.B. bemerkbar durch langsameres Aufbauen von Bilddateien oder der Reaktionsgeschwindigkeit bei einer hohen Zahl geöffneter Anwendungen. Auch haben Tablets (noch) eine niedrigere Speicherkapazität.

3.3. Zusammenfassung

In Abschnitt 2 wurden soziale Interaktionen insbesondere in Unterrichtsinteraktionen in den Blick genommen. Digitale Medien selbst bzw. Handlungen an Tablets wurden dabei als eine mögliche semiotische Ressource für die gegenseitige Verständigung begriffen. Um dies zu fokussieren, wurden in Abschnitt 3 Mensch-Computer-Interaktionen näher betrachtet. Der interaktive Charakter der digitalen Medien, die Hypertext-Struktur und die Multimedialität wurden dabei aus dem Verständnis von digitalen Medien als Werkzeugen, wenn nicht sogar als Denkwerkzeugen heraus betrachtet. Deren didaktisches Potenzial ergibt sich jedoch erst aus einer entsprechenden Lernumgebung. Daraus entstehende Konsequenzen für die Interaktionen mit ihnen werden in Abschnitt 8 für die beobachteten Lehr-Lernsituationen diskutiert.

Möglichkeiten der Verwendung von digitalen Medien im Unterricht und deren Potenzial wurden ausgehend von theoretischen und empirischen Studien vorgestellt. Dabei wurde insbesondere auf die Erkenntnis, dass digitale Medien

[48] Vgl. zum Schreiben am Computer generell Lehnen 2012.

[49] Die Darstellung kann durch die Zoom-Funktion zwar relativ schnell vergrößert werden, so dass dies kein Problem mehr darstellt. Doch ist dies ein Umweg.

kooperative Lernprozesse unterstützen, eingegangen. Im Prinzip kann die Beobachtung, dass ein Großteil der aufgezeichneten Interaktionen in kooperativen Arbeitsformen stattfanden, damit erklärt werden. Um das Bedingungsgefüge der beobachteten Interaktionen an und mit Tablets darüber hinaus vorbereitend für die Analyse zu rekonstruieren, wurden abschließend charakteristische Merkmale von Tablets im Vergleich zu Desktop-Computern aufgezeigt. Auf diese Weise konnte zudem das Interesse der vorliegenden Arbeit im Forschungskontext zu digitalen Medien im Unterricht situiert werden. Als drittes hier relevantes Konzept von Interaktion wird im nächsten Abschnitt auf Studien zu Interaktionen zwischen Bild und Betrachtenden eingegangen, auch hier unter Berücksichtigung dies umrahmender sozialer Interaktionen.

4. Interaktionen mit Bildern

Der Titel dieses Abschnitts ist in einem doppelten Sinn zu verstehen: „Interaktionen mit Bildern“ meint zunächst Interaktionen, in denen Bilder als interaktionales Mittel genutzt werden. Neben das Konzept von sozialer Interaktion, das in Abschnitt 2 erläutert worden ist, tritt hier eine semiotische und bildwissenschaftliche Perspektive auf die in der Interaktion verwendete Ressource „Bild”. Sowohl im Prozess der Auswahl bzw. Herstellung eines Bildes zum Zweck der Kommunikation als auch in der Bildrezeption kommt es außerdem zu Interaktionen zwischen Produzierenden bzw. Betrachtenden und dem jeweiligen Bild. Für die Darstellung dieser zweiten Bedeutung von „Interaktionen mit Bildern” wird auf psychologische Studien zum Bildverstehen sowie auf Theorien zum kreativen Prozess an sich und konkret zum Schreibprozess zurückgegriffen. Diese Erkenntnisse dienen ebenfalls der Rekonstruktion der beobachteten Interaktionen und ihrer Beschreibung im Rahmen einer Kategorisierung. Bevor auf diese beiden bildbezogenen Interaktionskonzeptionen in Abschnitt 4.2. eingegangen wird, wird zunächst einmal eine Bestimmung des Begriffs „Bild” für die vorliegende Arbeit vorgenommen (Abschnitt 4.1.). Auf dieser Grundlage wird schließlich der Forschungsstand zur Verwendung von Bildern im Fremdsprachenunterricht referiert (Abschnitt 4.3.). In diesem Abschnitt wird also der Bildbezug der beiden Fragestellungen fokussiert. Gleichzeitig wird die Arbeit im linguistischen Forschungskontext verortet.

4.1. Was ist ein Bild?

> Diese Frage „Was ist ein Bild?” kommt ja nun immer zur Sprache, wenn man irgendwo einen Vortrag hält, ob in der Universität oder außerhalb. Und die Standardantwort ist eigentlich: „Das kann man so nicht fragen.” Es ist aber schwer zu erklären, warum man das so nicht fragen kann, obschon die Frage so einfach ist (Rehkämper 2003: 209).

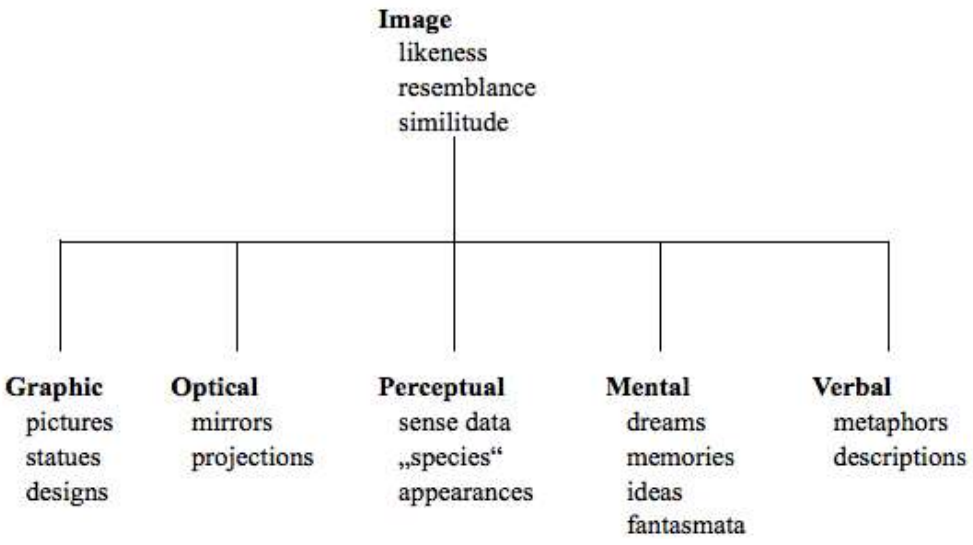
Eine Betrachtung der Reaktionen auf die Frage, was ein Bild ist, weist darauf hin, dass die Frage in zwei Teilfragen getrennt werden kann, die aufeinander aufbauen: die Frage, was als Bild verstanden wird (Abschnitt 4.1.1.), und die Frage, als was ein Bild verstanden wird (Abschnitt 4.1.2.). Antworten auf die erste Frage geschehen oft in Form von Typologien. Antworten auf die zweite Frage scheinen insofern erst durch den Rekurs auf eine Typologie möglich zu werden, als das Bedeutungsspektrum des Lexems „Bild” sehr weit ist (vgl. Mitchell 1986: 9). Verschafft man sich einen Überblick über die theoretischen Abhandlungen zu Bildern, stellt man schnell fest, dass die Antworten auf die zweite Frage beinahe

ebenso vielfältig sind wie die Zweige der Bild-Typologien: Je nach Disziplin und je nach Schwerpunkt, welche diese auf einen bestimmten Bildtypen legt, kann eine Bilddefinition anders ausfallen (vgl. Plümacher 2005: 132). Auf der Basis von Sachs-Hombachs (2003a) Vorschlag, dass eine nähere bildbezogene Untersuchung auf einem engen Bildbegriff aufgebaut werden muss, ist für die vorliegende Untersuchung die Frage nach dem Wesen des Bildes besonders interessant, wenn sie in Bezug auf externe ikonische Bilder gestellt wird. Bilder werden dabei vornehmlich aus semiotischer und kommunikationstheoretischer Perspektive als Zeichen gesehen. Der Begriff des Zeichens wird dann im Verlauf der Ausführungen durch den Begriff der „semiotischen Ressource" ersetzt, der in vorangegangenen Darstellungen bereits verwendet worden ist. Die Begriffsbestimmung ist grundlegend für eine weitere Beschreibung der spezifischen Merkmale von Bildern. Dabei werden schwerpunktmäßig einige charakteristische Unterschiede zu verbalen Ressourcen, die in der Literatur diskutiert werden, referiert, wie die semantische Offenheit (Abschnitt 4.1.3.) und die Beziehungen zwischen Bildern und Texten (Abschnitt 4.1.4.). Abschließend wird auf die Spezifizität digitaler Bilder eingegangen (Abschnitt 4.1.5.).

4.1.1. Bild-Typologie

Eine Antwort auf die Frage danach, was als Bild verstanden wird, gibt Mitchell (1986), indem er untersucht, wie das Wort „image" verwendet wird, und daraufhin folgenden Stammbaum erstellt:

Abbildung 3: Der „Bild-Stammbaum" nach Mitchell (1986)



Als besonders interessant vermerkt er dabei die große Varietät der Dinge, die (nicht nur) im Alltag als „*image*" bezeichnet werden. Dabei verweist er auf das Phänomen, dass, obwohl alle diese Dinge unter demselben Namen verstanden werden, dies nicht unbedingt bedeuten muss, dass sie etwas gemeinsam haben. (ebd. 9) Dies erklärt die Schwierigkeit, eine übergreifende Definition zu finden, und die Existenz zahlreicher unterschiedlicher Bilddefinitionen.

Jeder Ast des Stammbaums soll nun den Bildbegriff vertreten, der zentral ist im Diskurs einer bestimmten Disziplin:

> Mental imagery belongs to psychology and epistemology; optical imagery to physics; graphic, sculptural, and architectural imagery to the art historian; verbal imagery to the literary critic; perceptual images occupy a kind of border region where physiologists, neurologists, psychologists, art historians, and students of optics find themselves collaborating with philosophers and literary critics (ebd. 10).

Mitchell untersucht diese Kategorisierung weiter, indem er nach offensichtlichen Unterscheidungskriterien fragt und so auf die Dichotomie von externen und internen Bildern Bezug nimmt, die er respektive als „members of the family of images [which] are called by that name in a strict, proper, or literal sense" und „kinds [that] involve some extended, figurative, or improper use of the term" zitiert (ebd. 12).[50] Externe Bilder wären nach Mitchell die im Stammbaum links angesiedelten graphischen Bilder, „[that] we see displayed in an objective, publicly shareable space" (ebd. 13). Wenn Mitchell fragt, ob „abstract, nonrepresentational paintings, ornamental or structural designs, diagrams and graphs are properly understood as images" (ebd. 13), kann dies zudem als Hinweis auf ein dem alltagssprachlichen Bildbegriff zugrunde liegendes Konzept gesehen werden, das gegenständliche, abbildende Bilder als „proper", also „richtige", „echte" Bilder versteht.

Die Heterogenität der Bildphänomene sieht Sachs-Hombach (2003a) als Problem bei der Etablierung einer Bildwissenschaft. Dies geht er an, indem er zunächst Mitchells Stammbaum aufgreift – zusammen mit dessen Orientierung an der alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs „Bild" –, um dann einen speziellen Bildbegriff zu entwickeln (ebd. 15f.). Dabei beschränkt auch er sich auf externe, ikonische Bilder (ebd. 73),[51] die Mitchells Typologie zufolge unter die Kategorie der „graphics" fallen. Ausgehend von solchen Bildern kann Sachs-Hombach (2003a: 74) Bilder zunächst als „artifiziell hergestellte oder bearbeitete, flächige und relativ dauerhafte Gegenstände" definieren. Damit grenzt er seinen Korpus einerseits von natürlichen Bildern (Wolkenbilder, Wurzelgesichter etc.), andererseits von Statuen und anderen dreidimensionalen Kunstwerken ab. Mit

[50] Die wertende Bezeichnung als „proper" bzw. „improper" diskutiert er dann als „suspekt", um sie im weiteren Verlauf seiner Überlegungen ganz zu verwerfen. (ebd. 13ff.)

[51] und damit auf die „proper pictures"

Boehm (1994: 30) kann ergänzt werden, dass Bildflächen Grenzen haben, Abgebildetes also umrahmt wird:

> Was uns als Bild begegnet, beruht auf einem einzigen Grundkontrast, dem zwischen einer überschaubaren Gesamtfläche und allem, was sie an Binnenereignissen einschließt.

Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf eben diese Bilder aus zwei Gründen: Zum einen konzipiert mit Sachs-Hombach einer der führenden Bildtheoretiker im deutschen Sprachraum diese als Grundlage für seinen Betrachtungsansatz von Bildern als „wahrnehmungsnahen Zeichen", dem hier gefolgt werden soll. Auch ist Sachs-Hombach mit dieser Annahme nicht allein: Die meisten Überlegungen zu Bildern in ihrer kommunikativen Funktion stützen sich auf diesen engen Bildbegriff (vgl. folgende Abschnitte). Zum anderen handelt es sich bei den in den beobachteten Situationen verwendeten Bildern um gegenständliche Bilder. Tatsächlich finden sich neben logischen Bildern wie Diagrammen insbesondere solche Bilder in der Regel in Form von Fotos oder Zeichnungen in den im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Lehrwerken.

4.1.2. Bilder als Zeichen

Bildern Zeichencharakter zuzuschreiben ist mittlerweile üblich (vgl. z.B. Wiesing 1998: 95; Michel 2008: 53f.), vor allem wenn Bilder wie auch hier als Kommunikationsmittel gesehen werden sollen (vgl. Lobinger 2012: 55). Als Zeichen stehen Bilder für etwas anderes: „aliquid pro aliquo". D.h. sie verweisen auf etwas, das in Saussurescher Tradition (vgl. Nöth 2000: 74) Signifikat genannt wird, und das tun sie, indem sie eine bestimmte Form (Signifikant) annehmen und so auf eben das bestimmte Signifikat verweisen. Als Signifikanten können angeordnete Farbkleckse auf einer Leinwand oder farbige Pixel auf einem Bildschirm auf Gegenstände, Personen, Tiere etc. referieren. Die Vorstellung, die dabei im Kopf des Zeichenrezipienten entsteht, beschreibt den Inhalt des Zeichens, das Signifikat. De Saussure zielt mit seinem dyadischen Zeichenmodell jedoch auf die strukturalistische Beschreibung von Sprache. Das Referenzobjekt, das in Modellen von Peirce (1839-1914), Ogden und Richards (1923) oder Morris (1901-1974) den Bezug zur außersprachlichen Wirklichkeit ausdrücken soll, klammert er daher aus (Nöth 2000: 73). Die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat beschreibt de Saussure als arbiträr: Weder ist die Form des Zeichens durch seinen Inhalt beeinflusst, noch kann aus der Form der Inhalt erschlossen werden. Intersubjektives Verstehen in der Kommunikation geschieht de Saussure zufolge ausschließlich mit Rekurs auf gesellschaftliche Konventionen, die für eine Zeichenform einen bestimmten Inhalt festlegen (Linke/Nussbaumer/Portmann 1996: 33). Die Arbitrarität von Zeichenausdruck und Zeicheninhalt gilt nicht für

das ikonische Zeichen, also ein Zeichen, das Peirce zufolge „auf das bezeichnete Objekt allein aufgrund von ihm eigenen Eigenschaften verweist" (zitiert nach Nöth 2000: 66). Die Ähnlichkeit zwischen einem ikonischen Zeichen und seinem Referenzobjekt, nennt Morris (1973: 99) „Ikonizität". Die Ikonizität von Bildern ist entscheidendes Kriterium in der Differenzierung zu den sprachlichen Zeichen, die als symbolische Zeichen arbiträr sind. Gombrich (1984: 274) stellt fest: „Wir können ein Bild lesen, weil wir es als eine Nachahmung der Realität in einem bestimmten Medium erkennen." Das bedeutet, dass das Verstehen eines Bildes durch seinen Wahrnehmungsbezug unterstützt wird, denn „für die Interpretation bildhafter Zeichen [ist] der Rekurs auf Wahrnehmungskompetenzen konstitutiv" (Sachs-Hombach 2002: 20). Sachs-Hombach (2003a) definiert Bilder deswegen als „wahrnehmungsnahe Zeichen".[52] Das hat Konsequenzen für das Verstehen von Bildern, die im folgenden Abschnitt (4.1.3.) vertiefend dargestellt werden.

Die soziale Semiotik (Halliday 1978; Hodge und Kress 1988; van Leeuwen 2005) wendet sich nicht nur in Bezug auf ikonische Zeichen, sondern in Bezug auf kommunikativ genutzte Zeichen generell von der Vorstellung ab, dass sich die Beziehung zwischen Zeicheninhalt und Zeichenausdruck mithilfe des Konzeptes der Arbitrarität beschreiben lässt. Dies ergibt sich auch daraus, dass nicht mehr allein das sprachliche Zeichen Gegenstand ist, sondern im Rahmen des *multimodality*-Ansatzes alle Mittel, die zur Kommunikation verwendet werden können (Kress/van Leeuwen 2003: 14; vgl. auch Abschnitt 2.2.).[53] Anstelle von Arbitrarität setzen sie die „Angemessenheit" (ebd. 11: „aptness").[54] Die Beziehung zwischen Form und Inhalt drückt sich demzufolge dadurch aus, dass der Zeichenverwender die semiotische Ressource wählt, die er in dem bestimmten kommunikativen Kontext, in dem er sich befindet, für angemessen hält, um die Bedeutung auszudrücken, die er vermitteln will (ebd. 10). Betont wird dabei die zwar unterschiedlich ausgeprägte, aber grundsätzlich bestehende semantische Offenheit von semiotischen Ressourcen bzw. der ambigue Charakter der Beziehung

[52] Indem Sachs-Hombach (2003) Bilder als „wahrnehmungsnahe Zeichen" bezeichnet, verknüpft er semiotische und phänomenologische Ansätze der Betrachtung von Bildern. Dazu wählt er einen weiten Zeichenbegriff als Oberbegriff für „alle Gegenstände […], von denen wir sagen würden, dass sie einen Inhalt haben und etwas bedeuten" (ebd. 77). Damit grenzt Sachs-Hombach die bildtheoretische von der linguistischen Semiotik ab und verweist auf eine Rahmentheorie, die Sprach- und Bildwissenschaft umfasst, so dass die linguistische Terminologie ebenso zur Beschreibung bildtheoretischer Phänomene verwendet werden kann. Auf diese Weise begegnet er der Kritik, dass durch die Orientierung an sprachwissenschaftlichen Modellen die Eigenart von Bildern übergangen würde. (ebd. 77) Zudem stützt dies seine Theorie, dass es sich beim *visualistic turn* um eine Ergänzung des *linguistic turn* handelt, so dass beide mit dem Begriff „semiotic turn" zusammengefasst werden könnten (ebd. 98).

[53] Explizit nennen sie neben dem sowohl graphisch als auch phonisch realisiertem verbalen Modus auch Bilder, Gestik und Position im Raum (Kress/van Leeuwen 2006: 14).

[54] Vgl. dazu auch das von Hymes (1971) formulierte Merkmal der „appropriateness" eines kompetenten Gesprächsbeitrags, mit dem er das Verhältnis des Beitrags zu seinem Verwendungskontext charakterisiert (ebd. 285; s.a. Abschnitt 2.3.4.1.).

zwischen Form und Inhalt (vgl. Abschnitt 4.1.3.). Dies weist auf die Notwendigkeit hin, nicht nur bei der Zeichenproduktion eine angemessene Form zu finden, sondern auch bei der Rezeption aus allen möglichen Bedeutungen, die mit dieser Form vermittelt werden können, die auszuwählen, die in der jeweiligen Situation als angemessen empfunden wird (ebd. 12). Der Ansatz der sozialen Semiotik hebt auf diese Weise die aktive Rolle zunächst des Zeichenverwenders, aber auch des Empfängers/der Empfängerin bei der Bedeutungszuweisung hervor. Anstatt von einem feststehenden Regelsystem als Ressource für die Schaffung von Bedeutung geht sie zudem davon aus, dass Menschen diese Ressourcen durch ihren Gebrauch verändern (ebd. 10). Diese Zeichen-Konzeption ist weitestgehend mit den in Abschnitt 2 referierten Erkenntnissen zu Interaktionen, die im Rahmen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse gewonnen wurden, kompatibel.

4.1.3. Die „Doppelnatur" des Bildes

4.1.3.1. Semantische Ambiguität versus Ikonizität

Dem ikonischen Charakter von Bildern wird in der Literatur häufig ihre Vieldeutigkeit gegenübergestellt. Dies soll auf Grundlage des bereits Dargestellten und mit Rekurs auf semiotische Perspektiven auf Bilder insbesondere von Barthes und der sozialen Semiotik im Folgenden ausgeführt werden. Für die vorliegende Arbeit ist dies insofern von Bedeutung, als zum einen dem Verstehen von Bild-Betrachter-Interaktionen und sowohl Rezeptions- als auch Produktionssituationen von Bildern, d.h. Situationen, in denen Bilder als semiotische Ressourcen in einer Interaktion genutzt werden, dient. Zum anderen wird hier das Fundament für die semiotische Analyse der Bilder und der Texte in der Kontrastierung und der Bild-Text-Kombinationen gelegt (vgl. insbes. Abschnitt 8).

Zunächst muss dazu unterschieden werden zwischen dem Sehen als „seeing" und dem Sehen als „looking". Während das erste die generelle Wahrnehmung von visuellen Reizen beschreibt, bezieht sich das zweite auf einen Prozess, der die Selektion eines Reizes, eine Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf diesen Reiz und dessen kognitive Verarbeitung umfasst:

> Every day, we are in the practice of looking to make sense of the world. To see is a process of observing and recognizing the world around us. To look is to actively making meaning of that world. Seeing is something that we do somewhat arbitrarily as we go about our daily lives. Looking is an activity that involves a greater sense of purpose and direction (Sturken/Cartwright 2005: 10).

Bei der Bildbetrachtung handelt es sich weiterhin insofern um eine spezifische Art des Sehens als „looking" und damit als Bedeutungskonstruktion, dass ein Bild einen Ausschnitt einer Wirklichkeit abbildet, der von seinem Produzenten für die Betrachtung ausgewählt wurde. Dadurch dass dieser Ausschnitt nach bestimmten

Kriterien hergestellt und ausgewählt wurde, wird eine subjektive Interpretation impliziert und damit nur eine von vielen Perspektiven auf den dargestellten Bereich repräsentiert (vgl. ebd.; Lobinger 2002: 59; Doelker 2002; Michel 2008). Diesen Unterschied zwischen dem „Modell" und dem Abgebildeten bezeichnet Boehm (1994) als „ikonische Differenz". Die ikonische Differenz macht – laut Boehm – einen Gegenstand erst zu einem Bild (ebd. 35). Sie basiert auf den Darstellungsweisen, die mehr oder weniger durch Konventionen reglementiert sind und dadurch codiert sind. Im Zusammenspiel zwischen Code und Abgebildetem, also in der ikonischen Differenz, vollzieht sich die Bedeutung des Bildes. Barthes (1977a: 17) setzt aus diesem Grund dem Foto, das zunächst als perfekte Abbildung der Wirklichkeit verstanden wird, alle anderen gegenständlichen Bilder[55] entgegen. Denn, anders als dem Foto, ist diesen gemeinsam, dass ihr Code gleichzeitig mit dem Inhalt der Darstellung evident wird und dass dieser Code eine zusätzliche Botschaft transportiert. Das Analogon, also die hohe Ähnlichkeit, die zur Verwechslung von Abbildung und Abgebildetem führt, nennt Barthes (ebd.) dann „denotierte Botschaft", in Verbindung mit dem Code „konnotierte Botschaft".

Michel (2008) bezeichnet dieses Phänomen als „Doppelnatur" des Bildes. Um diese zu beschreiben, unterscheidet er zwischen dem Bild als „Abbild" und dem Bild als „Sinnbild". Damit verdeutlicht er, dass gegenständliche Bilder auf der einen Seite konkrete Objekte abbilden und auf diese Weise zunächst auf eine bestimmte Bedeutung, einen konkreten Inhalt, referieren. Auf der anderen Seite weisen sie ein hohes Maß an Deutungsmöglichkeiten auf:

> Durch ihre unmittelbare Anschaulichkeit stehen gegenständliche Bilder im Verdacht, die Sinnbildung in besonderer Weise einzuschränken (es scheint ja vollkommen „offensichtlich", was ein Bild zeigt), gleichzeitig aber legen sie – aufgrund ihrer semantischen Unabgeschlossenheit und Unbestimmtheit – die Vermutung nahe, sie reglementierten die Sinnbildung weniger stark als andere Zeichensysteme und ließen den Rezipierenden erhebliche Freiräume (ebd. 44).

Diese Feststellung gilt insbesondere für Fotos. Lobinger (2012) geht noch darüber hinaus und verweist mit Barthes (1961) darauf, dass die „unmittelbare Anschaulichkeit", die „anschauliche Evidenz", wie sie Michel (2008) auch nennt, dazu führen kann, dass das fotografische Bild als „perfektes Analogon" (Barthes 1977a: 17) verstanden wird. D.h., das Bild wird nicht mehr als Zeichen und somit nicht mehr als Verweis auf etwas anderes wahrgenommen. Es wird zu einer „Botschaft ohne Code" (ebd: „*message without a code*", Hervorhebung im Original) und dann so gesehen wie die Wirklichkeit. Eine Elaboration im Zuge einer Interpretation findet nicht statt. Sachs-Hombach (2002: 27) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Bilder „in einer auffälligen Spannung zwischen dem Intuitiven und dem Konventionellen" stehen. Er stellt die beiden dem

[55] Sowie das Kino und das Theater als analoge Reproduktionen der Wirklichkeit.

entsprechenden Konzepte von Wahrnehmungsnähe und Zeichencharakter als Pole dar, zwischen denen die gegenständlichen Bilder in allen ihren Formen angesiedelt werden können. Ein Foto steht demnach nah am Pol der Wahrnehmungsnähe und verliert dadurch an Intensität bezüglich seines Zeichencharakters.

Eine Fotografie kann zwar zunächst als „Botschaft ohne Code" rezipiert werden. Barthes stellt aber diese vermeintliche „Objektivität" in Frage:

> This purely 'denotative' status of the photograph, the perfection and plenitude of its analogy, in short its 'objectivity', has every chance of being mythical. (Barthes 1977a: 19)

Mehr als bei anderen gegenständlichen Bildern, die eine faktische Wirklichkeit abbilden, muss die Konnotation einer Fotografie aus den Produktions- und Rezeptionsgegebenheiten abgeleitet werden. Das Foto ist ein „object that has been worked on, chosen, composed, constructed, treated according to professional, aesthetic or ideological norms which are so many factors of connotation" (ebd.). Wie in der Beschreibung der Bildbetrachtung als „looking" einleitend angemerkt, stellt ein Foto lediglich einen Ausschnitt der Wirklichkeit dar. Die Entscheidung für diesen Ausschnitt ist in der Regel aufgrund von Kriterien getroffen worden, welche die *mise en scène* betreffen, also Größen wie Rahmung, Komposition und Perspektive (vgl. auch Rose 2012). Diese wiederum sind zurückzuführen auf Konventionen, die insbesondere durch die Funktion und die damit zusammenhängende Rolle des Bildes bestimmt werden: Ein für die Werbung bestimmtes Foto folgt anderen Konventionen als ein für eine Nachrichtendokumentation bestimmtes oder ein Urlaubsfoto. So kann insbesondere seit Einführung der digitalen Fotografie davon ausgegangen werden, dass ein Werbefoto aus einem Fundus von ähnlichen Fotos ausgewählt wurde und dass es bearbeitet wurde, wenn nicht gar vollständig konstruiert ist. Schließlich kann durchaus vermutet werden, dass bereits vor dem Fotografieren die Wirklichkeit so arrangiert wurde, dass sie das darstellt, was sie darstellen soll. (vgl. Barthes 1977a, Doelker 2002, Lobinger 2012) Auf der Seite der Rezeption stellt Barthes (1977a: 19) fest, dass ein Foto eben nicht nur als Analogon wahrgenommen, sondern immer auch insofern interpretiert werden kann, dass es mit einem zum Teil auf Konventionen beruhenden Bestand an Zeichen abgeglichen wird.

Barthes führt die Besonderheit der Fotografie weiter, indem er vom „fotografischen Paradoxon" spricht (ebd. 19). Damit formuliert er schärfer das, was Michel (2008) später als Doppelnatur des Bildes bezeichnet. Die beiden Seiten des Phänomens, dass Fotos bei gleichzeitiger perfekter Ikonizität semantisch offen sind, erhalten bei Barthes eine Folgebeziehung (auf Produktionsseite eventuell sogar als finale Beziehung verstehbar): Die denotierende Botschaft des perfekten Analogons ist bei Fotos Basis für die konnotierte Botschaft. Das bedeutet, dass die Interpretation des Fotos von der Annahme ausgeht, dass es sich bei dem Foto um

eine perfekte, objektive Abbildung der Wirklichkeit handelt. Daraus folgt, dass die Notwendigkeit einer bewussten Entschlüsselung des Fotos nicht erkannt wird. (vgl. ebd. 20) Das Paradoxon besteht also nicht in der Gegenüberstellung von denotierter und konnotierter Botschaft, sondern darin, dass sie auf struktureller Ebene so stark miteinander verwoben sind. Es spiegelt sich dann auch auf ethischer Ebene darin wider, dass, wie Barthes (ebd. 19f.) ausführt, gerade der Wunsch objektiv abzubilden dazu führt, bei der Produktion des Fotos besonders gründlich und durchdacht vorzugehen, was dem Foto wiederum jede Natürlichkeit und damit auch Objektivität nimmt.

Die soziale Semiotik beschreibt die Folgen der Doppelnatur des Bildes für die Interaktion, indem sie sie respektive auf die Ebene der Repräsentation und die der Kommunikation bezieht: Ein Zeichen verweist demnach gleichzeitig auf einen Wirklichkeitsausschnitt und das Interesse des Zeichenverwenders, diese so darzustellen. Gleichzeitig zeigt es in der Kommunikation diese Wirklichkeit in einer Form an, die als Botschaft in einem Kommunikationsprozess eine ganz bestimmte Bedeutung vermitteln soll:

> The sign is evidence of the interest of its maker in the moment of representation, the sign-maker's engagement with the world to be represented. The sign is also evidence of its maker's interest in communication, their engagement with the social world in which the sign is a (part of a) message (Kress/van Leeuwen 2003: 12).

Das Spannungsfeld zwischen der repräsentativen und der kommunikativen Bildfunktion wirkt sich auf den Prozess der Interaktion mit Bildern aus, der in Abschnitt 4.2. näher erläutert wird.

4.1.3.2. Syntagmatische und paradigmatische Offenheit von Bildern

Michel schlägt vor, bezüglich der semantischen Offenheit des Bildes zu differenzieren zwischen „syntagmatischer Offenheit" und „paradigmatischer Offenheit". Aufbauend auf de Saussures Unterscheidung von Syntagma und Paradigma definiert er im Zusammenhang mit bildlicher Wahrnehmung das Paradigma als das „Bezugssystem, vor dessen Hintergrund ein Zeichen verstanden wird" (Michel 2008: 83). Michel nennt in diesem Zusammenhang das Beispiel eines Fotos von einem VW Käfer, der je nach Paradigma als „nobel, ärmlich oder 'kultig'" gesehen wird (ebd.). Über das Paradigma werden also Assoziationen mit dem betrachteten Bild verknüpft, die zum einen auf kulturellen, zum anderen auf individuellen Erfahrungswerten und Einstellungen basieren. Michel unterstreicht die Virtualität des Paradigmas, d.h. dass es unbewusst in den Verstehens- und Interpretationsprozess einfließt (ebd.). Ein Bild zeichnet sich also insofern durch paradigmatische Offenheit aus, als durch den Zugriff auf verschiedene Bezugssysteme unterschiedliche Sinnzuschreibungen möglich sind.

Mit der syntagmatischen Dimension bezieht sich Michel auf die Verknüpfungen von in räumlicher Nähe zueinander positionierten Zeichen zu Bedeutungseinheiten (ebd.). In Hinblick auf Bilder muss hierbei zunächst auf die Schwierigkeit hingewiesen werden, eine kleinste bedeutungstragenden Einheit für Bilder zu identifizieren (vgl. z.B. Barthes 1977b; Sachs-Hombach 2003a: 115). Sachs-Hombach (ebd. 113ff.) führt bei der Erläuterung seines bildtheoretischen Ansatzes in diesem Zusammenhang eine weitere Besonderheit von Bildern als Zeichen an, die sich als Konsequenz aus ihrer Wahrnehmungsnähe oder vielmehr ihrer Ikonizität ergibt. Ein Bild kann nicht nur auf ein einzelnes Objekt oder Konzept verweisen. Bilder können auch ganze Geschichten erzählen. (vgl. Abschnitt 7.1.3.3.) Sachs-Hombach unterscheidet darüber hinaus zwei Bildeinheiten: die „ikonisch selbständigen Einheiten" (ebd. 118f.), die als eigenständige Zeichen auf ein Referenzobjekt verweisen, und die „sub-ikonischen Einheiten", die erst durch ihren Kontext sinnvoll werden, wie Punkte oder Striche, aus denen diese zusammengesetzt sind. Ein „Gesamtbild" kann so aus mehreren bildhaften Zeichen bestehen. Deren Bedeutung ergibt sich jedoch letztendlich erst aus der Interpretation des Gesamtbildes (Sachs-Hombach 2003a: 121). Umgekehrt bedeutet dies, dass sich die Bedeutung des Gesamtbildes aus den Bedeutungen der ikonischen Einheiten und deren Beziehungen untereinander ergibt.

Beziehungen zwischen ikonischen Einheiten sind nicht sequenziell organisiert, wie dies verbalen Texten eigen ist, sondern bezüglich ihrer Kontiguität. Zudem zeichnen sich Bilder durch eine Gleichzeitigkeit der Darstellung aus: „Mit ihrer Simultaneität stehen Bilder im Gegensatz zur linearen Diskursivität der Sprache" (Michel 2008: 61). Daraus folgt, dass – ebenso im Kontrast zu verbalen Texten – sich ein Bild von Beginn der Betrachtung an dem Rezipienten als Ganzes präsentiert. Das heißt aber nicht, dass es auch als Ganzes, sozusagen in einem Paket, rezipiert wird. Boehm (1996) spricht stattdessen von einer dialektischen Relation von Sukzession und Simultaneität: Bilder werden zwar als Ganzes wahrgenommen, aber ihre Bezüge sowohl in ihrer paradigmatischer als auch in ihrer syntagmatischen Dimension können nur sukzessiv erschlossen werden. Der dialektische Charakter ergibt sich dabei daraus, dass das Bildganze während des Verstehensprozesses ebenfalls als Bezugspunkt dient. (vgl. auch Michel 2008: 62) Da die einzelnen Bildelemente nicht eindeutig nach bestimmten Regeln im Bild organisiert sind,[56] gibt es keine konventionell geregelte Leserichtung. Jedoch

[56] Bzw. müssen diese Regeln im Bild erst gefunden werden. Vergleich zur Diskussion einer Bildsyntax z.B. Sachs-Hombach 2003; Plümacher 1999; Goodman 1968. Hier soll nicht auf die (bild-) semiotischen Versuche eingegangen werden, Bilder mithilfe der linguistischen Konzepte von Syntax, Semantik und Pragmatik zu beschreiben. Die Diskussion diesbezüglich greift weit um sich (siehe für einen Überblick z.B. Michel 2008, Sachs-Hombach 2003; Goodman und Messaris 1997 bzgl. der Syntax) und noch ist kein Konsens gefunden worden. Zudem ist eine Darstellung dessen hier für die folgende Analyse nicht notwendig.

werden durch das Layout in der Regel bestimmte Betrachtungsabfolgen wahrscheinlich, wie die vom Auffälligen zum weniger Auffälligen.

4.1.4. Bilder und Texte

In diesem Abschnitt soll die Bestimmung des Gegenstandes „Bild" für diese Arbeit weitergeführt werden. Dazu wird zunächst ein Überblick über die Diskussion gegeben, die den Bild- und den Textbegriff einander gegenüberstellt. Dies ist hier von Bedeutung, da die in den beobachteten Interaktionen verwendeten Bilder nie alleine stehen, sondern auf unterschiedliche Weisen immer von Text begleitet werden. Im Anschluss werden Bild-Text-Kombinationen als „Sehflächen" (Schmitz 2001) beschrieben und mögliche Text-Bild-Relationen referiert. Solche finden sich im Korpus der Untersuchung.

4.1.4.1. Sind Bilder Texte?

Die Frage, ob Bilder Texte sind, wird kontrovers diskutiert. Dabei prallen vor allem strukturalistische Text-Konzepte auf Positionen, die sich aus dem *iconic turn* ergeben. An dieser Stelle soll gar nicht versucht werden, eine allgemein gültige Antwort zu geben – falls dies überhaupt möglich ist. Vielmehr soll ein kurzer Überblick über die Diskussion gegeben und anschließend die Konsequenz, die sich für die folgende Analyse daraus ergibt, erläutert werden.

Problematisch ist bei dieser Frage vor allem, dass weder der Bild- noch der Textbegriff eindeutig und konsensuell bestimmt ist. Zwar hat die Textlinguistik (vgl. z.B. Gal'perin 1981; de Beaugrande/Dressler 1981; Sandig 2000) Textualitätskriterien, wie Kohärenz und Kohäsion, Informativität, relative Abgeschlossenheit und Existenz einer Autorschaft bzw. von Rezipienten definiert. Klemm (2002) spricht diesen jedoch eine Qualifikation für eine endgültige Entscheidung ab, wenn er zusammenfassend feststellt, „dass offenbar keines der genannten Kriterien wirklich ausschließenden Charakter hat, wenn es um die Trennung von Text und Nicht-Text geht". Stöckl (2004: 97ff.) zeigt zudem die Anwendbarkeit der Merkmale für die Beschreibung von Bildern auf und begründet (auch) damit das Potenzial einer Gleichsetzung von Bild und Text:

> Bildern Textstatus zuzuerkennen trägt zum einen ihrer hohen strukturellen und semantischen Komplexität Rechnung und stellt sie damit – im metaphorischen Sinne einer „Bildsprache" – dem sprachlichen Text als oberste Stufe der Zeichenintegration an die Seite. Zum anderen ließe sich aber auch jenseits der tradierten BILD = SPRACHE-Metapher fragen, welche kategoriellen Merkmale Bilder aufweisen, die sie mit dem Phänomen Text teilen (ebd. 96).

Mit der darauffolgenden Analyse demonstriert er, „dass Bilder wie Texte funktionieren" (Stöckl 2011: 55). Die semiotische Perspektive unterstützt diese Konzeptualisierung insofern, als sie sowohl Bilder (Nöth 2000) als auch Texte (Fix

2003: 230) als komplexe Zeichen versteht. Als solche tragen sie Bedeutungen, indem sie auf Wirklichkeiten referieren, die sich in der Interaktion zwischen Betrachter/in bzw. Leser und Zeichen konstruieren (Dehn 2007: 12; Ehlich 2005: 57; vgl. auch Abschnitt 4.2.). In Anlehnung an die Semiotik werden jedoch auch die beiden gewichtigsten Unterschiede von Bild und Text beschrieben: Wie bereits im vorherigen Abschnitt aufgezeigt sind Bilder Zeichen, die durch ihre Wahrnehmungsnähe bzw. ihre Ikonizität charakterisiert werden, während sprachliche Zeichen, aus denen ein Text besteht, sich durch ihre Arbitrarität auszeichnen. Dies hat Auswirkungen auf die respektiven Wahrnehmungsprozesse: Ein einziger Blick, ein erstes globales Wahrnehmen eines Bildes liefert bereits ein Konzept von dessen Inhalt, das in der Regel natürlich oberflächlich ist und nicht mit einem Bildverstehen verglichen werden kann. Der Zugang zum Inhalt eines Textes dauert insofern länger, als ein einziger Blick auf den Text nicht ausreicht, um sei es auch nur eine grobe Vermutung zu dessen Inhalt aufzustellen. Bildverstehen wird aus diesem Grund häufig als „leichter" als das Textverstehen betrachtet. Kroeber-Riel (1993: 53) bezeichnet den Zugang zum Bildinhalt sogar als „schnelle Schüsse ins Gehirn". Dass ein Verstehen von Bildern jedoch weitergeht, wird in Anlehnung an Weidenmann (1988) wahrnehmungspsychologischen Ansatz des Bildverstehens in Abschnitt 4.2.2. ausgeführt. Tatsächlich werden die Prozesse des Bildverstehens oft mit denen des Leseverstehen gleichgesetzt: Dehn (2007: 5f.) erläutert:

> Das, was die Qualität des Bildverstehens ausmacht, gilt auch für das Textverstehen: insbesondere im Hinblick auf das Zulassen und Aushalten von Ambiguität, die Beweglichkeit und Verfügbarkeit von Wissensprozeduren, bis Kohärenz hergestellt werden kann: also die Rekursivität der Prozesse.

Und Ehlich (2005: 57) weist ebenso darauf hin: „Der Aufgabe des Lesen-Lernens entspricht eine Aufgabe des Sehen-Lernens". Ein weiterer Unterschied, der sich aus der Wahrnehmungsnähe von Bildern ergibt, betrifft die holistische Perzeption von Bildern: Während Texte als lineare Strukturen rezipiert werden, also eine bestimmte Abfolge vorgegeben ist, präsentieren Bilder ihre Inhalte simultan. Eine Reihenfolge im Wahrnehmungsprozess ist nicht festgelegt und bleibt so den individuellen Herangehensweisen der jeweiligen Betrachtenden überlassen. Daraus folgt, dass Bilder eine höhere syntaktische und dadurch auch eine höhere semantische Ambiguität aufweisen (Michel 2008: 67). Das Vorgehen der Betrachtenden beim Bildverstehen bleibt jedoch eine Sequenz von Betrachtungen einzelner Bildelemente, womit die Bildrezeption wiederum an die Textrezeption angenähert wird (Boehm 1996). Dass Bildverstehensmodelle durchaus mit Textverstehensmodellen vergleichbar sind, zeigt Weidenmann mit seiner viel zitierten Publikation *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern* (1988). Das darin aufgestellte Modell des Bildverstehensprozesses wird in Abschnitt 4.2.2.1.

referiert. Ob es möglich ist, auf Erkenntnisse aus der Erforschung von Schreibprozessen Rekurs zu nehmen, um den Bildproduktionsprozess näher zu beschreiben, soll in Abschnitt 8 in Bezug auf einige Aspekte gefragt werden.

Für die vorliegende Arbeit soll aus diesen Gründen ein erweiterter Textbegriff zugrunde gelegt werden. Allerdings habe ich mich entschieden, im Folgenden den Begriff „Text“ an sich ausschließlich für verbale, den Begriff „Bild“ für piktorale Kommunikate zu verwenden, um in der Darstellung eindeutig zu bleiben.

4.1.4.2. Bild-Text-Kombinationen

Bereits Barthes (1977a: 16) weist bezogen auf die Pressefotografie darauf hin, dass Fotos selten allein auftreten, sondern meistens in Verbindung mit Text. Schmitz (2001: 24) unterstreicht dies zunächst generalisierend: [57]

> Dabei ist multimodale Kommunikation, also Verständigung über parallele Kanäle und mit mehreren Sinnen, eigentlich der Standardfall.

Die Verknüpfung von Sprache und Bild stellt er dann als „den häufigsten und einflussreichsten Typ” von multimodalen Botschaften heraus (ebd.: 25). Dabei bezieht er sich vor allem auf Text-Bild-Kombinationen, die auf inhaltlicher und formaler Ebene als gestalterische Einheit empfunden werden (ebd. 26). Solche „Sehflächen” definiert Schmitz als „Flächen, auf denen Texte und Bilder in geplantem Layout gemeinsame Bedeutungseinheiten bilden” (ebd. 25). Er spricht in diesem Zusammenhang von einer Interaktion zwischen Text und Bild (ebd. 28), womit im Rahmen der vorliegenden Arbeit neben den drei Konzepten von sozialer, die Mensch-Maschine- und die Bild-Betrachter-Interaktion ein viertes Konzept eingeführt ist. Dies soll aber nur dahingehend elaboriert werden, dass die Wahrnehmung und das Verstehen des Bildes Grundlage werden für die Wahrnehmung und das Verstehen des Textes und andersherum. Die Rekursivität der „Lese“-Prozesse bleibt dabei erhalten. Das so entstandene mentale Modell wird wiederum am Bild evaluiert und u. U. modifiziert usw. Das Gleiche gilt natürlich auch, wenn mit dem Text begonnen wird. Wichtig ist bei Betrachtung dieser Interaktion Schmitz’ Feststellung: „Auf Sehflächen sind Texte nicht einfach Texte und Bilder nicht einfach Bilder” (ebd. 34). Ähnlichkeiten der beiden Modi, wie ihre Flächigkeit bzw. das Füllen von Flächen und ihrer kommunikativen Funktion, erleichtern das Zusammenwirken. Unterschiede betreffen vor allem den ikonischen Charakter von Bildern und so auch ihre Nähe zur natürlichen Wahrnehmung sowie die damit zusammenhängende syntaktische Offenheit, d.h. ihre konventionell wenig fixierte Struktur. Diese Differenz zwischen Bild und Text in Gestaltung und Wahrnehmung „macht jedes Zusammenspiel riskant und damit spannend” (ebd.). Denn: „Unter dem Einfluss des jeweils anderen Modus verändern sie [...] ihre Form

[57] Vgl. auch Ballstaedt 1997; Weidenmann 1998; Mayer 2001; Schnotz 2002.

und Funktion" (ebd.). Damit meint Schmitz, dass sowohl Bilder als auch Texte über ihre eigentlichen Funktionen hinaus in der Kombination auch weitere Funktionen erhalten, wie z.B. Verweis oder Kontrastierung. Und beide Modi können Charakteristiken des jeweils anderen Modus übernehmen. Beispielsweise kann insbesondere bei Sehflächen die Tendenz beobachtet werden, einen Text graphisch so zu gestalten, dass er bereits durch seine Gestalt allein wirkt, wie das bei Bildern der Fall ist (vgl. Kress 1998: 56; Chik 2014: 43f.). Schmitz stellt für beide Modi eine Strukturvereinfachung fest, sobald sie miteinander kombiniert werden (2001: 35), was darauf zurückgeführt werden kann, dass sie sich wechselseitig ergänzen (sollen).

Sowohl Bild als auch Text werden in Kombination miteinander vom anderen Modus bezüglich ihrer Ambiguität beeinflusst: Hier relativieren sich Konkretheit der Bilder und Abstraktheit von Sprache. Bilder geben den mentalen Repräsentationen, die sich im Verstehensprozess der Texte bilden, konkrete Gestalt; sie illustrieren den Text, mit Barthes' (1977a: 25) Worten: Sie denotieren ihn. Texte leiten das Bildverstehen mit Impulsen, die den Blick auf einzelne ikonische Elemente und Zusammenhänge richten lässt. Der Bildkontakt wird verlängert und das Verstehen über die rein denotative Bedeutungsebene hinausgeführt (vgl. Weidenmann 1988; Barthes 1977a: 25f.). Texte konnotieren außerdem das Bild insofern, als sie die Offenheit des Bildes auf einen bestimmten Bedeutungsbereich oder gar eine bestimmte Bedeutung festlegen. Gleichzeitig zwingen sie dadurch den Betrachtenden, das der Konnotation zugrunde liegende Bezugssystem und deren Codes für das Bildverstehen zu aktivieren. Bilder erhalten dadurch den abstrakten Charakter von Begriffen. Barthes (1977a: 26) erläutert:

> Formerly, the image illustrated the text (made it clearer); today, the text loads the image, burdening it with a culture, a moral, an imagination. Formerly, there was reduction from text to image; today, there is amplification from the one to the other.

Die Frage, ob die Einheit von Text und Bild in einer Sehfläche mehr ist als die Summe ihrer Teile, kann daraus folgend so beantwortet werden: Sie ist weniger, da jeder Modus den anderen in seiner Offenheit einschränkt, dadurch dass er Assoziationen und Konstruktionen mentaler Modelle steuert. Aus demselben Grund ist sie mehr, denn durch die Fokussierung auf eine Bedeutung bzw. einen Bedeutungszusammenhang gewinnt sie an Klarheit bezüglich ihrer kommunikativen Funktion und profitiert gleichzeitig von der kognitiven, aber auch sinnlichen Erfahrung der Variabilität der Reize, die den Kontakt zwischen „Leser/in" und Text-Bild-Kombination andauern lässt (vgl. Weidenmann 1988). Nodelman (1990: 199) stellt im Zusammenhang mit der Betrachtung von Bilderbüchern diesbezüglich fest: „good picture books as a whole are a richer experience than just the simple sum of their parts".

Für die Beschreibung von Sehflächen schlägt Schmitz (2001) die Anwendung einiger linguistischer Konzepte vor. Zwei dieser Foki sollen in Hinblick auf ihre Verwendung in der vorliegenden Analyse an dieser Stelle Erwähnung finden. Unter Zuhilfenahme der textlinguistischen Begriffe „Kohäsion" und „Kohärenz" schlägt Schmitz eine Analyse von Sehflächen als Einheit von Bild und Text mithilfe von Layout, Design und Rekurrenz vor (ebd. 35f.). Das Layout regelt die Position der einzelnen Bilder und Texte auf der Fläche. Gestaltungsprinzipien sind dabei die Kontiguität, die Zusammengehörigkeit signalisiert, und die Positionierung innerhalb des Rahmens. Wichtiges steht so meistens in der Mitte. Schmitz bezeichnet das als „Hauptbotschaft" (ebd. 28). „Nebenbotschaften" befinden sich dagegen eher am Rand. Damit weisen Sehflächen eine formale Nähe zu Bildern auf (ebd. 36). Das Design der Sehfläche, das Schmitz als „zielgerichtete Gestaltung von Farbe und Erscheinungsform" bestimmt, ist ebenfalls mit dem von Bildern vergleichbar (ebd.). Ähnliche Farben und Formen zeigen an, dass Bild(er) und/oder Text(e) als Einheiten gelesen werden sollen. Text und Bild verknüpfend wirkt schließlich auch die Rekurrenz. Dabei werden Elemente weniger innerhalb eines Modus wiederholt. Eher kommt es zu einer „intermodale[n] Wiederaufnahme" (ebd.), d.h. im Text Erwähntes kann im Bild wiedergefunden werden und andersherum. Semantische Kohärenz wird auf diese Weise bei Sehflächen durch Kohäsion der Formen mit den Mitteln von Layout, Design und Rekurrenz erreicht (ebd. 35f.).

Für die folgende Analyse wertvoll sind außerdem Barthes' (1977a) Überlegungen bezüglich der Textsorte, die dem Bild nebengestellt wird. Sein Fokus liegt dabei auf dem Bild, und zwar auf einer Pressefotografie, und nicht auf dem Zusammenwirken von Bild und Text als gleichgestellte Einheiten in einer Sehfläche. Barthes unterscheidet zwischen Titel, Bildunterschrift und Begleitartikel, die sich bezüglich des Maßes, wie sich Bild- und Textbedeutung zusammenschließen, verschieden auf das Erschließen der Bildbedeutung auswirken. Die Bildunterschrift scheint am ehesten den denotativen Charakter des Bildes zu stützen. Sie präsentiert in Textform, was auf dem Bild abgebildet ist: „The caption [...] appears to duplicate the image" (ebd. 26). Das ist jedoch nur Anschein. Tatsächlich reduziert die Bildunterschrift die Ambiguität des Bildes und legt seine Bedeutung auf bestimmte Konnotationen fest. Titel und begleitender Text wirken im Vergleich zur Bildunterschrift offensichtlicher konnotierend: „The caption probably has less obvious effect of connotation than the headline or accompanying article" (ebd.). Vor allem ein längerer Begleittext wird äußerlich als eine eigene, vom Bild getrennte Einheit wahrgenommen. Ein Titel ist in der Regel auch graphisch hervorgehoben und häufig so gestaltet, dass er bildhaften Charakter erhält. Gerade dadurch setzt er sich vom Bild ab. Je länger der Text desto mehr Möglichkeiten bestehen, ein präzises Vorstellungsmodell mit den dazugehörigen

Schemata und Konzepten zu konstruieren, das auf das Bild übertragen werden kann. Ein prägnanter Titel wirkt in einem frühen Stadium des Bildverstehensprozesses auf das mentale Modell ein.

4.1.5. Digitale Bilder – interaktive Bilder

Digitale Bilder sind für die vorliegende Arbeit nicht nur von Interesse, weil hier die Bildarbeit an Tablets betrachtet wird. Sie gehören auch zu der Art von Bildern, die von den heutigen Schüler/innen am häufigsten als Kommunikationsmittel eingesetzt werden. Denn wenn diese mithilfe von Bildern kommunizieren, dann nutzen sie dafür ihre Smartphones, Computer oder Tablets und die entsprechenden Anwendungen, wie SMS, eMail- oder Chat-Programme bzw. Instant-Messenger-Dienste und soziale Netzwerke (vgl. mpfs 2017; Lobinger 2012: 23f.; van Dijk 2008: 58f.).

Was digitale Bilder auszeichnet, ist ihre „Doppelexistenz [...] als Datensatz und sichtbares Bild" (Heidenreich 2005: 381). Als sichtbares Bild unterscheiden sie sich zunächst nicht von einem analogen Bild: „Ebenso wenig wie man im Foto die Fotografie sieht, sieht man beim digitalen Bild das Digitale" (Pias 2002: 47). Und doch hat das Digitale Konsequenzen für die Wahrnehmung des digitalen Bildes. So stellt es eine grundlegende Komponente der Bilddefinition infrage. Denn digitale Bilder sind keine materiellen Bilder: „Strictly speaking, digital images have no material support at all" (Simons 1999: 110). Stattdessen beruhen sie auf einem Datensatz, der aus einem binären Code von 0 und 1 zusammengesetzt ist. Sichtbare Bilder werden sie erst dann, wenn sie als Daten mithilfe eines Programmes zur Präsentation auf einen Bildschirm geladen oder wenn sie ausgedruckt werden (vgl. Heidenreich 2005: 381), also ihre Digitalität ablegen. Dann aber können sie die Form eines jeden anderen materiellen und flächigen Bildtyps annehmen: Malerei, Zeichnung, Foto, Grafik etc. (vgl. Simons 1999: 111).

Das Digitale, unterstützt durch die Anbindung an das Internet, erlaubt für Bilder eine Demotisierung: eine schnellere und kostengünstige Fixierung bzw. Speicherung, Vervielfältigung und Verbreitung von Informationen. Digitale Bilder können neu geschaffen werden, sie können Reproduktionen von bereits existierenden Bildern sein oder fast beliebig bearbeitet werden und zwar nicht nur von Fachleuten, sondern von jedem, der über ein digitales Medium verfügt, auf dem eine entsprechende Anwendung installiert. Bilder sind fester Bestandteil der semiotischen Ressourcen geworden, auf die die deutschen Jugendlichen im Alltag zurückgreifen, um zu kommunizieren. Laut JIM-Studie 2017 gehören nach Whats-App an erster Stelle Instagram und Snapchat zu den am häufigsten zur

Kommunikation genutzten Anwendungen.[58] Beide Kommunikationsplattformen verwenden vorrangig Bilder. (mpfs 2017)

Insbesondere für Fotos hat zudem die Möglichkeit der leicht zugänglichen Bildbearbeitung durch die digitalen Medien Konsequenzen. Denn die Kenntnis davon stellt den empfundenen Wahrheitsgehalt des Fotos infrage. Mit Barthes 1977 wurde in Abschnitt 4.1.3. zur Doppelnatur des Bildes darauf hingewiesen, dass Fotos als „messages without a code" verstanden werden, als Denotation ohne Konnotation, als ungefilterte Abbildung der Wirklichkeit. Dem Foto wird dadurch eine „dokumentarische Qualität" (Sturken/Cartwright 2005: 16: „documentary quality"; auch „Augenzeugenprinzip" nach Gombrich 1984) zugesprochen, die belegen soll, dass etwas zu einem bestimmten Zeitpunkt so wie abgebildet stattgefunden hat und dass der und der dabei waren usw. Dies wird unterstützt durch die Kausalität der Produktion von Fotos, bei der Lichtstrahlen Spuren auf einer lichtempfindlichen Platte hinterlassen, die bei der analogen Fotografie durch einen Prozess der chemischen Entwicklung, bei der digitalen Fotografie durch einen digitalen Übersetzungsprozess auf in der Regel einen Bildschirm sichtbar gemacht werden können. Eine solche kausale Beziehung zwischen Objekt und Foto kann das Foto als ein indexikalisches Zeichen nach Peirce erscheinen lassen. Mit der Erfindung der digitalen Fotografie verschiebt sich das Konzept: Parallel zum Übergang von der analogen Fotografie zur digitalen verläuft der „Übergang vom Indexikalischen zum Interaktiven" (Sachs-Hombach 2005: 234). Auch Schnotz 2003b betont die Interaktivität des digitalen Bildes als dessen Spezifizität. Das Interaktive lässt sich durch das Medium bestimmen, über das digitale Bilder dargeboten werden. Kennzeichnend für digitale Medien ist, wie in Abschnitt 3.1. dargestellt, vor allem ihre Interaktivität, die wiederum durch die Rückkopplungsmöglichkeit bestimmt ist: Digitale Bilder können also verändert werden, indem ihre Datenstruktur verändert wird. Das dafür verwendete Programm zeigt dabei den jeweiligen Status der Anwendung als Veränderung am Bild an und koppelt sie so an den User zurück.

Die Kenntnis über die Bearbeitungsmöglichkeiten von Fotos[59] und darüber, dass digitale Bilder erschaffen werden können, die wie Fotos aussehen, aber nicht als solche produziert wurden, ändert die Art und Weise wie Fotos konnotiert werden: „the cultural meanings of and expectations about computer and digital images are different from those of conventional photographs" (Sturken/Cartwright 2005: 20). Zum einen verlieren Fotos ihren Authentizitätscharakter, also ihre Wahrheits- bzw. Wirklichkeitskonnotation – zumindest theoretisch oder auf den

[58] 95% der hier im Fokus stehenden 14- bis 15jährigen nutzen WhatsApp, 68% Instagram und 64% Snapchat.

[59] Die Bearbeitungsmöglichkeiten haben an sich bereits für die analogen Fotos bestanden. Jedoch hat die Vereinfachung durch die Digitalisierung diese Bearbeitungsmöglichkeiten einem breiteren Publikum zugänglich und dadurch bewusst gemacht.

zweiten Blick. Denn auch wenn digitale Fotos als kodiert gelten, stellen Messaris und Abraham (2003: 217f.) zahlreiche empirische Belege dafür fest, dass einige Fotos weiterhin in ihrer dokumentarischen Funktion wahrgenommen werden. Dubois (1998: 30) fasst zusammen:

> Dem fotografischen Bild haftet trotz allem etwas Singuläres an, das es von anderen Repräsentationsweisen unterscheidet: Ein unhintergehbares Gefühl der Wirklichkeit, das man nicht los wird, obwohl man um alle Codes weiß.[60]

Zum anderen können insbesondere digitale Fotos als gestaltet und damit als Botschaft *mit* Code erlebt werden, die es zu verstehen gilt. So werden z.B. besonders rote Wangen eines Apfel essenden Kindes nicht mehr „einfach so" als Denotat hingenommen, sondern es kommt eventuell der Verdacht auf, dass hier Manipulation im Spiel ist. Als Konsequenz wird dann der Grund für diese Manipulation hinterfragt. Schließlich kann geschlussfolgert werden, dass die roten Wangen konventionell für Gesundheit stehen, also hier ein Code verwendet wurde, der darauf hinweist, dass Äpfelessen gesund ist. Das Digitale erlaubt also auch in dieser Hinsicht, Bilder als Kommunikationsmittel zu benutzen. Die abbildende Funktion von Bildern wird nicht nur durch eine kommunikative ergänzt. Vielmehr überwölbt die kommunikative Funktion die abbildende.

4.2. Bilder in der Interaktion

In diesem Abschnitt werden Bildproduktion und Bildverstehen jeweils als Interaktionen zwischen Mensch und Bild betrachtet. Dazu werden der Prozess der Bildgestaltung (Abschnitt 4.2.1.) und der des Bildverstehens (Abschnitt 4.2.2.) zunächst getrennt voneinander betrachtet. Im Anschluss werden beide als integrative Teile einer Interaktion mithilfe eines Bildes in einem Kommunikationsmodell zusammengeführt (Abschnitt 4.2.3.). Dies bildet die theoretische Grundlage für die Darstellung der Untersuchungsergebnisse in Abschnitt 7.

Bildbezogene Interaktionen betreffen zunächst die Bildrezeption und -produktion. Diese stellen typische Bezugsbereiche für eine Definition von Bildkompetenz dar, wie sie in den Bildungsplänen für den Kunstunterricht der einzelnen Bundesländer, aber auch in theoretischen Abhandlungen zum Thema (Doelker 2005, Niehoff 2007, Avgerinou 2011) verstanden wird. Ein Lehrplan für das Fach Kunst[61] beschreibt dies folgendermaßen:

---

[60] Vgl. dazu auch Sturken/Cartwright 2005: 20: „Digital imaging thus can be said to have partially eroded the public's trust in the truth-value of photography and the camera as evidence. Yet, at the same time, the altered image may still appear to represent a photographic truth."

[61] Exemplarisch hier für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen.

> Das Fach Kunst zielt in diesem Aufgabenfeld durch seine Inhalte und Methoden auf den Aufbau von Bildkompetenz, die der visuellen Emanzipation und Persönlichkeitsbildung dient. Durch die Entwicklung der Fähigkeiten, sich in Gestaltungen auszudrücken und alltägliche und künstlerische Gestaltungen zu erschließen, wird dies erreicht. Rezeption, Produktion und Reflexion über Bildgestaltungen, Gestaltungsprozesse sowie der Wahrnehmungen und Wahrnehmungsbedingungen bilden einen notwendigen Integrationszusammenhang (NRW 2011: 9).

Die Reflexion stellt dabei einen immanenten Bestandteil beider miteinander vernetzter Kompetenzbereiche (ebd. 13). Bezüglich der Bildgestaltung bedeutet dies „die Fähigkeit, Arbeitsergebnisse in den Zusammenhang der Problemstellung einzuordnen, zu erörtern und zu beurteilen" (ebd.). Dazu gehört auch die Fähigkeit zur Evaluation eigener und fremder Bilder unter Rückgriff auf „vorhandenes Wissen über Kunst, jeweilige Hintergründe und die Differenz von medialer Bildwirklichkeit und unmittelbar realer äußerer Wirklichkeit" (ebd.). Im Bereich der Rezeption bezieht sich die Reflexionskompetenz auf die Selektion und Evaluation von Aspekten des Bildes und Methoden der Betrachtung, die für den jeweiligen Rezeptionsprozess relevant sind. Für die Reflexion werden also Kriterien erstellt, die Bilder bzw. bildbezogene Handlungen im Produktions- sowie im Rezeptionsprozess bezüglich ihrer Angemessenheit bewerten.

Die Trennung von Rezeption und Produktion zeigt sich als eine künstliche. Sie dient der Deskription von bildbezogenen Handlungen. Tatsächlich ist aber die Produktion eines Bildes, ohne dass dieses in seinem Entstehungsprozess immer wieder rezipiert wird, ein Ausnahmefall. Das bedeutet, dass grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass Rezeptionshandlungen dem Produktionsprozess zugehören. Die Trennung soll hier dennoch in dem Sinne erhalten bleiben, dass sie das Handlungsziel ausdrückt: Rezeption bedeutet dann, dass das Bildverstehen Ziel der Handlungssequenz ist. Produktion heißt, dass ein Bild als Resultat am Ende einer Handlungskette steht, die auch immer wieder Rezeptionsmomente enthält. Ein weiteres Unterscheidungskriterium der beiden Bereiche ist die Autorenschaft des Bildes bzw. die Identität des Senders der Bildmitteilung: Bei der Rezeption ist der/die Produzent/in des Bildes eine andere Person als der/die Rezipierende. Bei der Produktion dagegen ist der/die Bildproduzent/in identisch mit dem/der Rezipierenden. Damit verbunden ist die Unterscheidungsmöglichkeit der Rezeptionssituation, die beiden Bereichen zugeordnet werden kann, anhand der Perspektive der Bildbetrachtenden: Betrachten sie das Bild als fertiges Produkt, wird die Handlung hier der Rezeption zugeordnet, betrachten sie es als noch unfertig oder als möglichen Teil eines eigenen (geplanten) Produktes gehört die Rezeptionshandlung der Produktion zu.

4.2.1. Bildproduktion

Dass Bilder auch eine kommunikative Funktion besitzen, wird von der sozialen Semiotik vorausgesetzt. Ausgegangen wird dabei von der Perspektive des Zeichenproduzenten/der Zeichenproduzentin und von der „Angemessenheit" eines Zeichens für eine Mitteilungsintention:

> Sign-makers thus 'have' a meaning, the signified, which they wish to express, and then express it through the semiotic mode(s) that make(s) available the subjectively felt, most plausible, most apt form, as the signifier. This means that in social semiotics the sign is not the pre-existing conjunction of a signifier and a signified, a ready-made sign to be recognized, chosen and used as it is (...). Rather we focus on the process of sign-making, in which the signifier (the form) and the signified (the meaning) are relatively independent of each other until they are brought together by the sign-maker in a newly made sign (Kress/van Leeuwen 2006: 7f.).

Der/die Zeichenproduzent/in erhält demnach eine konstitutive Rolle bei der Bedeutungskonstruktion, nicht nur weil er/sie für einen Signifikanten eine Bedeutung herstellt, die er/sie in einem bestimmten Kontext (vgl. Indexikalität, Abschnitt 2.1.) und ausgerichtet auf eine bestimmte Zielgruppe von Rezipienten (vgl. *recipient design*, Abschnitt 2.3.2.) für geeignet hält, sondern weil er/sie dieses Zeichen, so wie es ist, als angemessen versteht und dieses Verständnis von Angemessenheit auch kommuniziert, nämlich indem er/sie es nutzt, um eine Bedeutung zu vermitteln. In dem Sinne schafft der/die Zeichenhersteller/in eine Form für einen bestimmten Inhalt. (ebd. 13). Ein Kleinkind, das seine Mutter bitten möchte, sein gemaltes Bild einzurollen, aber noch nicht über die benötigten sprachlichen Mittel verfügt, überreicht so z.B. das Bild mit den Worten „eine Schnecke machen" und lässt dabei seine Hände umeinanderkreisen. Das Kind hat also in dem ihm verfügbaren Thesaurus nach Zeichen gesucht, die seine Vorstellung vom Einrollen des Blattes weitestgehend entsprechen und die ihm angemessen erscheinen, um diese Vorstellung seiner Mutter zu vermitteln. Worte und Gesten bilden ein neues multimodales Zeichen, das in der Mutter-Kind-Situation, in der die Handlung des Bittens um Unterstützung durch die Mutter als beiden Akteuren bekannt vorausgesetzt werden kann, in Kombination mit dem Kontext des Überreichens des Blattes als Objekt, an dem die Handlung ausgeführt werden soll, Sinn erhält. Ein ähnliches Vorgehen ist bei Fremdsprachenlernenden vor allem zu Beginn der Lernbiographie zu beobachten, wenn bestehendes und dem/der Lernenden bekanntes Wortmaterial ergänzt wird durch Gestik, Mimik und/oder dem Zeigen auf etwas oder jemanden, um etwas auszudrücken, für das die „richtigen" Wörter, d.h. die Zeichen, deren Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat konventionell (für eine definierte Menge an Situationen) geregelt ist, fehlen. (vgl. Abschnitt 2.3.4.4.)

Wenn an dieser Stelle der Produktionsprozess eines Bildes als Kommunikationsmittel erläutert werden soll, muss zunächst betont werden, dass es nicht darum geht, Sprache in Bilder umzusetzen. Dies wird ohnehin besonders in

Kontrastierung der Abstraktheit der Sprache und der Konkretheit von Bildern auf der einen Seite sowie in Hinblick auf die semantische offentheit von Bildern als unmöglich dargestellt (vgl. z.B. Kroeber-Riel 122f.; Stöckl 2004). Vielmehr wird bei der Bildproduktion ein mentales Modell in ein Bild übertragen, natürlich ohne dass dabei eine perfekte Übereinstimmung erreicht werden kann (vgl. Weidenmann 1988). Weidenmann weist in diesem Zusammenhang auf den Bildcharakter mentaler Modelle hin. Dieses Konzept beruht auf der „Grundidee [...], daß wir abstrakte Aussagen in einer sehr konkreten Art und Weise repräsentieren" (Smith 1985: 81; übersetzt von Weidenmann 1988). Mentale Modelle enthalten also auch bildhafte Elemente (Weidenmann 1988: 37). Bei der Umsetzung eines mentalen Modells in ein Bild sind dem/der Produzierenden zunächst bezüglich der Offenheit auf syntaktischer und semantischer Ebene kaum Grenzen gesetzt. Wenn man allerdings davon ausgeht, dass er/sie das Bild als Kommunikationsmittel erstellt, dann setzt dies voraus, dass er/sie seine/ihre Vorstellungswelt in Formen umsetzt, die für sein/ihr Zielpublikum in ihrer Bedeutung möglichst transparent sind. (vgl. dazu auch Abschnitt 2.3.2.) Kress und van Leeuwen (1996; 2006) als Vertreter der sozialen Semiotik weisen darauf hin, dass neben der Definition des Zielpublikums dabei der Kontext und die sozialen Strukturen des Kommunikationsverhältnisses von Bedeutung sind: So kann das Konzept der Kooperation zur Herstellung von intersubjektivem Verstehen unterschiedlich aufgefasst werden (vgl. *recipient design*, Abschnitt 2.3.2.). Der/die Leiter/in eines Unternehmens erwartet z.B. von seinen/ihren Angestellten ein höheres Maß an Anstrengung, seine/ihre Äußerungen zu verstehen, als ein Vater, der seinem Kind etwas so erklären will, dass er sicher sein kann, dass es seine Erklärungen versteht. Rezipienten können dann im ersten Fall entscheiden sich anzustrengen, um die Botschaften zu entschlüsseln, oder dies verweigern. Ein niedriges Maß an Anstrengung bzgl. des gemeinsamen Ziels der Verständigung auf Produzierendenseite hat also im Idealfall ein hohes Maß an Anstrengung von Seiten des/der Rezipierenden der Botschaft zur Konsequenz und andersherum. (vgl. Kress/van Leeuwen 2006: 13) Das Konzept der Angemessenheit ist also von multiplen Faktoren beeinflusst, die sich aus den funktionalen Ebenen des Zeichens ergeben: Auf der Ebene der Repräsentation gilt das Zeichen als angemessen, das dem mentalen Modell des Bildproduzenten/der Bildproduzentin von allen zu dem Zeitpunkt verfügbaren Zeichen am ehesten gerecht wird und in dem jeweiligen Kontext passend erscheint. Der Kontext spielt ebenfalls eine Rolle auf der Ebene der Kommunikation, auf der ein Zeichen dann als angemessen empfunden wird, wenn es die intendierte Botschaft in Ausrichtung auf den Kommunikationspartner so verständlich wie möglich bzw. so verständlich wie nötig in dem Kontext der Interaktion darstellt (vgl. Abschnitt 4.1.3.1.). Die Verfügbarkeit der Zeichen ist schließlich insbesondere im Fremdsprachenunterricht

relevant, da zum Teil bestimmte sprachliche Zeichen und Strukturen den Lernenden nicht zur Verfügung stehen (vgl. Abschnitt 2.3.4.4.).

Ein weiterer Hinweis in diesem Zusammenhang betrifft die Problematik, dass die Rollenzuschreibung „Bildproduzent/in" für die Betrachtung von Kommunikationssituationen, in denen Bilder als Mittel für das Anzeigen von Sinn genutzt werden, differenziert werden muss. Dem Begriff „Bildproduzent/in" inhärent ist die Vorstellung einer Person, die das Bild mit einer bestimmten (kommunikativen) Intention hergestellt hat. Zum einen zeigt nun Posner (2003: 18) auf, dass Bilder auch produziert werden können, ohne dass der/die Herstellende damit eine kommunikative Absicht verfolgt. Damit wird jedoch die Zeichenhaftigkeit des Bildes in Frage gestellt. Denn insbesondere Peirce betont die Kommunikationsfunktion von Zeichen (vgl. Nöth 2000). Zum anderen muss der/die Bildproduzent/in nicht mit der Person identisch sein, die das Bild als Kommunikationsmittel einsetzt. Daraus folgt, dass die Intention des Bildproduzenten/der Bildproduzentin hinter der des Bildverwenders/der Bildverwenderin zurückweichen kann. Besonders bei bekannten Bildern kann es dann dazu kommen, dass zwischen beiden Intentionen eine Spannung entstehen kann, die für das Verstehen der Botschaft des Bildverwenders konstitutiv ist. Das gilt z.B. für bekannte Bilder, die in der Werbung eingesetzt werden, aber auch für Bilder, die im Kunstunterricht oder auch im Fremdsprachenunterricht gezeigt werden. Hier erhält das Bild zusätzlich eine didaktische Funktion, die den Schüler/innen als Bildrezipierenden durchaus bewusst ist. Sie wissen, dass die Lehrkraft ihnen mit dem Bild etwas Bestimmtes zeigen will. Dies kann, muss aber nicht die Intention des Bildproduzenten/der Bildproduzentin gewesen sein. Eine solche Spannung wird insbesondere deutlich, wenn das Bild nicht nur in einen anderen Kontext gestellt wird, sondern auch verändert wird. Analog dazu muss für den Gestaltungsprozess zwischen zwei Produktionsprozessen differenziert werden: Produktionsprozesse, in denen Bilder von Grunde aus neu erschaffen werden, z.B. indem etwas fotografiert wird, sollen hier als innovativ bezeichnet werden.[62] Mit kreativen Prozessen sollen dagegen Produktionsprozesse gemeint sein, bei denen vorhandene Elemente, wie Bilder oder Symbole, zu etwas Neuem zusammengefügt werden. Die kreative bzw. innovative Qualität von Produktionsprozessen hat Konsequenzen für den Vollzug einzelner Aufgabenschemata, da bei den innovativen Gestaltungen die Such- und Auswahlhandlungen wegfallen. (vgl. Abschnitt 7.3.)

Zur Beschreibung des Bildproduktionsprozesses kann auf Modelle der Kreativitätstheorie zurückgegriffen werden. Die Kunstdidaktik stützt sich in der Regel auf Guilfords Prozessmodell (1950) (vgl. Dinkelmann 2008: 12). Guilfords

[62] *Innovare* = „neu erschaffen" versus *creare* = „erschaffen"; Neuartigkeit und Originalität sind hier also kennzeichnend.

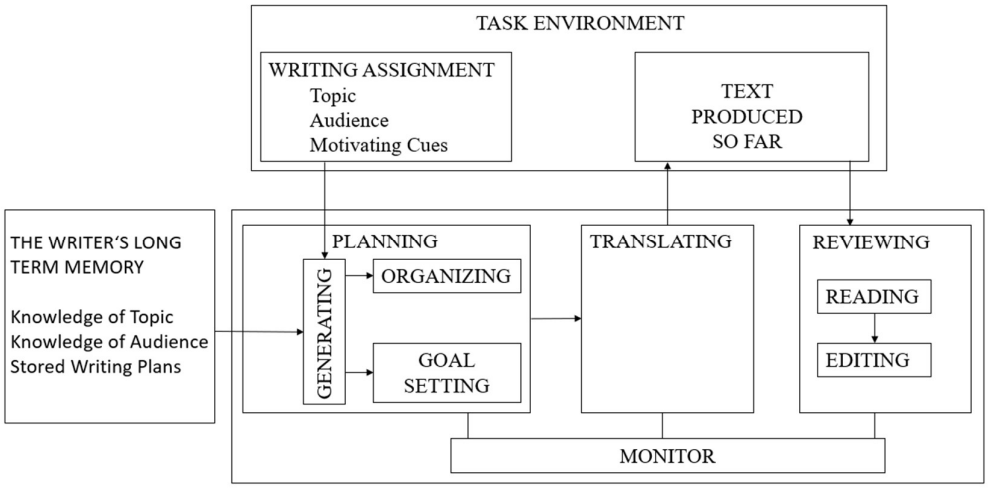
Vier-Phasenmodell eines kreativen Prozesses wird häufig durch eine fünfte Stufe wie folgt ergänzt (vgl. Funke 2008):

1. die Vorbereitung, die neben der Untersuchung des Problems das Sammeln von Informationen bzw. Material umfasst,
2. die Inkubation, die weitestgehend unbewusst abläuft und daher auch nicht beobachtbar ist,
3. die Inspiration, die eine Lösung des Problems darstellt,
4. die Evaluation oder Verifizierung, indem die Lösung überprüft und gegebenenfalls überarbeitet wird,
5. die Ausarbeitung, welche die Umsetzung der Lösung beinhaltet.

Ein solches Modell des kreativen Prozesses liegt auch dem von Problemlöseprozessen zugrunde. Denn zum Lösen vor allem komplexer Probleme sind kreative Prozesse notwendig. Auch der Schreibprozess, wie z.B. im Modell von Hayes und Flower (z.B. Hayes und Flower 1980; Hayes 2012), das als Grundlagenmodell aller weiteren Beschreibungen des Schreibprozesses gilt (z.B. Ludwig 1983; de Beaugrande 1984), wird als kreativer Prozess verstanden. Modellierungen von Bildproduktionen, die die dafür notwendigen Handlungen näher beschreiben, als dies in Guilfords Ansatz geschieht, sind bisher nicht erstellt worden. Für die Beschreibung der beobachteten bildbezogenen Handlungen sollen aus diesem Grund in der folgenden Analyse die Begrifflichkeiten genutzt werden, die das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower von 1980 und dessen Weiterentwicklung von 2012[63] sowie Frensch und Funkes Darstellung von komplexen Problemlöseprozessen (1995) einführen. Diese werden aus diesem Grund im Folgenden kurz erläutert:

[63] Das Modell ist mehrmals überarbeitet worden. In der letzten Version von 2012 konzipiert Hayes im Unterschied zu früheren Modellen die Subprozesse von Planung, Umsetzung und Überarbeitung als eigenständige spezifische Schreibaktivitäten (ebd. 375f.), auf die das Modell jeweils angewendet werden kann. Da hier der Prozesscharakter der Bildgestaltung und deren Wurzeln in Konzeptionen kreativer Problemlöseprozesse hervorgehoben werden soll, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf das Grundlagenmodell von 1980, bei dem dies stärker hervortritt.

Abbildung 4: Schreibprozess nach Hayes und Flower (1980)



Hayes' und Flowers Modell von 1980 enthält drei Komponenten: Planung, Umsetzung und Überarbeitung. Insgesamt zeigen sich die einzelnen Phasen als interaktiv, rekursiv und iterativ: Sie sind interaktiv in dem Sinne, dass sie aufeinander einwirken. Sie sind iterativ, denn einzelne Schritte können beliebig oft wiederholt werden. Sie sind schließlich rekursiv, da ihre Reihenfolge nicht festgelegt ist. (Hayes/Flower 1980: 29) Im Vergleich zu Guilfords Modell wird hier der Planungs- bzw. Vorbereitungsprozess etwas differenzierter aufgeteilt, nämlich in das Generieren von benötigtem Wissen, aus dem Ideen entwickelt werden können, dem Organisieren dieses Wissens in einem Schreibplan und der Entwicklung einer dementsprechenden Zielsetzung. Dies geschieht mit Rekurs auf das Wissen des Schreibenden über das Thema, die Rezipienten und bereits verwendete Schreibpläne, also Schemata und Konzepte wie z.B. das Textsortenwissen, die ausprobiert und dadurch validiert, überarbeitet oder verworfen wurden. Einfluss auf den Schreibprozess hat nach Hayes und Flower auch das Aufgabenumfeld, das die Aufgabenstellung und den bisher verfassten Text enthält. Dieses wird in Hayes Modell von 2012 ergänzt durch am Prozess beteiligte „Mitschreibende" und Kritiker, so dass die kooperative Komponente, die auch in der vorliegende Untersuchung eine Rolle spielt, an dieser Stelle mitberücksichtigt werden kann. Für die Planung findet insbesondere eine Orientierung an der Aufgabe statt. Die so entworfenen Ideen werden dann in einem Umsetzungsprozess in einen Text „übersetzt", also versprachlicht. Dies stellt die Lösung des Problems dar, die dann unter Berücksichtigung des bereits verfassten Textes evaluiert und gegebenenfalls überarbeitet wird.

Hayes und Flower sparen in ihrem Modell die beiden Subprozesse der Inkubation und Inspiration aus. Kann beim Schreibprozess die Phase der Umsetzung in Form von Schreibhandlungen beobachtet werden, verlaufen die Phasen

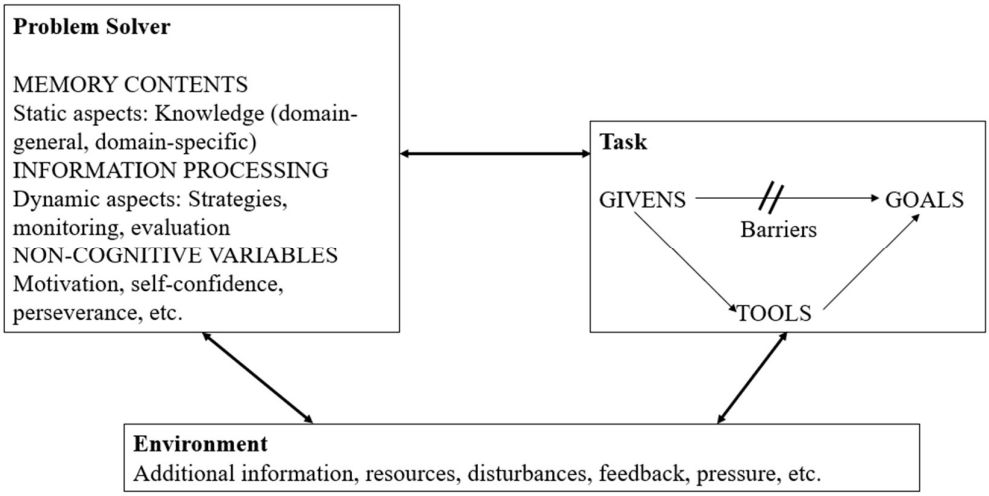
der Inspiration und der Inkubation ebenso wie die der Verifikation im Geist des Produzierenden. Die Inspiration oder auch Einsicht ist insbesondere durch das Merkmal der Passivität gekennzeichnet: Das bedeutet, dass der Produzierende wenig Einfluss auf dieses Moment hat und es kaum steuern kann (Hemmer-Junk 1996: 64). Erst nach der Verifikationsphase, wenn die potenzielle Lösung überprüft und gegebenenfalls überarbeitet worden ist, findet eine Umsetzung statt. Verifikationsprozesse erhalten bei Hayes und Flower insofern eine besondere Bedeutung, als sie eine Instanz einführen, die als „Monitor" alle anderen Prozesse überwacht. Dieser ist im späteren Modell durch ein „control level" ersetzt worden. Dieses umfasst neben dem aktuellen Schreibplan und den für das Schreiben von Texten relevanten kognitiven Schemata die beiden Bereiche Motivation und das davon beeinflusste Schreibziel. (Hayes 2012: 373f.)

Bezüglich des Schreibprozesses stellt Molitor (1984: 8f.) zudem Folgendes fest:

> Die Möglichkeit, eine Wissensstruktur erst während des Schreibens aufzubauen oder zu modifizieren, die auf der Reflexivität des Schreibprozesses begründet ist und mit seiner Eigenschaft als externe Speicherung zusammenhängt, läßt den Schreibprozeß außerdem als Problemlösestrategie geeignet erscheinen. Er erhält somit eine zusätzliche Funktion die wir als epistemisch-heuristische Funktion bezeichnen wollen.

Mit ihren Ausführungen stützt sich Molitor-Lübbert (1989) u.a. auf Dörner (1976) und dessen Zwei-Ebenen-Modell. In diesem wirken die epistemische und die heuristische Ebene zusammen, um den kognitiven Apparat eines Menschen zu bilden. Beide Strukturen interagieren beim Problemlöseprozess. Die epistemische Ebene bietet dabei die Datenbasis. Hier wird das Wissen gespeichert, auf das die heuristische Struktur zugreift, um neue Informationen auszuwerten. Diese werden wiederum der Datenbasis zugeführt und dort verarbeitet. Die epistemische Ebene repräsentiert so das reproduktive, die heuristische das produktive Denken. Bei der Beschreibung von Problemlöseprozessen verfolgt Dörner damit einen informationstheoretischen Ansatz. Neben Dörner sind wichtige Vertreter dieses Ansatzes Newell und Simon sowie Frensch und Funke. Newell und Simons Modell des Problemlösens von 1972 kann als Basismodell für Beschreibungen verstanden werden, die dem informationstheoretischen Ansatz zugehören. Dies weiterführend definieren Frensch und Funke (1995: 18) den Problemlöseprozess als Interaktion zwischen dem Problemlösenden, der Aufgabe und dem Kontext.

Abbildung 5: Komplexe Problemlöseprozesse nach Frensch/Funke (1995)



Basierend auf Newell und Simon (1972) wird dabei angenommen, dass das Lösen eines Problems darin besteht, von einem Ist- („givens“) zu einem Soll-Zustand („goals“) zu gelangen. Das Erreichen des Soll-Zustands wird durch Barrieren verhindert. Um diese Barrieren zu überwinden, müssen unter allen potenziellen Handlungen („Operatoren“), die sich auf das Problem beziehen lassen und sich so in einem „Problemraum“ befinden, diejenigen ausgewählt werden, die zur Lösung des Problems führen. Dazu liefert der Kontext Ressourcen, wie Hilfestellung von bzw. Zusammenarbeit mit anderen, zusätzliche Informationen, aber auch Störungen und Leistungsdruck, und legt so fest, welche Informationen und welche Werkzeuge zugänglich sind. Der Kontext steht also in Interaktion mit der Aufgabe. Zum anderen greift der Problemlöser auf sein deklaratives und prozedurales Wissen zurück (epistemische Ebene nach Dörner). Auch emotive und volitionale Variablen wie Motivation, Durchhaltevermögen und Selbstvertrauen spielen im Problemlöseprozess eine Rolle. Demzufolge bestimmen Frensch und Funke (1995: 18) den Lösungsprozess von komplexen Problemen (*Complexe Problem Solving* = CPS) wie folgt:

> CPS occurs to overcome barriers between a given state and a desired goal state by means of behavioral and/or cognitive, multistep activities. The given state, goal state, and barriers between given state and goal state are complexe, change dynamically during problem solving, and are intransparent. The exact properties of the given state, goal state, and barriers are unknown to the solver at the outset. CPS implies the efficient interaction between a solver and the situational requirements of the task, and involves a solver's cognitive, emotional, personal, and social abilities and knowledge.

Von Bedeutung für die vorliegende Untersuchung ist die Intransparenz bzw. der relativ hohe Abstraktionsgrad sowohl des Ist- und des Soll-Zustands als auch der Hindernisse, die den Weg vom einen zum anderen stören: Immer wieder wird

deutlich, dass die Lernenden zunächst nur eine relativ abstrakte Vorstellung ihres Ziels haben (vgl. Abschnitt 8.3.2.). Scardamalia und Bereiter (1982: 165ff.) beschreiben in Anlehnung an Piaget diese Konkretisierung in ihrem Ansatz des *reflective planning* als Assimilations- und Akkommodationsprozesse. Dabei werden die Vorgaben aus der (offenen) Aufgabenstellung und das verfügbare Bildmaterial z.B. durch Selektion oder Modifikation an das Ziel angenähert. Gleichzeitig wird das Ziel entsprechend akkommodiert. D.h., es wird den Gegebenheiten und den Möglichkeiten, die beispielsweise das Tablet bietet, angepasst und dadurch elaboriert und präzisiert. (vgl. auch Molitor-Lübbert 1989: 278ff.) Die Verfahren, nach denen Operatoren ausgewählt werden, werden differenziert in heuristische Vorgehen und in Algorithmen. Die Verwendung eines Algorithmus drückt sich in der systematischen Überprüfung aller Handlungs-alternativen aus. Dies ist zwar unter Umständen mit viel Zeitaufwand verbunden, jedoch ist eine Verbindung von bestimmten Problemen mit bestimmten Algorithmen erlernbar. So wenden wir einen Algorithmus an, wenn wir einen Nagel in die Wand schlagen wollen, da wir gelernt haben, dass dies mithilfe eines Hammers und bestimmten Bewegungen zu realisieren ist. Andere Algorithmen z.B. zur Lösung von mathematischen Problemen wie der Bildung einer Summe in einer Addition, sind bekannt, da sie in der Schule erlernt wurden. (Brandner et al. 1985: 137) Während Algorithmen auf jeden Fall zum Ziel führt, resultiert eine Heuristik nicht unbedingt in einer Lösung des Problems. Denn in einem heuristischen Vorgehen entwickelt der Problemlöser auf der Basis seiner Erfahrungen und seines Wissens Hypothesen über potenziell erfolgreiche Handlungen. Das bedeutet, dass ein heuristisch vorgehender Problemlöser sich auf sein Wissen (epistemische Ebene) stützt, um verschiedene Handlungen, die zum Ziel führen könnten, auszuprobieren (vgl. Dörners Zwei-Ebenen-Modell; vgl. auch Abschnitte 7.3.3. und 8.3.2.).

Das Schreiben ist demnach mehr als das Übertragen von Gedanken und Vorstellungen in eine materielle Form. Vielmehr kann Schreiben zu Wissenskonstruktionen und -rekonstruktionen führen, also zu Erkenntnisprozessen und damit zum Lernen. Dies kann mit Rekurs auf den „writing-reading-feedback-loop“ nach Bereiter (1980: 87) beschrieben werden. Dabei wird Wissen durch das Aufschreiben objektiviert, evaluiert und überarbeitet. Auf dieser Basis wird weitergeschrieben und wiederum reflektiert sowie gegebenenfalls revidiert, so dass das Schreiben aus einer Abfolge von *top-down*- und *bottom-up*-Prozessen besteht. Der Textproduktionsprozess eignet sich also auf Grund seines rekursiven, iterativen und interaktiven Charakters als eine „Problemlösestrategie“ (Molitor 1984). In der folgenden Analyse soll im Rahmen der zweiten Forschungsfrage nach bildbezogenen Interaktionshandlungen gesucht werden, die fallbezogen dokumentieren, dass die Bildproduktion als Problemlösestrategie beschrieben und ihr eine heuristische Funktion zugeordnet werden kann. (Abschnitt 8.3.2.)

4.2.2. Bildverstehen

4.2.2.1. Ein wahrnehmungspsychologisches Bildverstehensmodell

Zur Darstellung der Konsequenzen der Doppelnatur des Bildes für das Bildverstehen wird hier auf wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse Rekurs genommen. In seiner Monographie *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern* (1988) arbeitet Weidenmann Phasen der Wahrnehmung bzw. des Verstehens heraus, die er in einem „Prozeßmodell des Bildverstehens" (ebd. 92) zusammenführt. Weidenmanns Modell soll für die vorliegende Arbeit zur Grundlage genommen werden, da er sich nicht nur kritisch von der Vorstellung absetzt, dass Bilder Stimuli bieten, die von den Rezipierenden reaktiv verarbeitet werden. Die Grundvorstellung eines aktiven, Sinn konstruierenden Subjekt ist also seiner und der vorliegenden Darstellung gleich. Er will zudem Bildverstehen als Informationsverarbeitung verstanden wissen (ebd. 10) und somit auch Bilder als kommunikative Zeichen, „als absichtsvoll hergestellte Produkte, die kommunikativ bedeutsam sind" (ebd. 72). Außerdem konzentriert er sich auf das Bild, während in aktuelleren Modellen, wie der Theorie des multimedialen Lernens von Mayer (2001) und dem integrierten Text-Bild-Verstehensmodell von Schnotz und Bannert (1999; weiterentwickelt in Schnotz 2003a) weitere Modi integriert werden. Auf der Basis von Weidenmanns Darstellungen können so Funktionen von Bildern im Fremdsprachenunterricht (Abschnitt 8; vgl. auch Abschnitt 4.3.) und beobachtete Verwendungsweisen (Abschnitt 7) erläutert werden. Schließlich beschreibt er den Verstehensprozess als Interaktion zwischen Bild und Betrachtenden, bei dem die Informationsverarbeitung zyklisch verläuft. Damit bezieht er sich auf Neissers (1979) systemtheoretisches Konzept, das Informationsverarbeitung als „fortlaufende Interaktion zwischen schemagesteuerten Erwartungen an die Umwelt, von diesen Erwartungen gelenkter Wahrnehmung, von Rückwirkungen der wahrgenommenen Informationen auf die Schemata, die dann wiederum die laufende Informationsaufnahme beeinflussen" (Weidenmann 1988: 25) versteht. Bildverstehen als Informationsverarbeitung verläuft demnach sowohl datengeleitet als auch durch vorhandene Schemata gesteuert (ebd. 26). Schemata definiert Weidenmann als „mentale Strukturen höherer Ordnung, die als Resultat früherer Verarbeitungsprozesse einen Realitätsbereich prototypisch repräsentieren" (ebd. 25). Im Verlauf der Betrachtung wird also eine mentale Repräsentation des Bildes aufgebaut und immer wieder bezüglich der Übereinstimmung mit dem Bild („Konsistenz") und bezüglich ihrer „Verträglichkeit" mit existierenden Schemata („Kohärenz") evaluiert (ebd. 29f.). Nach und nach wird so die Mehrdeutigkeit eines Bildes für den/die Betrachtenden reduziert. Weidenmann spricht von dem Drang, Ambiguität durch einen Normalisierungsprozess zu verringern (ebd. 52). Dies wird vom Prinzip der Ökonomie beeinflusst. Damit meint Weidenmann das Streben

danach, so wenig Zeit und Anstrengung wie möglich zu investieren und dennoch so viel wie nötig zu verstehen (vgl. ebd. 93). Dies bedeutet für das Bildverstehen, dass je nach Ziel der Bildbetrachtung eine mehr oder weniger hohe semantische Offenheit als ausreichend akzeptiert wird, bevor die Betrachtung abgebrochen wird, und dass dieser Abbruch so früh wie möglich erfolgt (vgl. ebd.). Das Ökonomieprinzip kollidiert jedoch mit einem „Bedürfnis nach Stimulation und Abwechslung" (ebd.). Bei der Betrachtung von Filmen werden beide Prinzipien zusammengeführt: Die kurze Reizpräsentation durch die ständige Veränderung der bewegten Bilder erlaubt lediglich eine ökonomische Verarbeitung. Dadurch dass dem ökonomischen Prinzip gefolgt wird, können die rasch aufeinander abfolgenden Stimuli überhaupt nur verarbeitet werden. Weidenmann erklärt damit, dass Filme als leicht zugänglich und aus diesem Grund attraktiv empfunden werden. Das Lesen von Text dagegen wird aufgrund des Symbolcharakters der schriftlichen Zeichen und der Sprache, der ein relativ hohes Maß an Verarbeitungsintensität voraussetzt, als anstrengend angesehen, obwohl die wahrgenommenen Reize im Verlauf der Lektüre ständig wechseln. Das fehlt den Bildern, die zwar ebenso wie Filme ökonomisch verarbeitet werden können, deren Betrachtung dann aber u.U. wegen fehlender Abwechslung früh(zeitig) abgebrochen wird. (vgl. ebd. 94)

Zu einem solchen Abbruch der Bildbetrachtung, der sowohl auf das Prinzip der Ökonomie als auch auf das Bedürfnis nach Abwechslung zurückzuführen ist, kommt es häufig nach einer ersten Phase, wenn ein „Verstehen erster Ordnung" erreicht ist, das Weidenmann „ökologisches Verstehen" nennt (ebd. 84). Eine weitere Bezeichnung ist „natürliches Verstehen" (Weidenmann 1994: 48), die darauf verweist, dass diese erste Verarbeitung eines Bildes dem natürlichen Sehen[64] sehr ähnlich ist. Ihr intuitiver Charakter ist verantwortlich dafür, dass Bildverstehen oft und ganz besonders im Vergleich zu Textverstehen als „mühelos" oder gar als „oberflächlich" bezeichnet wird. (vgl. Weidenmann 1994; auch Abschnitt 4.1.4.1.) Der erste Blick auf ein Bild verschafft einen „globalen Ersteindruck" (Ballstaedt 2005: 63) dessen, was in unserem Blickfeld liegt. Etwa 100 Millisekunden später kennen wir den Inhalt des Bildes und wissen, wie es grob organisiert ist (ebd.).[65] Diese erste Verarbeitung ist angeboren und erfolgt intuitiv, ungesteuert und vorsprachlich (ebd.). Es handelt sich um „sinnliches Erleben" (ebd. 64). Weidenmann (1994: 48) bezeichnet es als weitestgehend „automatisch"[66] und als

[64] Vgl. die Unterscheidung zwischen „seeing" und „looking", auf die in Abschnitt 4.1.3.1 hingewiesen wurde.

[65] Weidenmann (1988: 82f.) weist darauf hin, dass vermutet werden muss, dass beim ersten Kontakt mit einem Bild globale und lokale Wahrnehmungsprozesse parallel laufen. Da aber die globalen Prozesse schneller zu einem Ergebnis kommen, bestimmen sie die Wahrnehmung. Vgl. dazu auch Boehms (1996) Unterscheidung von sukzessiver und simultaner Wahrnehmung, die in Abschnitt 4.1.3.2. dargestellt wurde

[66] Ökologisches Verstehen kann nach einer automatischen Phase auch systematisch erfolgen, wenn z.B. nach bestimmten Bilddetails gesucht wird (Weidenmann 1988: 83).

nicht vermeidbar. Schnotz (2002: 71) hebt hervor, dass es sich um einen Prozess handelt, der „primär datengeleitet ist", also nur sehr begrenzt von Vorwissen und Betrachtungsinteressen abhängt. Der globale Ersteindruck wird strukturiert vom Figur-Grund-Prinzip, den Gestaltprinzipien und der Mustererkennung (Ballstaedt 2005: 63f.). Sogenannte Kippbilder verunsichern insofern, als das Verhältnis von Figur und Hintergrund ständig wechselt. Erkannte Figuren werden zu Gruppen zusammengeführt. Die so gebildete Gestalt von beispielsweise Augen, Nase und Mund mithilfe des Schemas „Gesicht" als Muster eines Gesichts gesehen. Bildverstehen erster Ordnung besteht nach Weidenmann (1988: 83) demnach in dem weitestgehend automatisch ablaufenden Prozess, bei dem mithilfe von vorhandenen Schemata ein mentales Modell konstruiert wird, das dem Abgebildeten möglichst ähnlich ist („referentielles mentales Modell", ebd.).

Auf dem ökologischen Verstehen baut das indikatorische Verstehen auf (Weidenmann 1988: 84). Nach einer ersten automatischen Verarbeitung des Bildes kommt es also zu einem systematischen Verarbeitungsprozess, der jedoch fakultativ ist, also nur erfolgt, wenn der Bildkontakt bewusst verlängert und der Normalisierungsbedarf erhöht wird. Das mentale Modell, das dabei aufgebaut wird, bezeichnet Weidenmann als „kommunikativ" (ebd. 83). Auf diese Weise verweist er auf das Ziel des/der Betrachtenden, die kommunikative Funktion und damit die Botschaft des Bildes zu verstehen. Das Bild wird dabei als Externalisierung eines mentalen Modells des Bildproduzenten/der Bildproduzentin verstanden. Im Zuge der Externalisierung greift diese/r auf Konventionen bzgl. der Darstellung (Codes) zurück. Bildverstehen ist dann zum einen Konstruktion eines mentalen Modells vom Bild. Zum anderen muss die Codeverwendung des/der Produzierenden mit in die Interpretation einbezogen werden, um dessen/deren mentales Modell zu rekonstruieren. (ebd. 40f.)

Soll nun ein Bild in seiner Funktion als Kommunikat verstanden werden, muss es zu einem Verstehen der zweiten Ordnung kommen. Der Normalisierungsbedarf muss dann über den ersten automatischen Prozess der Reduktion von Ambiguität hinausgehen (ebd. 94). D.h., der/die Bildbetrachter/in muss ein Bedürfnis verspüren, nicht nur das zu sehen, was der/der Bildproduzent/in gesehen hat (Ikonizität), sondern es auch auf dieselbe Art und Weise zu sehen (Code). Wissen über Darstellungskonventionen führt dazu, dass mehrdeutige Bildelemente erkannt werden und nach weiteren Elementen gesucht wird, die eine bestimmte Deutung rechtfertigen. Der Normalisierungsbedarf bleibt also bestehen und mit ihm auch der Kontakt zum Bild. Weidenmann stellt fest:

> Damit ist der Verstehensprozeß besonders abhängig vom Repertoire an Schemata und Konzepten, die dem Bildbetrachter zur Verfügung stehen. (ebd. 95, Hervorhebung im Original)

Kenntnisse über Darstellungskonventionen, Code-Wissen, sind also Voraussetzung für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Bild, die über die Ikonizität des Bildes hinausgeht.

Ein weiterer Grundstein für eine solche Interaktion zwischen Betrachter/in und Bild in seiner kommunikativen Funktion kann bereits in der „Vorphase" des Bildverstehens (ebd. 97f.) liegen, d.h. in der Situation, aus der heraus der/die Betrachtende an das Bild herantritt:

> Das Subjekt trifft auf das Bild mit einer bestimmten kognitiven, emotionalen, motivationalen etc. Verfassung. Bestimmte Konzepte und Schemata sind gerade aktiviert, eine bestimmte Situationsrepräsentation prägt die Orientierung (ebd. 98).

Für die Didaktik verweist dies auf die Bedeutung der Lernumgebung, also der spezifischen Situation, in der das Bild den Lernern begegnet, der eventuellen Zusatzinformationen zum Bild und der Aufgabenstellung, welche die Funktion des Bildes im Lernprozess definiert. So ist es möglich auf den Bildverstehensprozess bezüglich seiner Intensität, aber auch bezüglich der Richtung, in welche die Deutung verläuft, einzuwirken. (vgl. Abschnitte 7.1. und 7.2.)

Relevant ist bei der Betrachtung des Bildverstehens auch – und zwar nicht nur in Hinblick auf die Motivation – der Blick auf die Emotionen, die das Bildverstehen begleiten. Laut Weidenmann (1988: 48) ist es „nahezu unmöglich [...], ganz ohne Emotionen wahrzunehmen".[67] Insbesondere die ästhetische Dimension von Bildern wird neben bzw. im Zusammenspiel mit den abgebildeten Inhalten für das Auslösen von Emotionen verantwortlich gemacht (Sachs-Hombach 2002: 27; Doelker 2002: 57; Detenber/Winch 2001; Lobinger 2012: 84). Wie Emotionen evoziert werden, wird im Rahmen der Appraisaltheorie von Arnold (1960) untersucht. Das dieser Theorie zugrunde liegende Bewertungskonzept beruht auf der Annahme, dass Menschen Geschehnisse zunächst automatisch evaluieren, Bewertungen erfolgen „direct, immediate, intuitive" (Arnold 1960: 172), und dass sie dies in Hinblick auf ihre Bedürfnisse und Absichten tun. Welche Emotionen bei der Betrachtung von Bildern ausgelöst werden, hängt also von ihrer Bedeutung für den/die Betrachter/in ab. Das heißt auch, dass Emotionen nicht Reaktionen auf das Bild selbst, sondern auf seine Deutung, also auf das in Interaktion mit ihm konstruierte mentale Modell, sind (ebd.; Weidenmann 1988: 49). Emotionale Reaktionen können demnach je nach Betrachter/in unterschiedlich ausfallen (Kappas/Müller 2006: 6). Jedes mentale Modell, das während des Verstehens gebildet wird, kann dabei Emotionen hervorrufen (Weidenmann 1988: 49), so dass sich die emotionalen Eindrücke eines Bildes im Laufe der Rezeption verändern können. Auf der anderen Seite beeinflussen Emotionen den Verstehensprozess, indem sie die Wahrnehmung so

[67] Es existieren zahlreiche Definitionen von Emotionen. Hier wird Kappas' und Müllers (2006: 5) Begriffsbestimmung zugrunde gelegt: „Emotionen werden als „Syndrome" begriffen, das heißt als komplexe prozesshafte Zustände, die sich aus mehreren Komponenten zusammensetzen und subjektives Empfinden ebenso wie Verhalten und physiologische Reaktionen umfassen".

steuern, dass einige Bildaspekte eher wahrgenommen werden als andere. Zudem kann auch die Dauer des Bildkontaktes durch die dabei empfundenen Emotionen bestimmt werden. So sinkt in den meisten Fällen die Bereitschaft, sich intensiver mit einem Bild auseinanderzusetzen, wenn es negative Emotionen auslöst (ebd.).[68] Dagegen werden positive Emotionen häufig nicht nur auf den Inhalt des Bildes, sondern auf die Ästhetik der Gestaltungsweise zurückgeführt. Das ästhetische Empfinden an sich ist schwierig zu bestimmen und bleibt auch in den meisten beobachteten Fällen relativ unspezifisch. Ästhetik aus der Perspektive der kognitiven Psychologie ist Teil der Wahrnehmung und demnach etwas Subjektives. Nach Kant ([1790] 2009) kann das „Schöne" nicht objektiv bewertet und vor allem nicht mit Begriffen beschrieben werden:

> Ein Prinzip des Geschmacks, welches das allgemeine Kriterium des Schönen durch bestimmte Begriffe abgäbe, zu suchen, ist eine fruchtlose Bemühung, weil, was gesucht wird, unmöglich und an sich selbst widersprechend ist (ebd. §17).

Dennoch gibt es so etwas wie ein gesellschaftlich geprägtes ästhetisches Empfinden, eine soziale Determinante, die bestimmt, was schön ist und was nicht, auch wenn diese der historischen Entwicklung unterworfen ist, wie dies z.B. in der Entwicklung der Abbildungen von „schönen" Frauen in der Kunstgeschichte zu betrachten ist. Ein solches für die beobachteten Lerngruppen festzustellen, geht allerdings über das Ziel dieser Untersuchung hinaus. Festgehalten soll hier vor allem die grundsätzliche Möglichkeit der Beeinflussung von Bild-Betrachter-Interaktionen durch ein wie auch immer geartetes, individuelles oder sozial geprägtes ästhetisches Empfinden, das sich in den bildbezogenen Interaktionen dokumentiert.

4.2.2.2. Bild-Betrachter-Interaktion im Vergleich mit der rezeptionsästhetischen Text-Leser- und mit der sozialen Interaktion

Die Bedeutungskonstruktion zwischen Bild und Betrachter/in wird Weidenmanns Modell zufolge als Interaktion charakterisiert. Ebenfalls als Interaktion wird die gemeinsame Sinnherstellung zwischen Menschen verstanden (vgl. Abschnitt 2). Um diese beiden Begriffe zu präzisieren, werden sie in diesem Abschnitt einander gegenübergestellt. Weidenmanns Ausführungen zum Bildverstehensprozess beruhen zu einem großen Teil auf Erkenntnissen zu Textverstehensprozessen (Weidenmann 1988; z.B. Schnotz 2002). Aus diesem Grund wird hier zum einen auf Aspekte von Isers rezeptionsästhetischem Konzept der Text-Leser-Interaktion eingegangen, die einen solchen Vergleich exemplarisch für literarische Texte, wie sie in den beobachteten Unterrichtssituationen den Schülern vorliegen,

[68] Wobei die Faszination, die auch erschreckende Bilder, wie z.B. viele Kriegsfotografien, hervorrufen, dies im Prinzip widerlegt, wenn man diese Faszination nicht wieder als positive Emotion beschreibt.

ermöglichen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sind dabei auf nicht-literarische Texte übertragbar. Zum anderen werden mit Rekurs auf bereits dargestellte Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Modi Text und Bild (Abschnitt 4.1.4.) diese in Bezug auf den Interaktionsaspekt hervorgehoben.

Die konstitutive Rolle des/der Rezipierenden ist Prämisse der wirkungsästhetischen Rezeptionsforschung, die insbesondere im deutschsprachigen Raum von Iser geprägt ist. Isers literaturtheoretisches Konzept der Text-Leser-Interaktion (1970, 1976) wendet sich mit seinem Fokus auf den/die Leser/in sowohl von den werkimmanenten als auch von den auf den Autor und die Entstehungszeit bezogenen Verstehenstheorien literarischer Werke ab. Gegenstand seiner Rezeptionsästhetik ist die Wirkung des Textes, die sich erst im Leseprozess, also in der Interaktion zwischen dem Text und seinem Leser/seiner Leserin, entfaltet: „Im Gelesenwerden geschieht die für jedes literarische Werk zentrale Interaktion zwischen seiner Struktur und seinem Empfänger" (Iser 1976: 38). Mit diesem Ansatz setzt sich Iser von einem unidirektionalen Sender-Empfänger-Modell und dessen Vorstellung von der Existenz eines gemeinsam geteilten Codes ab (ebd.). Die Interpretation eines Textes ist dann nicht Rekonstruktion einer in ihm festgelegten Bedeutung, sondern Konstruktion in der Interaktion zwischen Text und Leser/in (vgl. Köppke/Winko 2013: 90f.). Das impliziert, dass unterschiedliche Deutungen möglich sind, die auf Grundlage des Textes vom Leser (nach)vollzogen werden müssen:

> Damit stellt sich auch der Interpretation eine andere Aufgabe: statt den Sinn zu entschlüsseln, muß sie die Sinnpotentiale verdeutlichen, die ein Text parat hält, weshalb sich die im Lesen erfolgende Aktualisierung als ein Kommunikationsprozess vollzieht, den es zu beschreiben gilt (Iser 1976: 42).

Mit den Merkmalen Sequenzorganisation, Perspektivenübernahme (Bucher 2012: 37f.) und Rückkopplung kann die Text-Leser-Interaktion sowie die Bild-Betrachter-Interaktion Basisannahmen der sozialen Interaktion zunächst angenähert werden. Die Bedeutung des Textes erschließt sich dem/der Leser/in anhand von dessen Struktur. Die einzelnen „Vorstellungsakte" sind der Lektüre folgend in Sequenzen organisiert (Iser 1976: 63), vergleichbar also der sequenziellen Struktur von sozialer Interaktion. Das Resultat eines Vorstellungsaktes wird im weiteren Verlauf der Lektüre immer wieder durch neue Textgegebenheiten und deren Deutungen infrage gestellt und gegebenenfalls angepasst, um eine Integration in die vorgestellte Wirklichkeit zu gewährleisten (ebd.). Diese wiederholte Anpassung an die in der Text-Leser-Interaktion gemeinsam hergestellte Wirklichkeit hat eine „ständige Modifikation des Blickpunkts" zur Folge (ebd.). Auf Grundlage der vom Text ausgehenden aufeinanderfolgenden Vorstellungsakte wird die konstruierte Wirklichkeit also

Schritt für Schritt aktualisiert. Mit dieser (vorläufigen) Vorstellungswelt tritt der/die Lesende nun im Vollzug des hermeneutischen Zirkels wieder an den Text heran:

> Das Lesen als eine vom Text gelenkte Aktivität koppelt den Verarbeitungsprozeß des Textes als Wirkung auf den Leser zurück. Dieses wechselseitige Einwirken aufeinander soll als Interaktion bezeichnet werden (Iser 1976: 257).

Ähnliches geschieht bei der Rezeption von Bildern: Zwar sind die einzelnen ikonischen Einheiten im Bild nicht sequenziell angeordnet, Blickpfade also anders als die Wörter und Sätze eines Textes, die einer linearen Ordnung folgen, nicht bereits im Bild angelegt (vgl. Ballstaedt 1997). Dennoch werden die ikonischen Einheiten sukzessive und so als Sequenz wahrgenommen. Ihre Bedeutungen werden miteinander und mit der bisher erschlossenen Ganzheit des Bildes abgeglichen (vgl. Boehm 1996). Auf diese Weise entstehen auch hier immer neue Perspektiven auf das Bild bzw. auf die Wirklichkeit, auf die es verweist (vgl. Charakterisierung von Interaktionsbeiträgen als *context-shaped* und *context-renewing* in Abschnitt 2.1.). Formuliert mit den Begriffen der Wahrnehmungspsychologie: Es entstehen immer neue mentale Modelle, die weitere Schemata und Konzepte aktivieren, die wiederum die Suche nach das Verstehen weiterführenden Bildelementen initiieren. Derselbe Reiz wird unter Rückgriff auf unterschiedliche Schemata verarbeitet (Weidenmann 1988: 95). Als Beispiel kann van Goghs Bild seines Schlafzimmers in Arles dienen, das zunächst als Schlafkammer gesehen wird, aber durch Rekurs auf Wissen über den Maler, seine Situation, sein Gesamtwerk etc. neue Bedeutungen erhält. Es handelt sich also um einen Prozess des wechselseitigen Aufeinanderwirkens von im Bild wahrgenommenen Reizen und kognitiven Schemata. Die Konstruktion und Evaluation einer mentalen Repräsentation des Bildes bezüglich Konsistenz und Kohärenz bedeutet Verstehen. Ebenso wie die Text-Leser-Interaktion weist also die Bild-Betrachter-Interaktion wesentliche Züge der sozialen Interaktion auf.

Die Interaktion zwischen Text und Leser/in ist außerdem asymmetrisch angelegt: Der Text gibt mit seinen Strukturen vor, wie er verstanden werden soll, so dass dem/der Leser/in ein begrenztes Arsenal an Möglichkeiten bleibt, Sinn zu konstruieren. Grundlegend für die Rezeptionsästhetik nach Iser ist also die Annahme, dass im Text interpretationsleitende Strukturen angelegt sind, welche die Vorstellung des Lesers lenken. Im Text ist also bereits das Konzept eines Lesers/einer Leserin enthalten, das als „impliziter Leser" bezeichnet wird und von dem/der empirischen Leser/in zu unterscheiden ist (Iser 1976: 60f.). In diesem Konzept vereinigen sich die Textstruktur und die Vorstellungsakte, die sich zu einander verhalten „wie Intention und Erfüllung" (ebd. 63). Auch Bilder sind mit bestimmten Intentionen gestaltet worden, die sich im Bild selbst wiederfinden lassen. Die Bildstrukturen sind jedoch weniger festgelegt als die eines Textes: Anders als Sprache existieren für Bilder keine Regelsysteme, welche die

Anordnung einzelner ikonischer Elemente zueinander oder die Beziehungen zwischen Signifikanten und Signifkaten bestimmen.[69] Zudem lässt das Anordnungsprinzip der Kontiguität mehr Spielraum für Verknüpfungen der Einheiten als eine lineare Reihenfolge. Mit dieser den Bildern eigenen „syntagmatischen Offenheit" überträgt Michel (2008) das Leerstellenkonzept von Iser auf Bilder. Mit dem Konzept der Leerstellen lehnt sich Iser an Ingardens phänomenologisch orientierten Literaturtheorie der Unbestimmtheitsstellen an (Köppke 202013: 86). Leerstellen sind Stellen im Text, die von dem/der Leser/in als Informationslücke wahrgenommen und mit seinen Vorstellungen gefüllt bzw. vervollständigt werden müssen. Dabei geht es weniger um eine „Komplettierungs-notwendigkeit" als darum, fehlende Beziehungen von Textsegmenten zu bilden (Iser 1976: 284), um so eine sinnvolle Wirklichkeit herzustellen. Der literarische Text kann dabei nie vollständig erklärt werden, nie auf eine Bestimmung vollkommen festgelegt werden. Er muss „dennoch so angelegt sein, daß seine volle Bestimmtheit wenigstens als eine vorgetäuschte erscheint" (ebd. 268). Der wechselseitige Bezug zwischen Text und Leser/in zeigt sich darin, dass das Füllen von im Text angelegten Leerstellen aus einem Bedürfnis des Lesers/der Leserin heraus geschieht, dessen Erwartungshaltung gegenüber der Informationsdichte des Textes durch die Leerstellen gestört wird. Durch den Einbezug des Lesers/der Leserin in die Konstruktion einer Textbedeutung konstituiert sich die „Appell-struktur der Texte"[70]. Die Unbestimmbarkeit von Texten ist nach Iser daher als Bedingung für die Text-Leser-Interaktion zu begreifen: So wie die soziale Interaktion durch das Streben, eine intersubjektiv geteilte Bedeutung herzustellen, entsteht und strukturiert wird, initiiert die Unbestimmbarkeit die Interaktion zwischen Text und Leser/in und reguliert sie (ebd. 263, 283f). Und auch der Bildkontakt wird bzgl. seiner Qualität durch den Bedarf nach Verstehen, d.h. nach Reduktion von Ambiguität bestimmt.

Iser (1976: 262, vgl. auch Jensen 1998) formuliert schließlich drei zentrale Unterschiede der Text-Leser-Interaktion zur sozialen Interaktion, die ebenfalls auf die Bild-Betrachter-Interaktion übertragen werden können: Zum einen ist die Beziehung zwischen Leser/in und Text ebenso wie die zwischen Bild und Betrachter/in nicht reziprok. Der/die Leser/in kann sich in seinen (Vorstellungs-) Handlungen durch Verändern seines mentalen Modells des Textes oder gar durch Modifizieren von Schemata dem Text anpassen, der Text jedoch nicht dem/der Leser/in.[71] Zudem können aufgrund ihrer Unbestimmtheitsstruktur weder Text noch Bild allein dem/der Leser/in die absolute Gewissheit geben, dass diese/r ihn „richtig" (im Sinne von „den Intentionen des Autors/der Autorin entsprechend")

[69] Im Gegenteil kann je nach Stilrichtung und deren Ausprägung das Bezugssystem, das solche syntaktischen und semantischen Regeln hervorbringt, wechseln.
[70] Titel der Antrittsvorlesung Isers an der Universität Konstanz 1969
[71] In Ansätzen reziprok erweisen sich allerdings Hypertexte.

verstanden hat. Iser fügt außerdem hinzu, dass der Text-Leser-Interaktion in der Regel der gemeinsame Bezugsrahmen fehlt, welcher der sozialen Interaktion durch die geteilte Zweckorientierung zugrunde liegt. Denn literarische Texte werden selten für eine ganz bestimmte Kommunikationssituation hergestellt bzw. nur in dieser rezipiert. Dies muss für die Bild-Betrachter-Interaktion insofern differenzierter betrachtet werden, als es heutzutage unterstützt durch die Instant Messenger-Dienste zur Verwendung von Bildern als Kommunikate in spezifischen Kommunikationssituationen kommt. Was der Leser-Text- und der Bild-Betrachter-Interaktion gemein ist und sie von sozialen Interaktionen trennt, ist vielmehr die Tatsache, dass es sich jeweils um eine „zerdehnte" Kommunikationssituation (Ehlich 1984) handelt. Bilder und Texte können also als Mittel verstanden werden, die zeitliche und räumliche Distanz zwischen Produzent/in und Rezipient/in zu überwinden. Die spezifische ästhetische Qualität literarischer Texte ist dann ebenso als Teil des Codes zu verstehen wie die der künstlerischen Gestaltung von Bildern (vgl. Abschnitt 4.1.3.).

4.2.3. Modell einer Interaktion mit Bild

Ein Kommunikationsmodell, das Bedeutungskonstruktion sowohl in der Beziehung zwischen Zeichenproduzent/in und Zeichen als auch in der zwischen Zeichenrezipient/in und Zeichen berücksichtigt und dabei die Betrachtung beider Interaktionen zugleich als integriert in einem Kommunikationsprozess und als autonome Prozesse erlaubt, ist mit Halls (1993) *Encoding/decoding*-Modell gegeben. Dieses wird im Folgenden mit Betonung auf für die vorliegende Arbeit wichtige Aspekte und am Beispiel einer Interaktion mit Bild vorgestellt und erweitert.

Halls Kommunikationsmodell basiert auf semiotischen Grundkonzepten, die er in ein soziales Rahmenkonzept integriert (vgl. During 1993: 90). So spricht er von Zeichen und deren Beziehung zwischen Form und Inhalt, die auf Basis von sozialen Praktiken sowohl mit Codes versehen wird als auch unter Rückgriff auf diese Codes und Praktiken verstanden wird. Dafür übernimmt er Barthes' (1977a) Begriffe von Denotation und Konnotation und präzisiert sie dahingehend, dass er Denotation als die Bedeutung definiert, die überzeitlich und über alle Gemeinschaften von Zeichenverwender/innen hinweg verstanden wird. Konnotation bestimmt er als Summe der Bedeutungen, die in Assoziation zu einem Zeichen evoziert werden. (Hall 1993: 96) Gleichzeitig betont er, dass diese Unterscheidung nur auf der analytischen Ebene gültig ist (ebd.). Das begründet er zum einen dadurch, dass es bei der tatsächlichen Wahrnehmung von Zeichen kaum möglich ist, Assoziationen nicht in den Verstehensprozess miteinzubeziehen (ebd. 97), der zu einem großen Teil auch ungesteuert abläuft (vgl. Weidenmann 1988). Zum anderen sind für ihn

denotative Bedeutungen nichts anderes als konnotative Bedeutungen, über deren Codes überzeitlich Konsens herrscht (ebd.). Jedes Zeichen kann auf konnotativer Ebene mehrfach codiert werden, d.h. jedem Zeichen können je nach Perspektive des/der Betrachtenden unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden. Dessen/deren Perspektive auf das Zeichen, also die Codes, die er/sie nutzt, um das Zeichen zu verstehen, ist geprägt von seiner/ihrer Kultur (im weitesten Sinne). Daraus folgt nach Hall, dass jede Kultur spezifische „Lesarten", (De-)Kodierungsvarianten, anderen vorzieht, so dass es zu „dominant or preferred meanings" kommt. (Hall 1993: 98).

Halls Kommunikationsmodell beinhaltet vier Stadien: Produktion, Weitergabe („circulation"), Distribution/Konsumation und Reproduktion. Diese Stadien sind miteinander verbunden, weisen jedoch ihnen eigene Strukturen auf. Hall spricht von ihnen als „connected practices, each of which, however, retains its distinctiveness and has its own specific modality, its own forms and conditions of existence" (ebd. 91). Gegenstand eines jeden Stadiums sind „meanings and messages", also zu vermittelnde und vermittelte Bedeutungen, in Form von Zeichen und mit Rekurs auf Codes (ebd.), also zum Beispiel ein Bild. Im Moment der Produktion wird dann eine Botschaft in ein Bild umgewandelt. Dabei wird sowohl auf Darstellungskonventionen und mentale Schemata („frameworks of knowledge") als auch auf zur Verfügung stehende technische Mittel zurückgegriffen. (ebd.) Für professionelle Fotos z.B. im Bereich der Werbung spielt die *mise en scène* eine weit wichtigere Rolle als für private Fotos. Bearbeiten solcher Bilder ist zudem anders als bei privaten Fotos eher die Regel als die Ausnahme. Dazu sind im professionellen Bereich vermehrt sowohl Expertenwissen als auch die entsprechende Software und technische Geräte (Kamera, Objektiv, Belichtung usw.) zur Aufnahme und Bearbeitung von Fotos zu erwarten. Schließlich findet sich bei der Produktion von Werbefotos eine Orientierung an ganz anderen Konzepten: Während hier häufig ideale Zustände präsentiert werden, geht es bei der privaten Fotografie um Natürlichkeit und Dokumentation dessen, was war oder gerade passiert. In einer Kommunikationssituation unter Freund/innen per SMS oder Chatprogramm erfolgt beispielsweise als negative Antwort auf die Frage, ob an einer Veranstaltung teilgenommen wird, das Foto eines Krankenlagers. Für die Information „ich bin krank", aus der auf die Unmöglichkeit der Teilnahme geschlossen werden soll, erscheint dem Antwortenden die Abbildung seiner aktuellen Situation als angemessen. Das Foto mit seiner Konnotation als Präsentation der Wirklichkeit gilt dabei quasi als Beweis. Erst in eine materielle Form gebracht, kann die Mitteilung dann in Umlauf gebracht („circulation"), also in figurativem Sinne (oder auch nicht) „verschickt", und rezipiert werden („distribution/consumption"). Hall nennt dies die „diskursive Form", aus der die Botschaft dann wieder in soziale Praktiken übersetzt wird (ebd. 91). Hier schließt

sich der Kreis: Elemente der Botschaft, aber auch ihrer Codes werden konventionalisiert, werden in mentale Schemata und Konzepte integriert und werden so Basis einer neuen Produktion („reproduction"). In Halls Darstellung wird eine Rezipierendenorientierung deutlich, die an das konversationsanalytische Konzept des *recipient design* erinnert. Er betont die Bedeutung der Ausrichtung der Nachricht auf einen oder eine Gruppe von Rezipierenden und weist in diesem Zusammenhang auf Philip Elliotts Konzept (ohne Quellenangabe) des Rezipierenden als zugleich Quelle und Empfänger/in der (über das Fernsehen vermittelten) Mitteilung hin: „the audience is both the 'source' and the 'receiver' of the television message" (ebd. 92). In diesem Sinne ist die Konsumation der Nachricht ebenfalls Produktion: „The consumption or reception of the television message is thus also itself a 'moment' of the production process in its larger sense" (ebd. 93). Hall stellt damit die Momente der Produktion wie auch der Rezeption als Interaktionen dar, in denen im Wechselspiel mit der Botschaft Sinn konstruiert wird. Im gesamten Kommunikationsprozess hebt er sie als „determinate moments" hervor.[72]

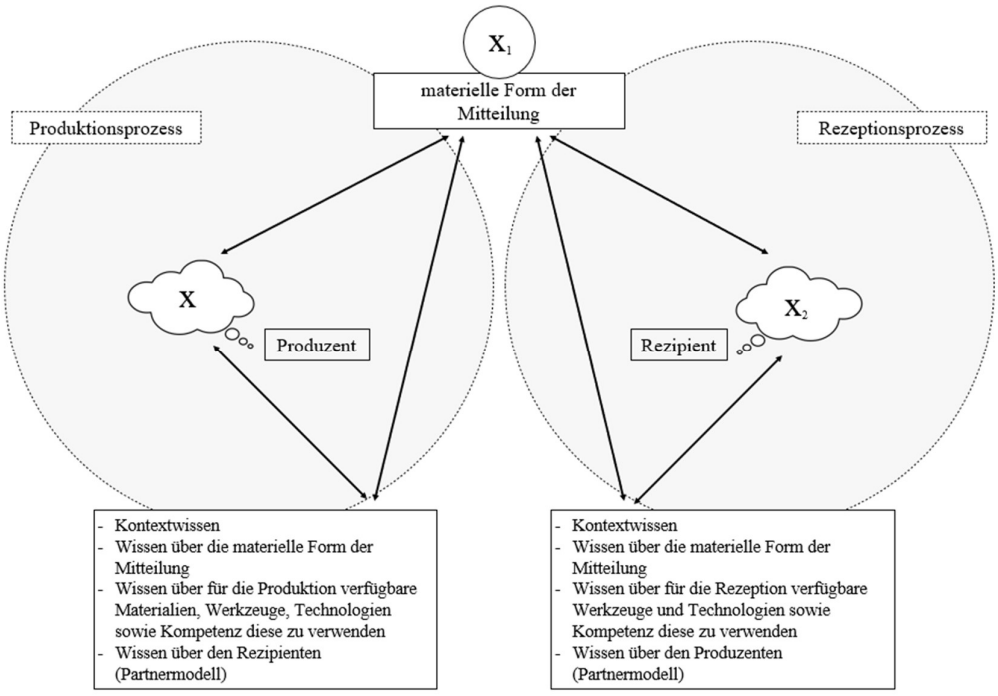
Diese konstruktivistische Basis von Halls Modells steht auf den ersten Blick konträr zur verwendeten Terminologie: Hall nennt die beiden Stadien der Bedeutungsherstellung das Kodieren („encoding"/Produktion) und das Dekodieren („decoding"/Konsumation) der Botschaft (ebd. 91). Bedeutung als Gegenstand des Kommunikationszirkels soll beim „encoding" dabei in eine materielle, diskursive Form übersetzt und beim „decoding" aus dieser erschlossen werden. Die Vorstellung, die mit dieser Terminologie der Ver- und Entschlüsselung verknüpft wird, ähnelt eher dem informationstechnischen unidirektionalen Sender-Empfänger-Modell, in dem eine Mitteilung von dem/der Sender/in in eine Form „gelegt" und von dem/der Empfänger/in weitestgehend intakt aus dieser Form wieder „entnommen" wird. Das Konzept der Kodierung und Dekodierung bleibt jedoch insofern vertretbar, als es die Möglichkeit einer Intentionalität des Prozesses indiziert: Diese ergibt sich aus dem Wissen der beiden Seiten des Kommunikationsprozesses um das Wesen der materiellen Form, die sie verbindet. Der/die Sender/in intendiert sie als Träger seiner Botschaft und gestaltet sie dementsprechend so, dass die Wahrscheinlichkeit, dass der/die Empfänger/in diese Botschaft versteht, möglichst hoch ist. Dieser Verstehensprozess des Empfängers/der Empfängerin basiert wiederum auf dessen Intention, im Zuge der Sinnkonstruktion in Interaktion mit der materiellen Form der Botschaft diese dem Bedeutungskonstrukt, das bei der Interaktion im Produktionsprozess entstanden ist, weitestgehend anzunähern. Hall (1993) unterstreicht in diesem Sinne, dass die beiden Bedeutungskonstrukte nicht

[72] Rose (2007) stellt dem vergleichbar für ihren Analyseansatz drei Momente der Sinnherstellung mit Bildern fest: Neben der Perspektive auf das Bild selbst nennt sie die Bedeutungskonstruktion bei der Bildproduktion und die bei der Rezeption.

identisch sein müssen: Er spricht von „meaning structures 1" und „meaning structures 2" und erläutert: „The codes of encoding and decoding may not be perfectly symmetrical" (ebd. 93). Damit verweist er darauf, dass Verstehen von den Positionen bzw. Perspektiven der Interagierenden abhängt, die wiederum an die respektive für die Produktions- und Rezeptionsmomente genutzten Codes angebunden sind. Das Bild des Krankenlagers wird dann als Antwort und Entschuldigung akzeptiert, wenn es zunächst einmal überhaupt als Antwort verstanden wird, wenn dann Krankheit als ein angemessener Grund für das Fernbleiben von der Veranstaltung akzeptiert ist, wenn der/die Rezipierende eventuell sogar bereits über Anfänge der Krankheit informiert worden ist und sich in seinem Prozess der Sinnherstellung darauf beziehen kann, wenn er/sie das Krankenlager als Krankenlager identifiziert und nicht als Hinweis auf Verschlafen o.Ä., wenn er/sie das Foto als von dem/der Antwortenden in seiner/ihrer jetzigen Situation produziertes und nicht irgendwo von irgendwem hergestelltes versteht usw. Diese Beispiele verdeutlichen, dass im Moment der Produktion mit dem verwendeten Code ein Bezugssystem bzw. ein Kontext angezeigt wird, an dem sich der Verstehensprozess orientiert (Indexikalität, Abschnitt 2.1.). Dies wiederum muss im Herstellungsprozess antizipiert werden. Eventuelle Missverständnisse, die skizziert wurden, weisen dementsprechend trotz allem ein gewisses Maß an Gemeinsamkeit zwischen den in den Momenten der Produktion und der Rezeption verwendeten Codes auf. Hall stellt fest: „The vast range must contain some degree of reciprocity between encoding and decoding moments, otherwise we could not speak of an effective communicative exchange at all" (ebd. 100).

Um dieses Phänomen noch hervorzuheben und die beiden Momente von „encoding" und „decoding" in ihrem Prozesscharakter als eigenständige Interaktionsmomente, in denen Bedeutung konstruiert wird, darzustellen, soll das Modell von Hall für diese Arbeit leicht modifiziert und erweitert werden.

Abbildung 6: Interaktionen mit Bildern (erweitert nach Halls Encoding/decoding-Modell; 1993)



Im Verlauf des Produktionsprozesses wird ein mentales Modell x unter Bezug auf kognitive Schemata und Konzepte, Darstellungskonventionen und materielle und technische Gegebenheiten sowie in Ausrichtung auf den Kommunikationspartner in eine materielle Form x_1 gebracht. x_1 ist also nicht mit x identisch. Vielmehr wird x_1 so gestaltet und/oder solange modifiziert, bis es von dem/der Produzierenden als angemessen beurteilt wird. Die Angemessenheit als Kriterium beschreibt die Relation von x_1 zu der jeweiligen Kommunikationssituation. Hier findet sich dann die Wechselbeziehung zwischen dem, was der/die Produzent/in ausdrücken will, dem, was er/sie mit den ihm/ihr zur Verfügung stehenden Mitteln, ausdrücken kann, sowie dem, was angemessen ist. In seiner materiellen Form in Umlauf gebracht (Zirkulation) wird x_1 zum Gegenstand des Verstehensprozesses. In Interaktion mit x_1 konstruiert der/die Rezipient/in eine mentale Repräsentation x_2. Dazu greift er/sie auf Kontextwissen zurück, sowie auf Wissen über und/oder Annahmen zur Produktionssituation (Konsumation). x_2 ist weder mit x_1 noch mit x identisch. Wenn der/die Rezipierende x_1 als Mitteilung versteht, wird er/sie versuchen x_2 dem mentalen Modell des/der Produzierenden, d.h. x, so weit wie möglich nachzuempfinden. Das gelingt ihm/ihr am ehesten, wenn er/sie über ein möglichst ähnliches Codesystem verfügt. Dieses fließt in den Verstehensprozess der Mitteilung ein. Die Mitteilung wirkt aber auch auf die kognitiven Schemata und Darstellungskonventionen, auch technisch bedingte, zurück. Auf diese wird dann

bei der Reproduktion bzw. der Produktion von neuen Botschaften zugegriffen. Für eine soziale Interaktion heißt dies, dass der Folgebeitrag, dadurch dass er auf denselben *common ground* (vgl. Abschnitt 2.3.2.) zurückgreift, der bei der Herstellung und für die Interpretation des ersten Beitrags genutzt wurde, dieses bestätigt. Das bedeutet auch, dass durch die soziale Interaktion der *common ground* hervorgebracht und modifiziert werden kann: „Discursive knowledge is the product [...] of the articulation of language on real relations and conditions." (Hall 1993: 95; vgl. Abschnitt 2.1: Interaktion als *context-shaped* und *context-renewing*). Halls Konzept von Interaktion ist in den hier relevanten Aspekten mit dem der Konversationsanalyse (Abschnitt 2) kompatibel, präzisiert das Modell jedoch durch eine genauere Betrachtung der verwendeten semiotischen Ressource, ihrer materiellen Form und der Bedeutungskonstruktion im Kontakt mit derselben.

4.3. Bilder im Fremdsprachenunterricht und ihre didaktischen Funktionen

Bei den Bildern, die sich in fremdsprachlichen Lehrwerken und -materialien finden, handelt es sich zum weitaus größten Teil entweder um logische Bilder oder um ikonische Bilder. Nur letztere werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchungen betrachtet (vgl. Abschnitt 4.1.) und kommen vornehmlich als Fotos oder Zeichnungen vor. Die Bedeutsamkeit der Ähnlichkeit zum Abgebildeten lässt sich mit den didaktischen Funktionen der Bilder erklären. Zwar gibt es keine einheitliche Zusammenstellung dieser Funktionen (vgl. Hallet 2008: 213). Jedoch weisen alle drei betrachteten Studien von Reinfried (1992), von Scherling und Schukall (1992) und von Hallet (2008) auf Bilder hin, die folgendermaßen eingesetzt werden:[73]

- Viele Bilder in Lehrwerken sind Illustrationen, die in der Regel einem Text oder einer Übung zugeordnet sind. Hallet bezeichnet sie als „Beigabe oder Appendix" (214) und charakterisiert sie dadurch, dass zum einen in dem Text oder der Übung keine Erwähnung finden und dass zum anderen Bilder in solcher Funktion nicht notwendig sind, um die jeweiligen Aufgabe zu bearbeiten: „Die Bilder selbst werden also nicht thematisiert und nicht als (visuelle) Texte aus eigenem Recht behandelt, sondern beiläufig eingeführt und

[73] Im Wesentlichen wird hier der Darstellung von Hallet gefolgt, die nicht nur die aktuellste ist, sondern auch die, die sich gleichzeitig auf aktuelles Material bezieht (Reinfrieds Aufstellung basiert auf der Untersuchung des Einsatzes von Bildern im Französischunterricht bis 1945) und dies in einem wissenschaftlichen Kontext kritisch reflektiert (Scherlings und Schukalls Beschreibungen finden sich in einem Handbuch mit didaktisch-methodischen Vorschlägen zur Verwendung von Bildern im DaF-Unterricht).

der intuitiven Wahrnehmung der Lernenden überlassen." (215). Ob diese Bilder dann zusätzlich eine vorentlastende Funktion erhalten, dadurch dass sie situativ Bedeutung vermitteln (semantisierende Funktion), bleibt entweder dem Zufall überlassen oder der Entscheidung des/der Lehrenden, sie konkret in dieser Funktion einzusetzen.

- Die semantisierende (oder auch semantische, vgl. Hallet) Funktion von Bildern nutzt deren ikonischen Charakter. Das Abgebildete verweist auf bestimmte Begriffe meistens konkreter Art. Diese sollen von den Lernenden in der Zielsprache genannt werden, so dass die Bilder Übersetzungen bzw. Erklärungen der Begriffe durch den Lehrenden ersetzen (vgl. Einsprachigkeitsprinzip). Ziel eines solchen Einsatzes ist also die Verbalisierung der Bilder.[74] Nicht nur Einzelbilder, sondern auch Bildsequenzen können verbalisiert werden und auf diese Weise eine semantisierende Funktion erhalten. (ebd. 215) Die Bilder werden in der Regel für diese Funktion auf ihr Denotat reduziert, ihre semantische Ambiguität außer Acht gelassen. Kommt es zu Problemen, die sich darauf gründen, werden diese oft auf die mangelnde Sprachkompetenz der Lernenden zurückgeführt (ebd. 216). Scherling und Schukall formulieren diese Funktion positiv als Möglichkeit, die Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen (Welt-)Wissen der Lernenden und dem, was sie mit ihrer noch defizitären kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache ausdrücken können, aufzufangen (12).
- Als Repräsentationen „holen" Bilder vor allem Gegenstände, aber auch Situationen ins Klassenzimmer, die dort so nicht zu finden sind. Scherling und Schukall sprechen in diesem Zusammenhang von „Realitäts-Ersatz" (13). Stammt das Objekt, auf welches das Bild referiert, aus der Kultur der Zielsprache, fungieren die Bilder zusätzlich als Mittel für das landeskundliche Lernen (vgl. Reinfried und Hallet). Hallet erweitert die Funktion um die Komponenten des kulturellen und interkulturellen Lernens. (vgl. Abschnitt 2.3.4.2.)

Die drei bisher erläuterten Bildfunktionen verweisen darauf, dass das Konzept der Anschauung und Realitätsnähe im pädagogischen Diskurs als wesentliche Eigenschaft für den effektiven und funktionalen Bildeinsatz gesehen wird (vgl. auch Weidenmann 1988: 135). Die von Reinfried sowie Scherling und Schukall genannte motivationale Funktion ist entweder so allgemein oder solchermaßen auf den einzelnen Lerner/die einzelne Lernerin bezogen, dass Hallet sie gar nicht in

[74] Reinfried trennt die semantisierende von der zur Verbalisierung stimulierenden Funktion (247f.). Das kann auf eine – von ihm nur angedeutete – Unterscheidung zwischen Bildbeschreibungen, die eng an den abgebildeten Inhalt geknüpft sind, und freieren Äußerungen, die das Bild als Ausgangspunkt z.B. für fiktionale Weiterentwicklungen nutzen, zurückgeführt werden.

seine Auflistung aufnimmt. Es ist zudem zum einen wenig wahrscheinlich, dass ein/e Lerner/in spontan eher zu einem nur spärlich bebilderten[75] als zu einem stark bebilderten Lehrwerk oder Text greifen würde – zumal die Texte in den öffentlich zugänglichen Medien in der Regel beide Modi aufweisen (vgl. Abschnitt 4.1.4.). Zum anderen kann von dieser grundsätzlichen Motivation ausgehend der Blick auf das einzelne Bild zeigen, dass nicht jedes Bild für jede/n Schüler/in motivierend wirken kann (vgl. Reinfried 1992: 253; vgl. auch Abschnitt 4.2.2.1). Eine weitere Funktion, auf die bei Reinfried sowie Scherling und Schukall hingewiesen wird, die sich aber nicht bei Hallet findet, betrifft die Verwendung von Bildern als Gedächtnisstützen. Beide verweisen auf Theorien wie Paivios *dual coding-theory* (1986) und den *picture superiority effect* sowie deren Untersuchungen (vgl. auch Weidenmann 1988: 126ff.). Sowohl die motivationale als auch die mnemonische Bildfunktion können nach Reinfried als „akzessorisch" (254) bezeichnet werden, da sie in der Regel mit den oben genannten Funktionen einhergehen. In allen drei Aufstellungen der Bildfunktionen findet sich schließlich eine Funktion, die hier nicht relevant ist, da sie sich vor allem auf logische Bilder bezieht. Dabei geht es um die Verwendung von Bildern mit dem Ziel, vor allem grammatische Phänomene (Reinfried: „grammatisierende Bildfunktion", 249), aber auch sprachliche Strukturen zu veranschaulichen (Hallet 216; Scherling/Schukall 16). Hallet spricht zusammenfassend von der „kognitiven Funktion" solcher Bilder (ebd.9).

Betrachtet man die erarbeiteten Bildfunktionen, fällt auf, dass hier auf kommunikativer Ebene das instruktivistische Konzept der unidirektionalen Ausrichtung von den Lehrenden auf die Lernenden zugrunde liegt. Im bzw. mit dem Bild wird für den/die Schüler/in eine vorgefertigte Bedeutung, eine bereits durch die Lehrkraft konstituierte Wirklichkeit präsentiert. Die konstruktivistische Perspektive auf Bedeutungsherstellung in der Interaktion zwischen Bild und Produzent/in bzw. Bild und Betrachter/in stellt ein solches Vorgehen wie bereits erläutert infrage (vgl. Abschnitt 4.2.): Der Kunstpädagoge Otto (1986: 16) warnt diesbezüglich: „Wer Bilder für den Unterricht produziert, interpretiert den Inhalt, indem er ihn darstellt". Und von einem wahrnehmungspsychologischen Standpunkt verweist Weidenmann (1988) auf die Unwahrscheinlichkeit einer Identität zwischen den mentalen Repräsentationen von Bildproduzent/in und -betrachter/in. Nicht zuletzt fasst Halls Kommunikationsmodell dies – wie in Abschnitt 4.2.3. aufgezeigt – zusammen.

[75] Wie z.B. die *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von Schulz und Griesbach ([1967] 2000): Hier sind weniger als 20% der 256 Seiten mit Bildern versehen.

4.4. Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurde zunächst definiert, welche Bilder Teil des Untersuchungsgegenstandes sind. Mitchells Typologie hilft bei einer Einengung auf externe (im Gegensatz zu mentalen), materielle (im Gegensatz zu z.B. Spiegelungen), künstliche, d.h. von Menschen hergestellte, (im Gegensatz zu natürlichen wie z.B. Wollen- oder Wurzelbildern) und ikonische (im Gegensatz zu abstrakten) Bilder. Solche Bilder werden sowohl aus semiotischer als auch aus bildwissenschaftlicher Perspektive als Zeichen verstanden. Als wahrnehmungsnahe, ikonische Zeichen zeichnen sie sich durch ihre Doppelnatur zugleich als Abbild eines Objektes und als Sinnbild aus. Dies kann mit Barthes' Begriffen von Denotat und Konnotat verglichen werden und stellt die Ikonizität eines Bildes seiner semantischen Unbestimmtheit gegenüber. Diese Ambiguität ergibt sich zum einen syntagmatisch aus der Bedeutungskonstruktion im Zuge der Interaktionen zwischen den einzelnen ikonischen Einheiten, als auch paradigmatisch aus den Konnotationen, die mit einer einzelnen ikonischen Einheit ebenso wie mit dem Ganzen verknüpft werden. Auf den beiden Merkmalen der Ikonizität und der Offenheit basiert das von Barthes herausgestellte Paradoxon, das insbesondere Fotos betrifft. Diesen haftet – immer noch – als „messages without a code" dokumentarische Qualität an, obwohl die Modifizierbarkeit digitaler Bilder nicht nur bekannt, sondern auch Gegenstand alltäglicher Praxis geworden ist. Digitale Fotografien stellen den Großteil der in den beobachteten Interaktionen verwendeten Bilder.

Da Bilder sowohl im Alltag als auch im beobachteten Unterricht nur selten ohne einen Text auftreten, wurde die Diskussion um die beiden Begriffe „Text" und „Bild" überblicksartig aufgezeigt. Relevant für die vorliegende Untersuchung ist dabei vor allem, wie beide Modi in ihren Kombinationen bei der Sinnkonstruktion aufeinander wirken wie z.B. in Sehflächen.

Die Doppelnatur der Bilder hat Folgen für ihre Nutzung als Ressourcen im semiotischen Feld einer Interaktion: Sie werden dann ausgewählt, wenn sie sowohl dem mentalen Modell des Zeichenproduzenten/der Zeichenproduzentin bzw. des Zeichenverwenders/der Zeichenverwenderin weitestgehend entsprechen (repräsentative Funktion) als auch von ihm für die jeweilige Kommunikationssituation als angemessen bewertet werden (kommunikative Funktion). Die Interaktionen zwischen Bild und Bildproduzierenden sowie zwischen Bild und Betrachtenden wurden zunächst weitestgehend isoliert voneinander betrachtet. Dazu wurde mit Rekurs auf Modelle kreativer Prozesse und Schreibprozesse die Bildproduktion in den Blick genommen. Im Anschluss wurde ein wahrnehmungspsychologisches Modell des Bildverstehens referiert und durch rezeptionsästhetische Überlegungen zu Text-Leser-Interaktionen präzisiert. Beide Bereiche

wurden dann auf der Grundlage des *Encoding/decoding*-Modells von Hall zusammengeführt, so dass ihre Relevanz für den Prozess der sozialen Interaktion aufgezeigt werden konnte. Das daraus entstandene Modell bietet die Grundlage für die Analyse der beobachteten Interaktionen.

Abschließend wurde auf die Verwendung von Bildern im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Um deren Spezifizität aufzuzeigen, wurden die didaktischen Funktionen von Bildern in Lehrwerken und -materialien referiert. Wie sich die in Abschnitt 2.3.4. referierten Ziele des Fremdsprachenunterrichts, die hier aufgezeigten didaktischen Bildfunktionen und eine Förderung von Bildkompetenz verbinden lassen, wird im Folgenden dargestellt (Abschnitt 5.3.).

5. Medien- und Bildkompetenz

Bildkompetenz wird zumeist als Teil der Medienkompetenz verstanden. Baacke (1997: 97) stellt fest: „Medienwelten sind nicht nur Sprachwelten, sie sind vor allem Bilderwelten". Medienkompetenz wiederum ist fächerübergeordnetes Bildungsziel (KMK 2012). In diesem Abschnitt wird zunächst Medienkompetenz mit Rekurs auf das Bielefelder Medienkompetenzmodell nach Baacke (1996; 1997) näher betrachtet und reflektiert (Abschnitt 5.1.). Auf dieser Grundlage kann dann das hier zugrunde gelegte Konzept von Bildkompetenz vorgestellt werden (Abschnitt 5.2.), das Grundlage für die Fragebogenerhebung (Abschnitt 6.4.) und für die Analyse der bildbezogenen Interaktionen in Hinblick auf Lerngelegenheiten. Darauf aufbauend erfolgt eine kritische Reflexion des Einsatzes von Bildern im Fremdsprachenunterricht auf theoretischer Ebene (vgl. Abschnitt 5.3.), die zum Teil in der Analyse und in der Diskussion der Ergebnisse, die sich als Antworten auf die zweite Fragestellung ergeben, aufgenommen wird.

5.1. Medienkompetenz

„Medienkompetenz inklusive Informationskompetenz" wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung als „vierte Kulturtechnik" neben Lesen, Schreiben und Rechnen genannt und als „eine entscheidende Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts" bezeichnet (BMBF 2011). Der Begriff der Medienkompetenz ist an sich ebenso weit wie der Medienbegriff (vgl. Abschnitt 3.1.). Das bedeutet, dass zwar bestimmte Kompetenzbereiche definiert werden, wie das im im Folgenden dargestellten Bielefelder Medienkompetenzmodell (Abschnitt 5.1.1.) vorgenommen wird. Jedoch muss, um die einzelnen Bereiche näher zu bestimmen, zuvor das Medium, auf das sich die zu beschreibende Kompetenz bezieht, bestimmt werden. Aus diesem Grund wird hier im Rahmen der und im Anschluss an die Vorstellung des Bielefelder Medienkompetenzmodells, das einen erweiterten Medienbegriff zugrunde legt, dieses Modell zunächst hinsichtlich der für die vorliegende Arbeit gewählten Einschränkung auf die digitalen Medien reflektiert (Abschnitte 5.1.2. und 5.1.3.). In Abschnitt 5.2. wird dann die Medienkompetenz in Bezug auf den Gegenstand „Bild" referiert. Dazu wird das Bielefelder Konzept mit seinen Kompetenzbereichen oder -ebenen erweitert durch einen Prozessaspekt, der dem Konzept der Informationskompetenz entnommen wurde (vgl. Abschnitt 5.2.1.3.). Dieses stammt nicht aus der Medienpädagogik wie das der Medienkompetenz, sondern aus der Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Die Provenienz aus unterschiedlichen Disziplinen kann auch die explizite

Inklusivsetzung der Informationskompetenz durch das BMBF, die zu Beginn des Absatzes zitiert wurde, erklären. Im hier verwendeten Bildkompetenzmodell werden beide Konzepte zusammengeführt (vgl. Abschnitt 5.2.).

5.1.1. Das Bielefelder Medienkompetenzmodell

Grundlegend für das Verständnis dafür, wie jemand mit einem Computer und den darüber präsentierten Inhalten interagiert, ist die Kenntnis von dessen Medienkompetenz. Um diese zu fassen, werden in Begriffsbestimmungen in der Regel mehrere Ebenen definiert (Gapski 2001). Zu den bekanntesten Modellen gehören neben Baackes Modell (1996; 1997) die von Tulodziecki (1998), Aufenanger (1997) und Groeben (2002). Aus folgenden Gründen wird für die vorliegende Untersuchung das Bielefelder Medienkompetenzmodell nach Baacke gewählt: Das Konzept von Medienkompetenz, das diesem Modell zugrunde liegt, basiert auf Habermas' (1971) Begriff der kommunikativen Kompetenz (vgl. Abschnitt 2.3.4.1.), die Baacke (1997: 52) als „Fähigkeit des Menschen, potenziell situations- und aussagenadäquate Kommunikationen auszugeben und zu empfangen" versteht. Medienkompetenz konzipiert er dann als Teil der kommunikativen Kompetenz, die „in der parasozialen Interaktion mit Medienbotschaften und ihren Trägern" wirksam wird (ebd. 54):

> ‚Medienkompetenz' meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen (Baacke 1996: 119; Hervorhebung im Original).

Medien werden also als Werkzeuge für die soziale Interaktion verstanden (vgl. Abschnitte 2.2. und 3.2.1.). Es geht Baacke damit um die gemeinsam geteilte Herstellung von Wirklichkeit mithilfe von Medien, um das gemeinsame „In-der-Welt-Sein" (Baacke 1996). Hier finden sich also grundlegende Konzepte von sozialer Interaktion, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, wieder. Schließlich konnten für die Konzipierung der Items Anregungen aus dem von Treumann et al. (2007) erstellten und pilotierten Fragebogen geschöpft werden, in dem die einzelnen Kompetenzdimensionen aus Baackes Modell operationalisiert worden sind (vgl. Abschnitt 6.4.1.).

Baacke unterscheidet vier Bereiche, aus denen sich Medienkompetenz zusammensetzt: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (Baacke 1996; 1997; vgl. auch Treumann et al. 2007):

- Kompetenz zur Medienkritik bezieht sich auf die Fähigkeit, das Mediensystem, Medieninhalte und (vor allem das eigene) Medienhandeln kritisch zu reflektieren. Diese beruht insbesondere auf Metawissen und Einstellungen. Hier sind eine analytische, eine reflexive und eine ethische Dimension zu

unterscheiden. Auf Medien bezogene gesellschaftliche Prozesse sollen analytisch erfasst werden können. Die reflexive Dimension verweist auf die Fähigkeit, das eigene Medienhandeln zum Gegenstand der Analyse zu machen. Die ethische Dimension umfasst die Fähigkeit, Medien und deren Inhalte normativ bewerten und dabei soziale Konsequenzen berücksichtigen zu können. „Analytisches Denken und reflexiver Rückbezug sollen dabei als sozial-verantwortet abgestimmt und definiert werden" (Baacke 1997: 98).

- Der Bereich der Medienkunde setzt sich zusammen aus einer informativen und einer instrumentell-qualifikatorischen Dimension. Die informative Dimension bezeichnet Wissen und Kenntnisse über die unterschiedlichen Medienbereiche, wie Autorennamen, was ein Pixel ist oder wie Computer entwickelt worden sind. Technische Fertigkeiten, also die Kompetenz, ein Tablet bzw. dessen Anwendungen zu bedienen, werden in der instrumentell-qualifikatorischen Dimension zusammengefasst. Hier spielt auch eine Rolle, wie die Bedienung von neuen Geräten erlernt wird und wie auf Probleme reagiert wird.
- Mediennutzung bezieht sich auf die Quantität und die Qualität der Verwendung von bestimmten Medien. Rezeptive Nutzung, die sich vor allem in einer „Programm-Nutzung" ausdrückt, wird dabei von interaktiver Nutzung unterschieden, bei der die Möglichkeit besteht, „auch antworten zu können" (Baacke 1996: 120). Damit betont Baacke die Zielorientierung der Mediennutzung (ebd.).
- Während im Rahmen der Mediennutzung der/die Nutzer/in als Rezipient/in betrachtet wird, fokussiert die Dimension der Mediengestaltung auf den/die Nutzende als Produzent/innen. Innovativ sind Nutzende dann tätig, wenn bestehende Medien oder Programme verändert bzw. weiterentwickelt werden. Kompetenzen, die ästhetische Veränderungen oder Neukreationen, wie das Bearbeiten von digitalen Bildern oder das Erstellen einer Homepage, ermöglichen, gehören der kreativen Unterdimension an.

5.1.2. Mediennutzung

Die Mediennutzung hat neben der kreativen Mediengestaltung eine besondere Relevanz für diese Untersuchung. Denn wenn das digitale Medium und seine Anwendungen in der Aufgabe angemessener Qualität und Quantität beherrscht werden, gelingt ein stärkerer Fokus auf den von ihm transportierten Inhalt. Schelhowe (2007a) stellt fest: „Der Computer stellt sich im Bewusstsein der BenutzerInnen nicht mehr zwischen sie und das Material" (ebd.: 49), denn „unser Gehirn nimmt nicht die materielle Verkörperung der Zeichen wahr, sondern kreiert Bedeutung" (Keil 2010: 118). Es kommt zu einer Interaktion zwischen dem vom

Medium auf dessen jeweils spezifische Art dargebotenem Inhalt und den Nutzenden, konkreter: zwischen Text und Leser/in, Bild und Betrachter/in.

Baacke (1997: 6) weist außerdem bereits vor 20 Jahren darauf hin, dass Mediennutzung nicht allein in pädagogischen Kontexten stattfindet. Mit der zunehmenden Verbreitung insbesondere der digitalen Medien und ihrem Status als alltäglichem Begleiter findet die Ausbildung der Medienkompetenz für viele sogar im Wesentlichen außerhalb der Schulzeit statt.[76] Faktoren, welche dies unterstützen, sind das bereits angesprochene intuitive Nutzungspotenzial und eine Immersion der heutigen Jugendlichen in eine von digitalen Medien geprägte Welt, die ihnen das Label „digital natives" eingetragen hat.[77] Diese Etikettierung ist vor allem insbesondere bezüglich ihrer Referenz auf eine bestimmte Alterskohorte[78] und dem Fehlen einer empirischen Basis stark umstritten (vgl. z.B. Koutropoulos 2011; Benett/Maton 2010; Helsper/Eynon 2010; Benett/Maton/Kervin 2008). Helsper und Eynon (2010) untersuchen mithilfe von Daten aus einer 2007 durchgeführten Studie zur Verwendung des Internets in Großbritannien die Variablen Alter, Erfahrung mit dem Internet und Breite der Internetnutzung bezüglich ihrer Relevanz für das Konzept der *digital natives*. Diese definieren sie als Personen, die Multitasking praktizieren, Zugang zu unterschiedlichen digitalen Medien haben, sicher in deren Nutzung sind, das Internet als erste Anlaufstelle bei der Suche nach Informationen aufsuchen und das Internet auch zum Lernen nutzen. Dabei stellen sie fest, dass es die Varietät in der Internetnutzung ist, die am ehesten bestimmt, ob jemand als *digital native* bezeichnet werden könnte oder nicht. Alter spielt zwar eine Rolle, aber in ähnlicher Signifikanz wie Geschlecht, Bildung und Erfahrung. Zudem lassen die Ergebnisse eine Unterteilung nach Generationen wenn überhaupt, dann viel später, als von Prensky (2001a; 2001b) vorgeschlagen, zu. Prensky verweist auf eine Kluft zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen als Unterschied zwischen *digital natives* und den nur von außen und mühsam an die neuen Technologien herangeführten *digital immigrants* und legt als Grenze das Geburtsjahr 1980 fest. Dagegen belegt die Untersuchung von Helsper und Eynon (2009) einen Abfall bezüglich der Häufigkeit der oben beschriebenen Merkmale erst ab 55 Jahren, d.h. Geburtsjahr 1954.

Für deutsche Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren weisen Studien wie die JIM-Studie (mpfs 2017) auf eine regelmäßige Nutzung von digitalen Medien und dabei vor allem von mobilen Endgeräte hin. Täglich genutzt wird das Smartphone von 93 Prozent, das Internet von 83 Prozent der Jugendlichen (ebd.: 13). Das Smartphone stellt dabei den am häufigsten genutzten Zugang zum Internet dar (81% im Vergleich zu 8% Computer bzw. 6% Laptop) (ebd.: 27). In Bezug auf die

[76] Siehe die Untersuchung der Mediennutzung nach der JIM-Studie im Folgenden.

[77] Prensky (2001a, b); andere sprechen von der N(et)-Gen(eration), z.B. Tapscott 1998; Oblinger/Oblinger 2005.

[78] Nämlich die nach 1980 Geborenen.

inhaltliche Nutzung kann ein Schwerpunkt auf Kommunikation (38%) und Unterhaltung, die als Kategorie mit „Musik, Videos, Bilder“ präzisiert wird (30%) gegenüber Informationssuche und Spiele festgestellt werden (ebd.: 31).

5.1.3. Ein neuer Blick auf die Medienkompetenz

Im Zusammenhang mit der fortgeschrittenen technischen Entwicklung und ihrer Konsequenzen wie dem Web 2.0 und dem *mobile learning* stellen Herzig et al. (2010: 9) in der Einführung zum Sammelband *Medienkompetenz und Web 2.0* (*Jahrbuch Medienpädagogik*) bereits vor sechs Jahren die Frage, „ob die bisherige Bestimmung von Medienkompetenz noch trägt”. Auch Sutter (2010b: 41) im selben Band vermutet, dass sich durch die Interaktivität der digitalen Medien die Bedingungen für die Erwerbsprozesse von Medienkompetenz verändert haben. Er rückt dabei insbesondere die „subjektive[n] Wahrnehmungen und Umgangsweisen mit neuen Medien” und damit die Perspektive des Mediennutzers ins Zentrum seines Interesses: „Neue mediale Formen zeigen an, was möglich ist, und subjektive Nutzungsweisen zeigen an, was von dem Möglichen dann auch realisiert wird” (ebd. 46). Diese Perspektive vertritt auch die vorliegende Untersuchung. Auf der anderen Seite weist z.B. Meister (2008) darauf hin, dass sich die Aneignung von Medien, die von persönlichen Präferenzen geleitet und nicht pädagogisch kontrolliert abläuft, zu heterogenen Ausprägungen dieser Kompetenz führt:

> Personen, die Medien in ihrer Freizeit lediglich konsumptiv nutzen, werden Schwierigkeiten haben, Medien als selbstgesteuerte Informationsquelle zu nutzen und für Wissenskontexte einzusetzen (ebd. 520).

Trotz dieser Vorbehalte soll das von Baacke entwickelte Modell hier erhalten werden. Dazu muss allerdings auf Fokusverschiebungen hingewiesen werden. Das Produktion und deren Veröffentlichung ermöglichende Web 2.0 setzt einen Schwerpunkt auf die Gestaltungskompetenz und die Medienkritik. Auch die Feststellung, dass die Nutzung digitaler Medien intuitiv und den Alltag begleitend geschieht (vgl. Abschnitt 3.2.4.), kann auf eine Verschiebung des pädagogischen Fokus weg von insbesondere der instrumentellen Dimension der Medienkunde und hin zu der Forderung nach einer kritischen Dimension von Medienkompetenz verstanden werden. Werden Medien als Werkzeuge konzipiert, liegt der Fokus also auf einer kritisch-reflektierten Nutzungskompetenz (vgl. Abschnitt 3.2.1.). Für den Fremdsprachenunterricht diskutiert z.B. Viebrock (2012) so Verbindungen zwischen den „Mitmachkomponenten des Web 2.0” (ebd. 189) und handlungsorientierten Ansätzen der Fremdsprachendidaktik. Dabei stellt sie zunächst eine Kompatibilität bezüglich der Berücksichtigung auch der außerschulischen Erfahrungswelt der interneterprobten Lernenden und deren Vorbereitung auf die spätere Berufswelt fest, die sie sowohl auf die technische als auch auf die inhaltliche

(gesellschaftliche) Ebene bezieht. Zudem weist sie auf die dadurch geförderte Lernerautonomie hin. Schließlich entzieht sie dem jedoch die Grundlage, indem sie beiden Seiten unterschiedliche Begriffsbestimmungen unterstellt: Während das Web 2.0 Möglichkeiten insbesondere zur „‚handwerklichen' Herstellung von Produkten" (ebd. 190) bietet, hier also ein eher technisches Verständnis von Handeln vorliegt, geht es dem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht in erster Linie um sprachliches Handeln. Sie betont, „dass dieses sprachliche Handeln in realen oder zumindest realitätsnahen Situationen *Konsequenzen* hat, welche die Schülerinnen und Schüler zu *verantworten* haben" (ebd., Hervorhebungen im Original). Beim Internet handelt es sich dagegen zumeist nicht nur um einen sanktionsfreien Raum[79], der zu einem großen Teil auf dessen Anonymität (virtuelle Identität) beruht. Auch Kommunikation im Web 2.0 unterliegt anderen Regeln als die *face-to-face*-Kommunikation: „Die Interaktionen sind (…) oft indirekt, asynchron und nicht auf eine/n einzelne/n Kommunikations-partner/in ausgerichtet" (ebd. 191). Neben dem Kommunikationsverhalten ändert sich im Web 2.0 außerdem das Kommunikationsmittel: Neben die Sprache treten verstärkt Bilder: „The visual channel is becoming paramount, and where illustrations were once subservient to the text, they have now *become* the text" (Abbott 2005: 32; Hervorhebung im Original). Abbotts drastische Darstellung verweist auf die Tatsache, dass Bilder gerade im Internet nicht nur verstärkt eingesetzt werden, sondern sich ihre Funktion und damit ihre Wahrnehmung verschoben haben. Auch diese Entwicklung rechtfertigt die vorliegende Untersuchung (vgl. Abschnitt 4.). Die von Viebrock festgestellte Inkompatibilität von Web 2.0 und Handlungs-orientierung kann aufgehoben werden, wenn der Kommunikations-begriff erweitert wird, so dass er als Mittel Bilder miteinschließt. Vornehmlich, wie auch Viebrock (2012: 197) beschreibt, muss im Fremdsprachenunterricht im Rahmen einer kommunikativen Kompetenz (vgl. Abschnitt 2.3.4.1.) oder eines *critical framing* (vgl. The New London Group 1996; 2000) jedoch eine Metasprache als „a language for talking about language, images, texts and meaning-making interactions" (ebd. 2000: 24) mit in die Ziele einbezogen werden. Viebrock schließt so auch ihre Ausführungen: „Erst im Rahmen eines solchen Konzepts scheint mir das Web 2.0 im Englischunterricht sinnvoll nutzbar" (Viebrock 2012: 197).

Schließlich sind die immer stärker um sich greifenden Diskussionen um einzelne Kompetenzen wie die Informations- und die Bildkompetenz (vgl. Abschnitt 5.2.), die als Teilbereiche der Medienkompetenz verstanden werden können, sowie um das Kompetenzbündel der *Multiliteracies* (insbes. The New London Group 2000) Hinweise auf die Notwendigkeit einer Ausgestaltung bezüglich dieser konkreten Bereiche.

[79] Vgl. auch Schulmeister 2007: 44: „frei von Bewertungen und sozialen Konsequenzen"; Schulmeister bezieht dies zudem auf die gesamte Interaktion mit dem Computer.

5.2. Bildkompetenz

In Hinblick auf die oft festgestellte „Bilderflut" wird Bildkompetenz als bedeutende Voraussetzung für die Teilhabe an der heutigen bildgeprägten Gesellschaft und damit als förderungswürdig in allen Schulfächern betrachtet (vgl. z.B. bereits Messaris 1994; Pettersson 1994; Bering 2002; Doelker 2002, 2005; Posner 2003; Sachs-Hombach 2003a, 2003b, 2005; Hallet 2008; Fankhauser-Inniger/Labudde-Dimmler 2010). Dabei wird sie häufig in Verbindung mit weiteren Kompetenzen diskutiert. Aus diesem Grund wird zunächst versucht, das Konzept der Bildkompetenz, wie es hier genutzt wird, einzuordnen (Abschnitt 5.2.1.), bevor das Modell der Bildkompetenz, das von Hattwig et al. (2013) für die Association of College and Research Libraries (ACRL) entworfen wurde, vorgestellt und damit das Konzept von Bildkompetenz, das in der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt werden soll, im Detail ausdifferenziert wird (Abschnitt 5.2.2.). Um ein grundlegendes Verständnis dieses Konzeptes von Bildkompetenz zu vermitteln und so die folgenden Ausführungen nachvollziehbar zu machen, soll diesen eine Definition, die in Anlehnung an die der ACRL formuliert wurde, vorangestellt werden:

> Bildkompetenz umfasst ein Bündel an einzelnen Kompetenzbereichen, die sich auf Kenntnisse und Fähigkeiten beziehen, die nötig sind, um einen Bildbedarf zu erkennen, Bilder zu finden, Bilder immanent und in unterschiedlichen Kontexten zu analysieren und zu interpretieren, Bilder zu evaluieren, bestehende Bilder zu verwenden sowie neue Bilder zu kreieren und dies kritisch-reflexiv durchzuführen in Hinblick auf sozio-kulturelle, ökonomische, ethische, ästhetische und technische Aspekte von Bildrezeption und -produktion.

5.2.1. Situierung von Bildkompetenz

Die Nutzung der digitalen Medien ist heutzutage zumindest in unserem Kulturkreis zur Selbstverständlichkeit geworden. Smartphones und teilweise auch Tablets sind ständige Begleiter (vgl. Abschnitt 3.2.4.). Dass (öffentlich zugängliche) Informationen, die über die digitalen Endgeräte distribuiert werden, rein in Textform dargeboten werden, ist eine Seltenheit. Ähnliches gilt für private Mitteilungen, die mehr und mehr über Instant Messenger-Systeme ausgetauscht werden (vgl. mpfs 2017: 33ff.). Multimodale Texte und insbesondere Bild-Text-Kombinationen sind mittlerweile die Norm (vgl. z.B. Schmitz 2001; Bering 2002; Stöckl 2004; Chik 2014). Wer dieser „Bilderflut" begegnen und Teil dieser bildgeprägten Gesellschaft sein will, braucht auf Bilder bezogenes Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, kurz Bildkompetenz. Im

wissenschaftlichen Diskurs wird diese bereits seit Ende des letzten Jahrhunderts trans- und interdisziplinär als notwendige Voraussetzung für eine Partizipation an der heutigen Gesellschaft diskutiert (vgl. z.B. Messaris 1994; Pettersson 1994; Bering 2002; Doelker 2005; Posner 2003; Sachs-Hombach 2003a, 2003b, 2005). Auch im pädagogisch-didaktischen Bereich findet man den Ruf nach Förderung der Bildkompetenz über den Kunstunterricht hinaus (vgl. z.B. Doelker 2002; Hallet 2008; Fankhauser-Inniger/Labudde-Dimmler 2010). Kress und van Leeuwen (2006: 3) stellen Bildkompetenz sogar als „matter of survival" dar, denn Bilder sind dank der technologischen Entwicklung zu wesentlichen Kommunikationsmitteln und somit „less and less the domain of specialists" geworden. Dabei wird Bildkompetenz insbesondere mit dem Konzept der Medienkompetenz verknüpft, was auch für die vorliegende Arbeit sinnvoll ist, (Abschnitt 5.2.1.1) und als Teil des Kompetenzbündels der *multiliteracies* gesehen (Abschnitt 5.2.1.2).[80]

5.2.1.1. Bildkompetenz und Medienkompetenz

Medienkompetenz ist eng an das jeweilige Bezugsmedium gebunden. In Bezug auf die kritisch-reflexive Haltung den Medieninhalten gegenüber weist bereits McLuhan mit der Äußerung „The medium is the message" (McLuhan 1964) (vgl. auch Abschnitt 4.1.5.) darauf hin, dass die Form der Inhaltsdarbietung medienabhängig und seine Rezeption vom Medium konnotiert ist.[81] Ebenso stellt Sachs-Hombach (2003b: 240) fest, dass „auch die Bildmedien[82] spezielle Verwendungskontexte [etablieren]" und daher ein „adäquates Verständnis der Bilder eine Kenntnis der jeweiligen medialen Besonderheiten voraus[setzt]". Doelker (2005: ohne Seitenangabe) führt dies weiter mit seiner Darstellung der Verbindung von digitalen Medien und Bildern in einem Beitrag, den er sprechend betitelt mit „Bilder sind nicht mehr, was sie waren" und in dem er das Fazit zieht: „Zur Medienkompetenz gehört unverzichtbar und mit wachsendem Anteil die Bildkompetenz". In diesem Zusammenhang kann auch auf Kress (1998: 56f.) verwiesen werden, der vier Aspekte des Zusammenspiels von Bildern und ihrer Präsentation auf einem digitalen Medium nennt:[83]

---

[80] Die Literatur insbesondere anglo-amerikanischer Herkunft wird von zahlreichen Kompetenzbegriffen heimgesucht, die von *visual literacy* über *information literacy* und *digital literacy* hin zu „new media literacy" und „today's literacy" reichen. Diese können und sollen hier nicht alle Eingang finden. Um exemplarisch nur einen der Begriffe aufzugreifen: *Digital literacy* als Kompetenz mit Computern umzugehen, als „ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers" (ebd.) geht meines Erachtens als Kompetenz ein bestimmtes Medium betreffend in der Medienkompetenz auf, wie sie hier beschrieben wird.

[81] Vgl. die Ausführungen zu Fotos in Abschnitt 4.1.2. und zu digitalen Bildern in 4.1.5.

[82] Damit sind vermutlich Bildträgermedien gemeint.

[83] Tatsächlich spricht er davon, wie der „'turn to the visual' interacts with electronic technologies" (ebd.).

1. Bilder sind überall: „the visual is there" (ebd.). Informationen werden gerade aufgrund des Potenzials der digitalen Medien verstärkt mithilfe von Bildern dargestellt.
2. Dieses Potenzial erleichtert auch die Präsentation von Informationen als multimodale Einheit.
3. Kress warnt davor, dass Bildkompetenz beim Betrachter/bei der Bildbetrachterin somit vorausgesetzt wird. Dies wird verstärkt durch die Zusammenführung vorher eigenständiger Medien zu Multimedien. Beispielsweise wird eine gewisse Bildkompetenz bereits beim Bedienen des Telefons über das Smartphone erwartet, das zum einen weitgehend über Icons verläuft, zum anderen auch Videocalls anbietet.
4. Die Globalisierung, die eng mit der technischen Entwicklung zusammenhängt, bringt mit sich, dass nach Kommunikationsmitteln gesucht wird, die international verständlich sind. Bilder scheinen dabei aufgrund ihrer Ikonizität Mittel der Wahl zu sein. Kress weist darauf hin, dass die kulturelle Verankerung der Bilder bei deren Einsatz in der interkulturellen Kommunikation mindestens ebenso viele Probleme schafft wie der Einsatz der Sprache. Er stellt jedoch fest, dass diese Hindernisse „neither understood nor acknowledged" sind, „the visual apparently offering neutral means of communication" (ebd. 57). Dies kennzeichnet die „Brisantheit" des Umgangs mit Bildern (vgl. Bering 2002) und verweist wiederum auf die Notwendigkeit einer kritisch-reflexiven Medien- und Bildkompetenz.

In dem Sinne, dass Bilder zum einen bei einem weiten Medienbegriff selbst als Medium definiert werden können und dass sie zum anderen über digitale Medien (re-)produziert, präsentiert sowie rezipiert werden, dass die digitalen Medien also mit ihren Potenzialen auf den Produktions- und Rezeptionsprozess der Bilder einwirken (vgl. auch Abschnitt 4.2.), soll hier Bildkompetenz als Teil der Medienkompetenz betrachtet werden.

5.2.1.2. Bildkompetenz als Teil der Multiliteracies

Da Informationen über digitale Medien, wie bereits hervorgehoben, in der Regel multimodal vermittelt werden, darf Bildkompetenz nicht isoliert gesehen werden. Die Interaktion zwischen den einzelnen Darstellungsmodi muss sich in einer wechselseitigen Verknüpfung der entsprechenden Kompetenzen widerspiegeln. Bildkompetenz wird so Teil des Kompetenzbündels, das als *multiliteracies* bezeichnet wird. Der Begriff wurde 1996 geprägt von der sog. New London Group, einer Gruppe von zehn Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern, mit dem Ziel,

eine *pedagogy of multiliteracies* zu entwerfen, die sowohl der variablen Bedeutungsverwendung als auch der zunehmenden Vielfältigkeit der (Re-)Präsentationsmodi gerecht wird. Multiliteracies bezieht sich dabei auf zwei Kompetenzbereiche: In Zeiten von wachsenden lokaler Diversität und globaler Verbundenheit (New London Group 1996: 64) werden Interaktionen zwischen Nutzer/innen verschiedener kultureller, sozialer und fachspezifischer Kontexte häufiger. Bedeutungen werden so in andere Kontexte übernommen. In der Kommunikation müssen sie den jeweiligen Bezugssystemen zugeordnet werden können:

> Effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries (ebd.).

Bedeutungsproduktion und damit Zeichenverwendung werden so auf soziokulturelle Kontexte und ihre Praktiken zurückgeführt. Sinnkonstruktion wird über den einzelnen hinaus als soziale Interaktion begriffen, in welche die unterschiedlichen Praktiken einfließen. Den zweiten Kompetenzbereich verbindet die New London Group mit den digitalen Medien und der ihnen eigenen Multimodalität von Information und Kommunikation. Jewitt und Kress (2003) nennen ihn „Multimodal Literacy". Bedeutung wird mithilfe der Medien verstärkt ausgedrückt durch Rückgriff auf und durch Kombination unterschiedlicher Modi. Duncum (2004: 253) definiert *multiliteracies* als „making of meaning through the interaction of different communicative modes". Er betont dabei die Bedeutungsgewinnung, die durch das Zusammenspiel mehrerer Modi möglich ist, indem er sich auf Fairlough (2000: 162) bezieht:

> […] the point of what he [Fairlough; A.F.S.] calls the "multisemiotic nature" of contemporary sites is not simply how one interprets discrete sign systems, but how meaning is extracted from how sign systems interact with each other (ebd.).

Bildkompetenz ist – ebenso wie Medienkompetenz – in diesem Sinne auch Teil der kommunikativen Kompetenz als Fähigkeit, in Interaktionssituationen angemessen handeln zu können.

5.2.1.3. Bildkompetenz und Informationskompetenz

Insbesondere bezüglich des Internets bzw. Web 2.0 und des Konzepts des lebenslangen Lernens wird im Rahmen der Medienkompetenz die Informationskompetenz hervorgehoben (vgl. z.B. Marcum 2002; Lloyd 2003; Bawden 2001). Gust von Loh und Stock (2013) zeigen zwei Dimensionen von Informationskompetenz auf: Bei der ersten Dimension geht es vor allem um „Anwendungskompetenzen beim Suchen und Finden von Informationen sowie beim Kreieren und Repräsentieren von Informationen" (ebd. 1). Diese Auffassung von Informationskompetenz hat ihre Wurzeln im Bibliothekswesen (Sühl-

Stromenger 2012). Die ACRL als Teil der American Library Association (ALA) stellt eine breit anerkannte Definition (Gust von Loh/Stock 2013: 3):

> To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. (ALA 1989)

Die zweite Dimension ist im Kontext der digitalen Medien unter anderem auf das Aufkommen des Web 2.0 zurückzuführen und betrifft Faktoren wie das Urheberrecht und den gewerblichen Rechtschutz (Gust von Loh/Stock 2013: 3). Im zugrunde liegenden Verständnis von Bildern als Kommunikaten dient das Modell von Informationskompetenz als Orientierungsrahmen für eine Modellierung von Bildkompetenz, wie sie im Folgenden vorgestellt werden soll.

5.2.2. Das Bildkompetenz-Modell der ACRL

Bildkompetenz wird im kunstpädagogischen Diskurs als Kompetenz begriffen, die sich über drei interdependente Bereiche erstreckt: Bildproduktion, Bildrezeption und Bildreflexion, wobei der Bereich der Reflexion nicht immer explizit genannt ist (vgl. Niehoff 2012: 112; Bering 2002: 92f.).

> Im Kunstunterricht werden von den Schülern Bilder *hergestellt* bzw. *gestaltet*, Bilder *rezipiert*, das meint wahrgenommen, analysiert und gedeutet, bildbezogene Zusammenhänge und Prozesse *reflektiert* (Niehoff 2012: 112, Hervorhebungen im Original).

Bildproduktion bedeutet dann auch, durch die eigene Handhabung von Materialien und das Ausprobieren von Techniken, Möglichkeiten und Grenzen dieser Darstellungsmittel kennen zu lernen, so dass dies in die Verstehensprozesse miteinbezogen werden kann. Kenntnisse historisch gewachsener und soziokulturell gebundener Darstellungstechniken, also Konventionen, gehören ebenso zur Rezeptions- wie auch zur Produktionskompetenz. (vgl. Bering 2002: 92f.) Bering sieht diese Kenntnisse als grundlegend an, um Auswahlkriterien zu konstruieren, die der Fülle an im Internet verfügbaren Bildern gerecht werden können: „Fragen nach ideologischer Ausrichtung, Seriosität oder Tendenzialität beant-worten zu können, ist ein wesentlicher Faktor visueller Kompetenz" (ebd. 93). Diese Fähigkeit zur kritischen Auswahl von Bildern sieht auch Lozanova (2003) als nötige „neue" Dimension von Bildkompetenz. Die Reflexion der eigenen Position in Begegnung mit den Wirklichkeitskonstruktionen in den Medien führt dabei, laut Bering, zu einer Festigung der Identität und zu einem „selbstbestimmten Umgang mit den Medien" (Bering 2002: 93). Dies erinnert an die Kompetenzbeschreibung des interkulturellen Lerners (Abschnitt 2.3.4.2.).

Indem Bildkompetenz als grundlegend für die gesellschaftliche Teilhabe gesehen wird und damit als Aufgabe aller Schulfächer, vollzieht sich eine

Entwicklung, die der gewandelten Bildfunktion und damit der Position des Bildes gerecht wird. Hecht (2003) beschreibt dies folgendermaßen:

> In dem Moment, wo man den Prozess der Bildbetrachtung nicht mehr als Einzelprozess betrachtet, sondern auf kultureller oder gesellschaftlicher Ebene, wo man plötzlich merkt, dass nicht mehr eine ganz kleine Bevölkerungsgruppe Bilder herstellt und alle anderen diese Bilder sehen und rezipieren müssen, weil es die einzigen sind, die es gibt, in diesem Moment hat sich etwas ganz Gewaltiges geändert. Es kann jetzt jeder ein Bild erzeugen und jeder kann diesen Kanon der Bildwelt mitgestalten. Es hat sich also die Stellung des Bildes in der Kultur verschoben (ebd. 149).

Da die Produktion, Verbreitung und Rezeption von Bildern über digitale Medien relativ komplikationslos verlaufen kann, wird dieses Potenzial auch genutzt. Diese Zugänglichkeit führt außerdem dazu, dass Bilder verstärkt als Mittel der Informationsvermittlung eingesetzt und auch als solche rezipiert werden. Die kommunikative Funktion des Bildes tritt also hervor (vgl. Abschnitt 4.1.2.).

Auf Basis dieser kommunikativen Bildkonzeption bauen die Bibliothekswissenschaftler Hattwig et al. (2013) für die ACRL ihre Standards für die Bildkompetenz auf. Dabei orientieren sie sich an denen für Informationskompetenz (ALA 1989). Das Bildkompetenzmodell unterscheidet sich im Wesentlichen von den Bestimmungsansätzen der Bildkompetenz, die von Kunstdidaktikern ausdifferenziert werden, da neben der Bildrezeption, -produktion und -reflexion Dimensionen berücksichtigt werden, welche die Feststellung eines Bildbedarfs, die Bildrecherche und das ethisch-juristische Bewusstsein bei der Bildnutzung und -gestaltung betreffen. Damit finden sich Aspekte von Bildkompetenz wieder, die auch in der oben kurz aufgezeigten Diskussion aus dem deutschsprachigen Raum als ein Desiderat dargestellt wurden (Abschnitt 5.2.1.). Neben dem systematischen und konkreten Charakter der Standards und deren Operationalisierung in „performance indicators“ und denen untergeordnete „learning outcomes” sowie der Orientierung an der Informationskompetenz ist dies ein weiterer Grund dafür, dass das Modell der ACRL als Grundlage für die vorliegende Untersuchung genommen werden soll. Ein dritter Grund liegt darin begründet, dass sich die Dimensionen anderer Modelle zum größten Teil hier wiederfinden lassen. Dies zeigt ein Vergleich mit anderen Beschreibungen von Bildkompetenzdimensionen von Autoren wie Niehoff (2012), Bering et al. (2006), Doelker (2005), Lieber, Danner und Felber (2010) oder auch aus den Kernlehrpläne für das Fach Kunst (Gymnasium SI, G8) einzelner Bundesländer (hier z.B. für NRW 2011).

Die ACRL (2013) definiert Bildkompetenz als „set of abilities that enables an individual to effectively find, interpret, evaluate, use, and create images and visual media”. Sie präzisiert:

> Visual literacy skills equip a learner to understand and analyze the contextual, cultural, ethical, aesthetic, intellectual, and technical components involved in the production and use of visual materials. A visually literate individual is both a critical consumer of visual media and a competent contributor to a body of shared knowledge and culture.

Hervorgehoben seien hier insbesondere zwei Aspekte: Neben Produktion (*create*), Rezeption (*interpret*) und Reflexion (*evaluate*) finden sich in dieser Definition die Handlungen „finden" und „nutzen" von Bildern. Beide verweisen auf einen Prozess, bei dem Bilder nicht neu erschaffen werden, sondern aus einem (kommunikativen) Bedarf heraus und mit zu einem bestimmten (kommunikativen) Zweck gesucht bzw. ausgewählt und genutzt werden. Dies lässt sich mit dem der Definition zugrunde liegenden Konzept der Informationskompetenz und aus der Konsequenz daraus erklären, dass Bilder als Träger von Informationen in einer Kommunikationssituation und damit als Teil eines semiotischen Feldes gesehen werden. Gleichzeitig soll dabei der Eigenart des Zeichens „Bild" insbesondere in Bezug auf seine ästhetischen und kreativen Dimensionen Rechnung getragen werden: „Images often function as information, but they are also aesthetic and creative objects that require additional levels of interpretation and analysis". (ebd.) Auch verweist dies auf die nötige Differenzierung zwischen Bildproduktion und Bildverwendung, die in Abschnitt 4.2.1. angesprochen wurde. Zudem ist dieses Modell mit dem für die vorliegende Arbeit gewählten Kommunikationsmodell nach Hall (vgl. Abschnitt 4.2.3.) kompatibel: Für beide ist eine Verbindung von technischen Voraussetzungen, Wissen über soziokulturelle Konventionen und den Produktionskontext Basis für die Produktion und für die Rezeption von Bildern.

Die ACRL entwickelt sieben Standards (hier durch I bis VII notiert), die ihr Konzept von Bildkompetenz beschreiben. Diese sind auf Hochschulstudierende bezogen. Ziel ist es, beobachtbare Lernerfolge („observable learning outcomes") zu definieren, die als Grundlage für die Förderung und die Evaluation von Bildkompetenz dienen können. Diese sollen im Anschluss kurz erläutert werden:[84]

I. *erkennen, dass ein Bildbedarf vorliegt*: In diesem Standard geht es darum, dass die Lernenden nicht nur erkennen, dass ein Bildbedarf vorliegt, sondern auch den Zweck des Bildes sowie Kriterien, die es erfüllen muss, bestimmen können. Dazu gehört z.B. auch die Formulierung von Suchbegriffen. Ein weiterer Aspekt dieses Standards betrifft das Durchstöbern von Bildquellen, weniger mit dem Ziel, ein angemessenes Bild zu finden (Standard II), als aus heuristischen Gründen, um Ideen zu generieren und Möglichkeiten zu überprüfen.

II. *Bilder suchen und finden*: Hier wird festgehalten, dass Lernende Kenntnisse über Bildquellen haben und über Strategien, diese Quellen zu durchsuchen,

[84] Eine Übersetzung der Standards mit ihren Operationalisierungen findet sich im Anhang 11.2.

verfügen bzw. diese entwickeln. Außerdem müssen sich Lernende Zugang zu den gefundenen Bildern verschaffen, sie reproduzieren und gegebenenfalls organisieren können.

III. *Bilder analysieren und interpretieren*: Standard III fokussiert zum einen auf die Kompetenz zu einer immanenten Bildanalyse, gegebenenfalls mit Rekurs auf Kotexte und Intertexte, zum anderen auf die zur kulturellen, sozialen und historischen Situierung des jeweiligen Bildes und deren Bedeutung für die Sinnkonstruktion. Ebenfalls erfasst werden gestalterische Vorgehensweisen inklusive Manipulationen am Original. Zudem spielt hier das kooperative Element von Groundingprozessen im Austausch mit anderen eine Rolle.

IV. *Bilder evaluieren*: Im Unterschied zu Standard III geht es hier um Bewertungen. Diese betreffen die Zielgerichtetheit der Bildverwendung, also die Effektivität des Bildes als Kommunikat in einer spezifischen Kommunikationssituation, die ästhetische Gestaltung des Bildes und die beigestellten Informationen in Textform sowie die Angemessenheit der Bildquellen.

V. *Bilder nutzen*: Hier geht es grundsätzlich darum, dass Bilder effektiv ausgewählt und in unterschiedlichen Projekten zielorientiert eingesetzt werden können. Dazu wird eine Kompetenz in den entsprechend dafür benötigten Technologien, Problemlösestrategien und Kreativität gefordert. Schließlich wird auch hier auf das Konzept von Bildern als Kommunikaten hingewiesen, deren reflektierte Nutzung eine Teilkompetenz darstellt, und darauf, dass (dazu) auch ein Sprechenkönnen über Bilder nötig ist.

VI. *Bilder gestalten*: Dieser Standard beschreibt die Fähigkeit zur kreativen Gestaltung von Bildern. Teilbereiche beziehen sich auf unterschiedliche Bildsorten in den entsprechenden Funktionen (z.B. Poster, Bildfolgen als Narrationen, Präsentationen), die ästhetische Gestaltung und dafür nötige Kenntnisse und Fertigkeiten bei der Nutzung von Werkzeugen, Techniken und Technologien. Eine weitere Teilkompetenz betrifft die Bewertung der eigenen Produkte in kritischer Distanz.

VII. *Bilder (und ihren Einsatz) in Bezug auf ethische, legale, soziale und ökonomische Faktoren reflektieren*: Der letzte Standard betrifft vor allem ethisch-legale sowie sozio-ökonomische Aspekte des Bildeinsatzes. Dabei geht es nicht nur um die Analyse von Fremdprodukten, sondern auch um das eigene Vorgehen, bei dem insbesondere die ethisch-legale Problematik berücksichtigt werden muss.

Die Darstellung der einzelnen Standards ist als lineare Abfolge strukturiert. Sie kann so als Abbildung eines Prozesses gesehen werden, der von dem Erkennen, dass ein Bild benötigt wird, über die Suche, die Interpretation und Evaluation bis zur Kreation und Verwendung von Bildern abläuft. Angeschlossen wird ein abschließender Schritt, in dem der Prozess in Bezug auf ethische, legale, soziale und ökonomische Fragen reflektiert wird (ebd.). Betont wird jedoch, dass Lerner häufig iterativ vorgehen und einzelne Prozessebenen wiederholend durchlaufen. Auch können Vorgänge von Suche bzw. Auswahl, Interpretation und Evaluation gleichzeitig ablaufen (ebd.). Das ist z.B. der Fall, wenn auf ein bestimmtes Bild aus einer Vielzahl von Suchergebnissen aus dem Internet fokussiert wird, dieses verstanden wird und in Bezug auf den Zweck, den es erfüllen soll, begutachtet und dann für die Weiterverwendung gespeichert oder verworfen wird. Schließlich muss der Prozess nicht von vorne bis hinten durchlaufen werden. Auch einzelne Bereiche können isoliert betrachtet werden:

> Appropriate learning outcomes may be employed as needed, and visual literacy learning may not necessarily follow a progression from Standard 1 to Standard 7 (ebd.).

Das gesamte Modell ist je nach Verwendungskontext als flexibel und erweiterbar zu begreifen. Je nach Art und Weise der Bildnutzung kann demnach die Anwendung der Standards variieren (ebd.). Es ist also möglich, auf Basis dieses Rahmenmodells Standards für eine Bildkompetenz so zusammenzustellen und umzuformulieren, dass sie für den Fremdsprachenunterricht einer gymnasialen Mittelstufe relevant sind (vgl. Anhang 11.2). Die sieben Standards sind weiter aufgeteilt in Leistungsindikatoren („performance indicators“), innerhalb derer weiter nach Lernerfolgen ausdifferenziert wird. Insgesamt umfasst das Modell 100 Operatoren für die Messung des Lernerfolgs (vgl. Anhang 11.2.). Weitere Ausführungen zu den einzelnen Standards sind außerdem im Rahmen der Erläuterung der Item-Zuteilung des verwendeten Fragebogens (Anhang 11.3. und 11.4.) in Abschnitt 6.4. zu finden.

Im Vergleich zum Bielefelder Medienkompetenzmodell als Bildkompetenz-modell (also mit einem weiten Medienbegriff) ist zusammenfassend hervorzuheben, dass dieses Bildkompetenzmodell eine Prozesscharakteristik aufweist. Dies kann insofern als Erweiterung verstanden werden, als zunächst alle vier Ebenen des Bielefelder Modells hier wiedergefunden werden können, wenn auch nicht in einer klaren Eins-zu-Eins-Korrespondenz, sondern – aufgrund des Prozesscharakters – mit Schwerpunktlegungen: Die Mediengestaltung kann insbesondere dem Standard VI, aber in der Ausprägung der innovativen Gestaltung auch Standard V zugeordnet werden. Gleichzeitig sind dafür zum einen die Standards I bis V Voraussetzung, zum anderen überwölbt Standard VII im Idealfall das gesamte Vorgehen. Ebenso sollte die Ebene der Medienkritik, die hier ihre

Entsprechung findet, in ihrer reflexiven Ausprägung das Medienhandeln begleiten (vgl. Abschnitt 5.1.1.). Sowohl reflexive als auch ethische Medienkritik ist außerdem bedingt durch eine Analyse der jeweiligen Bilder und ihrer Kontexte (historische, kulturelle, sozio-ökonomische und personale Entstehungs- und Rezeptionsbedingungen, Kotext), wie sie in Standard III erfasst wird, und der Evaluation der ästhetischen Gestaltung, die in Standard IV gefordert wird. Die Medienkunde ist in Bezug auf den informativen Aspekt Grundlage für mindestens die Standards III und IV und zwar in Bezug auf den instrumentell-qualifikatorischen Aspekt, der hier zum einen die Bilder und Möglichkeiten ihrer Erstellung bzw. Modifikation, zum anderen das dafür benötigte Werkzeug betrifft. D.h., sie ist schwerpunktmäßig in den Standards V und VI zu verorten. Das Konzept der Mediennutzung unterliegt insbesondere Standard V. Die Zweckorientierung, die im Bielefelder Modell durch die Unterscheidung der Modalität der Nutzung erreicht werden soll, wird hier besonders deutlich. Die qualitative Unterscheidung in der Mediennutzung wird durch die Akzentuierung und Ausdifferenzierung der Zielorientierung betont. Die Unterscheidung in interaktive und rezeptive Nutzungsformen nach Baacke findet sich allerdings nicht wieder, ist jedoch auch dem Verständnis von Bildern als Kommunikaten und damit dem konstruktivistischen Konzept, auf dem dieses basiert, nicht angemessen. Dass nicht eine einzige gültige Interpretation eines Bildes vorausgesetzt werden kann, lässt sich an mehreren Stellen in den Standards des ACRL erkennen: Besonders deutlich wird dies in der Konzeption eines eigenen Indikators, der verlangt, dass bildkompetente Studierende ihre Analysen und Interpretationen durch den Diskurs mit anderen bestätigen (Standard III.4). Ein solches Vorgehen wird in den Beschreibungen der Lernerfolge, die unter den Standards V und VI zusammengefasst werden, wieder aufgegriffen (V.4.c, VI.4.d). Dass Bilder als Kommunikate verstanden werden, zeigt sich explizit in Standard IV.1 (auch V.4.e und VI.4.c), der nach der Effektivität, mit der Bilder als „visual communications“ genutzt werden, fragt. Auch darin zeigt sich, dass Bildkompetenz als Teil von Medienkompetenz begriffen werden kann.

5.3. Bilder und Bildkompetenz im Fremdsprachenunterricht

In diesem Abschnitt sollen Überlegungen zu einer Verbindung der oben beschriebenen Bildkompetenz und der in Abschnitt 2.3.4. referierten Ziele des Fremdsprachenunterrichts angestellt werden. Dazu soll zunächst die Kritik an der gängigen Bildverwendung im lehrwerkgestützten Fremdsprachenunterricht referiert und reflektiert werden. Im Anschluss daran wird dargestellt, inwiefern die Bildkompetenz die Ziele des Fremdsprachenunterrichts unterstützt und wie auf der

anderen Seite die Ausbildung der Bildkompetenz im Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann.

Bilder im Fremdsprachenunterricht sind zumeist auf der Grundlage von Lehrwerken untersucht worden. Das festgestellte instruktivistische Vorgehen bei der Bildverwendung durch die Lehrkraft hängt damit zusammen, dass Bilder in den gebräuchlichen didaktischen Funktionen, die in Abschnitt 4.3. beschrieben wurden, instrumentalisiert werden (Hallet 2008: 218; Hecke 2012: 79). Sie werden in erster Linie als Ab-Bilder genutzt, als Stellvertreter für etwas, das die Lehrkraft bereits vor der Präsentation festgelegt hat. Als solche werden sie nur flüchtig wahrgenommen, ihrer charakteristischen Doppelnatur wird keine Aufmerksamkeit geschenkt. Ziel ist es lediglich zu erkennen, was sie abbilden, aber nicht die Bilder selbst zu verstehen.[85] Das Bild, sein Inhalt und seine kommunikative Funktion, werden nicht zum Gegenstand des Unterrichts. Dabei spricht bereits Comenius in seiner *Didacta magna* (1657 [2007]) von einer Anleitung zum „richtigen Sehen", die einem solchen oberflächlichen Wahrnehmen entgegengesetzt werden müsste (vgl. Weidenmann 1988: 134). Weidenmann fasst zusammen, dass „der erstgenannte Aspekt der Realitätsnähe von Bildern auch in der aktuellen Pädagogik nicht an Einfluß verloren hat, während der zweite Aspekt des sorgfältigen Umgangs mit Bildern fast ganz in den Hintergrund getreten ist" (ebd.). Zudem ergebe sich aus der Vernachlässigung der möglichen Bildkonnotationen ein „Optimismus" (vgl. Weidenmann 1988: 140), den auch Hallet (2008: 218) kritisiert: So würde davon ausgegangen, dass die Lernenden das Bild „intuitiv richtig" (ebd.), also der intendierten Bedeutung entsprechend und in der gebotenen Intensität entschlüsselten (vgl. auch die Referenz auf Kress' Darstellung (1998) in 5.2.1.1.).

Allerdings ist festzuhalten, dass für das Ziel des Erwerbs sprachlicher Mittel eine Instrumentalisierung von Bildern durchaus legitim zu sein und auch zu funktionieren scheint. Voraussetzung ist dabei zum einen, dass die Bilder mit der nötigen kritischen Sorgfalt für den jeweiligen Zweck ausgewählt werden. So sind für Semantisierungen, aber auch für Repräsentationen, die als Realitätsersatz verwendet werden sollen, möglichst eindeutige, also z.B. möglichst wenig komplexe und diskret kodierte Bilder geeignet. Bei der Semantisierung ist das Erkennen des Abgebildeten als Voraussetzung für dessen Verbindung mit einem passenden Begriff in der Fremdsprache zu verstehen und nicht als Ziel des Bildkontaktes. Dazu sollen an dieser Stelle zwei Bemerkungen gemacht werden: So kann zum einen vermutet werden, dass das oben angesprochene „intuitive richtige" Erkennen in solchen Situationen auch deswegen funktioniert, weil den Lernenden das Format der Zuordnung eines passenden Begriffs bekannt ist und sie häufig aus dem Kontext erkennen können, welche Zuordnungen angemessen sind

[85] Man könnte sogar noch weiter gehen und sagen, dass es Ziel der Bildbetrachtung ist, das zu erkennen, was die Lehrkraft dort erkannt haben möchte.

(vgl. Prinzip der Indexikalität). Zudem stehen ihnen vor allem zu Beginn des Fremdspracherwerbs nur eine überschaubaure Menge an Begriffen in der Fremdsprache zur Verfügung, die grundsätzlich eine Passung zum Bild aufweisen könnten. Zum anderen ist bei der Auswertung der Daten die Frage aufgekommen, inwieweit die Sprachkompetenz den Prozess des Bildverstehens beeinflusst. Dies betrifft insbesondere die Bildbetrachtung mit dem Ziel der Bildbeschreibung in der Fremdsprache. Zumindest auf theoretischer Ebene kann mit Weidenmann (1988) vermutet werden, dass der Verstehensprozess früher abgebrochen wird, wenn der/die Lernende den Verdacht hat, dass er/sie weitere Verstehensebenen nicht mehr versprachlichen kann. Der/die Bildbetrachtende tendiert also unter Umständen dazu, über Aspekte des Bildes quasi hinwegzusehen bzw. diese nur oberflächlich wahrzunehmen, sobald ihm/ihr die sprachlichen Mittel fehlen, um diese auszudrücken, und ihm/ihr dies auch bewusst ist. Unter den beobachteten Situationen findet sich in der Interaktion zwischen zwei Lernenden, welche die Beschreibung eines detailreichen Bildes im Plenum vorentlasten soll, der Ausruf eines Schülers: „Ich seh nichts mehr!". Der Schüler meint aber vermutlich nicht, dass er tatsächlich nichts Neues mehr sieht, sondern vielmehr, dass er nichts mehr sieht, das er mit den ihm verfügbaren Mitteln benennen kann. Denn auf dem Bild sind durchaus noch viele weitere Objekte zu sehen. Dies müsste weiter untersucht werden.[86]

Aus der Fremdsprachendidaktik erfolgt darüber hinaus die Kritik, dass eine den referierten Bildfunktionen entsprechende Bildverwendung nicht der gesellschaftlichen Realität multimodaler Diskurse entspräche. Wenn ein übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts die kommunikative Kompetenz ist (vgl. Abschnitt 2.3.4.), müsse dies auch die Fähigkeit einschließen, sowohl über Bilder sprechen und sie im Gespräch kritisch reflektieren zu können als auch mithilfe von Bildern zu interagieren und so „an den bildgebundenen Austauschprozessen einer Gesellschaft teilzunehmen" (Hallet 2008: 171). Es geht also um die Partizipationsfähigkeit an den multimodalen Diskursen der heutigen Gesellschaft (ebd.). Darunter ist streng genommen zweierlei zu verstehen: Zum einen müssen sprachliche Mittel und Strukturen, die für das Sprechen über Bilder benötigt werden, in Erwägung gezogen werden. Wie in der Analyse (Abschnitte 7 und 8) deutlich wird, betrifft dies nicht nur die übliche Bildbeschreibung, sondern auch Vokabular, das sich auf Bildproduktion, -bearbeitung und -präsentation bezieht. Gerade in diesen Prozessen kommt es zu sprachlichen Äußerungen von kritischen Reflexionen des jeweiligen Bildes, wie insbesondere in Abschnitt 8 deutlich wird. Zum anderen geht es darum, Bilder angemessen als Kommunikationsmittel zu nutzen,[87] wie es auch in den Standards der ACRL gefordert wird (vgl. Abschnitt

[86] Mittlmeier (2006) führt dazu einen Versuch mit sieben Studentinnen in einem kunsthistorischen Kontext in Bezug auf Fachbegriffe durch und kommt zu dem Ergebnis: „Man sieht, was man weiß" (ebd. 60).

[87] Vgl. Abschnitt 2.3.4.1. zur kommunikativen Kompetenz.

5.2.2.). Bezogen auf die interkulturelle Komponente des Fremdsprachenunterrichts hat dies noch weitere Konsequenzen. Interkulturelle Implikationen ergeben sich, wenn die Kommunikationspartner aus unterschiedlichen Kulturen stammen, wenn Bildproduzent/in und Bildrezipient/in aus unterschiedlichen Kulturen kommen oder wenn etwas aus einer anderen Kultur dargestellt wird. Sie betreffen also sowohl das Denotat des Bildes als auch die Codes, auf die für die Gestaltung und das Verstehen zurückgegriffen wird. In Bezug auf eine dafür nötige interkulturelle Bildkompetenz fordert Seidl (2007: 6):

> Lernende sollen interkulturell orientierte Verstehensstrategien erwerben und anwenden, die in einem dialektischen Prozess auf eine transkulturelle Ebene zu heben sind. Dabei ist es nötig, fremde Sichtweisen zu rekonstruieren und zu übernehmen, also visuelle Repräsentationen wie jene fremder Kulturen aus der Perspektive des anderen zu sehen.

Der/die Betrachtende versucht in seinem/ihrem Streben nach Reduktion der Bildoffenheit, das mentale Modell des Bildproduzenten nachzuvollziehen. Dabei greift er/sie auch auf sein/ihr kulturell geprägtes Bezugssystem zurück. Es wurde bereits dargestellt, dass eine minimale Überschneidung der Bezugssysteme, auf die bei der Bildkodierung und bei der Bilddekodierung zugegriffen wird, nötig ist, damit es überhaupt zu einer Verständigung kommen kann (Abschnitt 4.2.3.). Je weiter die kulturell gebundenen Bezugssysteme auseinanderliegen, desto mehr Wissen über die andere Kultur ist nötig, um das Bild zu verstehen. Dabei macht es häufig gerade der fremde Blick möglich, den verwendeten Codes zugrunde liegende Regelhaftigkeiten aufzudecken, die sie zu konventionellen Codes gemacht haben. Solche sind in der eigenen Kultur bereits so natürlich geworden, dass sie automatisch verstanden werden. Konnotationen, die durch ihre Normalisierung zu Denotationen geworden sind, nennt Barthes „Mythen" (1957). Letztlich sind diese Mythen als „Konventionalisierungen der Code-Verwendung und der Code-Interpretation" neben der Ikonizität Voraussetzungen für das Bildverstehen bzw. für das gegenseitige Verstehen in einer Interaktion mithilfe von Bildern (Weidenmann 1988: 68). Wenn nun gilt, was Kress und van Leeuwen (2006: 4) bekräftigen, nämlich dass „visual language is not – despite assumptions on the contrary – transparent and universally understood; it is culturally specific", muss es auch Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts als Schnittstelle zwischen den Kulturen sein, zumindest den Blick der Schüler/innen auf diese Kulturspezifizität zu lenken. Wie dies in die Praxis umgesetzt werden kann, kann auf der Basis eines Vorschlags von Hall (1997: 120) ausgearbeitet werden:

> It is worth emphasising that there is no single or 'correct' answer to the question, 'What does this image mean?' or 'what is this ad saying?' Since there is no law which can guarantee that things will have 'one, true meaning', or that meanings won't change over time, work in this area is bound to be interpretative – a debate between, not who is 'right' and who is 'wrong', but between equally plausible, though sometimes competing and contesting, meanings and interpretations. The best way to

> 'settle' such contested readings is to look again at the concrete example and try to justify one's 'reading' in detail in relation to the actual practices and forms of signification used, and what meanings they seem to you to be producing.

Eine weitere Voraussetzung für das Funktionieren ist darauf aufbauend, dass insbesondere, aber nicht nur im Rahmen der Förderung der interkulturellen Kompetenz Raum für andere Interpretationen gelassen werden muss, wenn diese nicht sogar herausgefordert werden müssen. Zumindest aber sollten andere Deutungen zu einer Problematisierung und/oder kritischen Reflexion sowohl des eingesetzten Bildes als auch der intendierten Kommunikationsabsichten führen.

An dieser Stelle soll auf den Unterschied zwischen einem landeskundlich und einem interkulturell konzeptualisierten Zugang verwiesen werden: Geht es um die Vermittlung landeskundlichen Wissens sind unter Umständen andere Bilder geeignet, als wenn eine interkulturelle Kompetenz gefördert werden soll, bei der z.B. auch die Fähigkeit zum Perspektivwechsel Ziel der Interaktion ist. Bei der Zusammenstellung der gängigen Bildfunktionen wurde so auf die repräsentative Funktion eines Bildes hingewiesen, das mit dem Ziel der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten vorgelegt wird. In einem solchen Fall erscheint es dann sinnvoll, Bilder auszuwählen, bei denen die Darstellung des Abgebildeten möglichst wenig (kulturell) kodiert ist, so dass es möglich ist, einen Betrachtungsschwerpunkt auf das Denotat zu legen. Für die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz dagegen bietet sich beispielsweise ein Bild an, dessen Darstellungsweise eine fremdkulturelle Kodierung aufweist. Darauf könnte eine Reflexion der unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten aufgebaut werden. Diese Überlegungen verweisen auf die Notwendigkeit einer kompetenten Auswahl von Bildern auf Seiten der Lehrenden.

Aus den vorangegangenen Ausführungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten: Voraussetzung für die Ausbildung einer Bildkompetenz ist ein Bildkontakt, der über eine erste automatische und ökologische Normalisierung der Ambiguität des Bildes hinausgeht. Dies ist z.B. durch eine Thematisierung des Bildes und eine den Bildkontakt verlängernde Aufgabenstellung zu erreichen, was zu einer systematischen Bildbetrachtung und einem indikatorischen Bildverstehen zweiter Ordnung führen kann. (vgl. Weidenmann 1988) Es geht also darum, eine Statusveränderung des Bildes zu erreichen: Bilder sollen nicht nur als Hilfsmittel, sondern auch als Lerngegenstand eingesetzt werden. Die beobachteten Unterrichtsinteraktionen zeigen auf, dass dies insbesondere durch den Einsatz von digitalen Medien möglich werden kann, wenn über die bisher beschriebene Rezipientenrolle der Schüler/innen hinaus diese auch Bilder gestalten (vgl. Abschnitt 7 und 8). Aufgaben zur Bildproduktion finden sich vor allem in den unteren Klassenstufen. Das hängt vermutlich zum einen mit der immer noch vorherrschenden Ansicht zusammen, dass Bilder vor allem im Vergleich zu Texten „leichte Kost" seien. Das würde bedeuten, dass es auch einfacher wäre, ein Bild zu

malen, als einen Text zu schreiben, denn schließlich könnten Kinder auch malen, bevor sie schreiben können. Es muss jedoch hinterfragt werden, ob die Komplexität der Leistung, die da von den Schüler/innen verlangt wird, bewusst ist. Auch kann die Ansicht, dass Bildproduktion allein für die unteren Klassenstufen geeignet sei, eventuell durch den Einsatz digitaler Medien revidiert werden: Bedeutet im Unterricht ohne digitale Medien Bildproduktion in der Regel Malen oder Zeichnen mit Stiften und Papier, werden zumindest im beobachteten Unterricht das Internet, aber auch eigene Fotos als Bildquellen sowie vielfältige Möglichkeiten der Bildbearbeitung und -präsentation genutzt. In diesem Zusammenhang ist gerade im leistungsorientierten Kontext Schule deutlich zu machen, dass es nicht darum geht, ästhetisch hochwertige Bilder zu erstellen. Vielmehr sollen verständliche Mitteilungen erschaffen werden. (vgl. Hallet 2008; Hecke 2012: 84). Durch die Anwendung von Darstellungsmitteln, Codes und Technologien werden diese schließlich in Hinblick auf ihre Zweckmäßigkeit – auch bezüglich der interkulturellen Kompetenz – reflektiert:

> Bei der Übung ihrer produktiven visuellen Kompetenz im Sprachunterricht lernen Schülerinnen und Schüler somit nicht, ästhetisch schöne Bilder herzustellen, sondern sie werden zur Reflexion von Darstellungsmöglichkeiten unter Bezugnahme auf (eigene oder fremde) kulturelle Kontexte angeleitet (Hecke 2012: 84).

5.4. Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurden die Medien- und die Bildkompetenz als Voraussetzung für die Interaktion mit und mithilfe von digitalen Medien und Bildern (Abschnitte 2, 3 und 4) anhand des Bielefelder Medienkompetenzmodells nach Baacke und dem Bildkompetenzmodell der ACRL vorgestellt und reflektiert. Insbesondere die Dimension der Mediennutzung ist für die vorliegende Arbeit mit dem zugrunde liegenden Konzept von digitalen Medien als (Denk-)Werkzeugen von Interesse: Dieser Ansatz legt den Fokus der zu fördernden Medienkompetenz auf die Fähigkeit zur kritisch-reflektierten Anwendung dieser Werkzeuge. Bildkompetenz wird als Teil der Medienkompetenz und somit auch als Teil der kommunikativen Kompetenz verstanden. Als solche stellt sie eine wichtige Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe dar, die fächerübergreifend gefördert werden sollte. Die Antwort auf die Frage, warum dies speziell für den Fremdsprachenunterricht wichtig ist, liegt dann zusammenfassend insbesondere in zwei Bereichen, nämlich der Sprache und der Interkulturalität. Beide sind an Schlüsselaspekte des fremdsprachlichen Unterrichts anzuschließen und überwölbt von dem Ziel der interkulturellen (und der) kommunikativen Kompetenzen, welche die Partizipationsfähigkeit an den multimodalen Diskursen der heutigen Gesellschaft

bedingen. Dies wird in beiden Analyseteilen aufgegriffen: in Abschnitt 7 vor allem, um Gelegenheiten zur Förderung von Bildkompetenz in den herausgearbeiteten kommunikativen Handlungsmustern und Praktiken zu identifizieren, und in Abschnitt 8, um die Funktionen der Bilder und ihrer Verwendung im Rahmen der Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zu betrachten.

6. Fragestellung, methodisches Vorgehen und Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes

In diesem Abschnitt soll nun die Entwicklung der Fragestellungen, die vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Konzeptionen von Interaktion zu verstehen sind, aufgezeigt werden (Abschnitt 6.1.). Außerdem wird der konkrete Forschungskontext vorgestellt, in dem diesen Fragen nachgegangen wird (Abschnitt 6.2.). Auf dieser Basis kann das Design, das der Untersuchung zugrunde liegt, erläutert werden (Abschnitt 6.3.). Dieses dient als Schablone für die detaillierte Beschreibung und Begründung der einzelnen Schritte der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung, die im Anschluss erfolgt (Abschnitte 6.4. und 6.5.).

6.1. Fragestellung

Die Entwicklung der Fragestellungen stützt sich auf zwei Beobachtungen: Die erste betrifft die besondere Bedeutung von Bildern und ihrer Verwendung für das Erreichen der Ziele des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Abschnitt 4). Die zweite bezieht sich auf die vermehrte Verwendung von Bildern in der alltäglichen Kommunikation der Schüler/innen (vgl. Abschnitt 2). Eine solche wird vor allem durch die mobilen digitalen Endgeräte wie Smartphones und Tablets möglich (vgl. Abschnitt 3) und verweist auf die Medien- und Bildkompetenz (vgl. Abschnitt 5). Daraus ergibt sich die grundsätzliche Annahme, dass Tablets besondere Bedingungen für solche Unterrichtsinteraktionen schaffen, die sich auf Bilder beziehen. Für den Fremdsprachenunterricht und die spezifischen Funktionen, die Bilder dort erfüllen, führt dies zu folgenden Fragen:

(1) Wie gestalten sich Interaktionen im Fremdsprachenunterricht von zwei neunten Klassen eines Gymnasiums, der Tablets in die Lehr-Lernprozesse integriert, in Hinblick auf ihren Bildbezug und die dafür nötige Bildkompetenz?

(2) Welche Funktionen erfüllen die Bilder und ihre Verwendung im Rahmen dieser Interaktionen und unter Berücksichtigung der Ziele des Fremdsprachenunterrichts?

Die erste Frage wird in Abschnitt 7 beantwortet. Dies beinhaltet auch eine Kontrastierung der identifizierten bildbezogenen Interaktionen mit den Dimensionen der Bildkompetenz, die sich aus dem Modell der ACRL (Hattwig et al. 2013) ergeben und die als Voraussetzung für die jeweiligen Handlungen

begriffen werden. Auf die zweite Fragestellung bezieht sich Abschnitt 8, in dem die Bildverwendung auf den Fremdsprachenunterricht bezogen wird.

Mit den Forschungsfragen wird zunächst das Ziel verfolgt, für die beobachteten Interaktionen eine Typologie von bildbezogenen interaktionalen Mustern und Praktiken zu entwickeln, diese zu reflektieren und deren Relevanz für den Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen. In Hinblick auf das aufgezeigte Potenzial von Bildkompetenz für das Erreichen des übergeordneten Ziels von Fremdsprachenunterricht, also von interkultureller kommunikativer Kompetenz, wird dabei auf Fördergelegenheiten verwiesen, die im Anschluss diskutiert werden. Das Wissen über mögliche Funktionen und damit über das Potenzial von Bildern als Mittel und Gegenstand von Lehr-, Lern- und Interaktionsprozessen im Fremdsprachenunterricht soll auf diese Weise insbesondere in Bezug auf den Einsatz von Tablets aktualisiert und den Voraussetzungen der technologischen Entwicklung angepasst werden, welche die Schüler/innen in ihrem Alltag zu einem großen Teil bereits leben.

6.2. Forschungskontext

Die Daten für die vorliegende Untersuchung wurden in zwei neunten Klassen des Gymnasiums einer Kleinstadt in Baden-Württemberg erhoben, die im Folgenden als „Lerngruppe 1“ und „Lerngruppe 2“ bezeichnet werden, sofern zwischen ihnen unterschieden werden soll. In beiden Gruppen wurde Englischunterricht gefilmt, der von unterschiedlichen Lehrpersonen durchgeführt wurde. Zu den Erhebungszeitpunkten befinden sich die Schüler/innen im 5. Lernjahr am Gymnasium, sind im Spracherwerbsprozess also bereits relativ weit fortgeschritten. In Lerngruppe 1 sitzt eine englische Muttersprachlerin. Lerngruppe 1 umfasst 21 Lernende (18 Mädchen, 3 Jungen), Lerngruppe 2 20 Lernende (11 Mädchen, 9 Jungen). Die Schüler/innen sind zum Erhebungszeitpunkt zwischen 14 und 15 Jahre alt.

Die Tablets, die in diesem Gymnasium verwendet werden, sind als Klassensätze an die Schüler/innen der zwei Parallelklassen für die Dauer eines Schuljahres entliehen worden. Es handelt sich um iPads. Auf die Nutzung der Tablets vorbereitet wurden die Schüler/innen durch einen zweiwöchigen Lehrgang, in dem sie mit den wichtigsten Schreib- und Präsentationsprogrammen, aber auch mit Bildbearbeitungsprogrammen sowie einigen anderen Apps, wie Puppet Pals und Comic Life, vertraut gemacht wurden. Außerdem wurden sie in die für den Unterricht genutzten Cloud- und Streaming-Dienste eingeführt (AirDrop und AirServer). Auch Regeln im Umgang mit dem Tablet im Unterricht und bei der Internetnutzung wurden thematisiert. Das Besondere dieses Projektes ist schließlich, dass die Schüler/innen „ihre“ Tablets mit nach Hause nehmen und

privat nutzen dürfen. Sie sind also mit ihnen vertraut und können sie als (Lern-)Werkzeuge einsetzen, ohne dass die Geräte selbst zum Gegenstand des Lernens werden (vgl. Abschnitt 3.2.1.). Das ist wichtig für die vorliegende Untersuchung, da eine solche Konzeption der Tablets zum einen die Modalitäten des alltäglichen Umgangs der Jugendlichen mit ihren eigenen Smartphones oder auch Tablets widerspiegelt, zum anderen die Verwendung des Tablets als grundsätzliche Voraussetzung für die bildbezogenen Interaktionen setzt, die auf diese Weise fokussiert betrachtet werden können. M.a.W.: Nicht das Tablet und dessen Nutzung, sondern die Bilder und deren Verwendung sind Gegenstand der Untersuchung.

Eine Übersicht über die Erhebungszeitpunkte und die aufgezeichneten Interaktionen finden sich respektive in den Abschnitten 6.5.1. und 6.5.2. Eine ausführliche Beschreibung der beiden Lerngruppen wird in Abschnitt 6.4.3. vorgenommen.

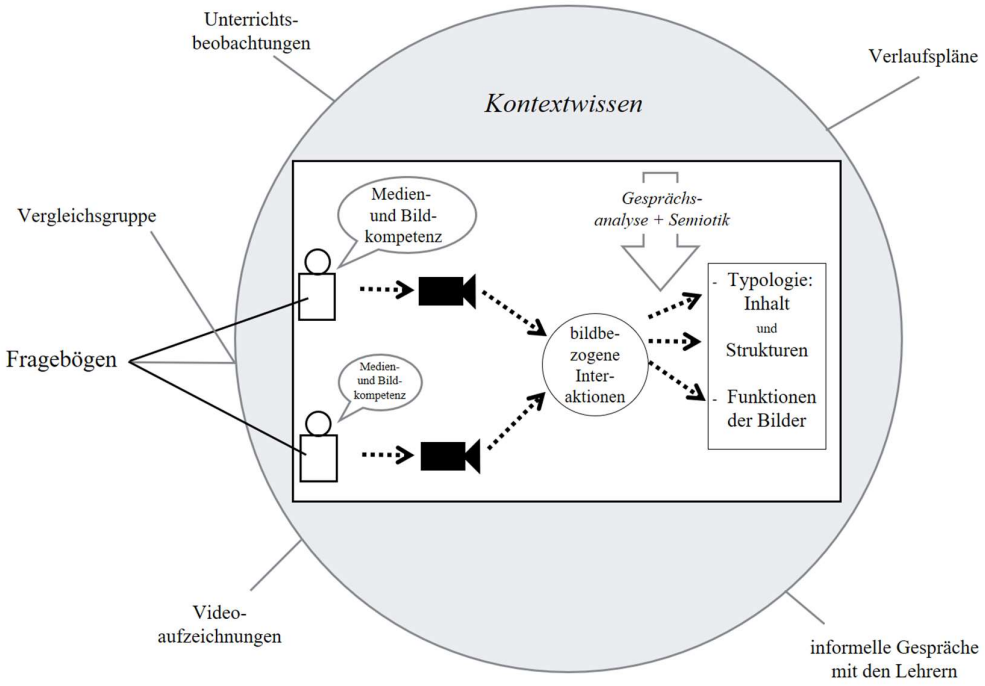
6.3. Forschungsdesign

Bevor genauer erläutert wird, wie in den einzelnen Phasen des Untersuchungsprozesses vorgegangen wurde, soll zunächst sowohl verbal als auch in Form einer Grafik (Abbildung 7) das Forschungsdesign vorgestellt werden. Dieses versteht sich als Schablone, auf der die einzelnen Schritte zusammengesetzt werden können, um ein Ganzes zu formen, welches das Vorgehen dieser Studie abbildet.

Um die Fragestellungen zu beantworten, muss festgehalten werden, wie die Schüler/innen mit den Bildern, mit den Tablets sowie miteinander und der Lehrkraft interagieren. Da die Interaktionen nicht nur verbaler Natur sind, sondern neben Gesten vor allem auch die Manipulation des Tablets und der darüber präsentierten Dokumente umfassen, wurde für die Datenerhebung auf Videoaufzeichnungen zurückgegriffen. Gefilmt wurden nicht nur die Lerngruppe und der „Lehrerraum", also der Bereich, in dem sich neben der Tafel und der Projektionsfläche ein Desktopcomputer, das Lehrerpult sowie – vor allem in den Plenumsphasen – auch die Lehrperson befinden. Für die Interaktionen der Schüler/innen mit den Tablets, den Bildern und – in den kooperativen Phasen – mit den Mitschüler/innen wurden zusätzlich Handlungen an und um einzelne Tablets aufgezeichnet (vgl. Abschnitt 6.5.1.). Die Auswertung der so gewonnenen Daten erfolgte vermittels gesprächsanalytischer Prinzipien (vgl. Abschnitt 6.5.3.). Aufgrund des Spezifikums des Bildbezugs wurde das gesprächsanalytische Vorgehen durch semiotische Ansätze (insbes. Barthes und die soziale Semiotik) ergänzt (vgl. Abschnitt 4). Die Schüler/innen, deren Tablets gefilmt wurden, wurden mithilfe eines Fragebogens zu ihrer jeweiligen Medien- und Bildkompetenz ausgewählt (ausführlicher in

Abschnitt 6.4.3.). Der Fragebogen diente außerdem der Gewinnung von Kontextwissen, das durch Unterrichtsbeobachtungen, informelle Gespräche mit den Lehrenden und Verlaufspläne erweitert wurde. Zusätzlich konnten so die Konditionen für eine eventuelle Übertragbarkeit der Ergebnisse aufgezeigt werden. Zu diesem Zweck wurde auch eine Vergleichsgruppe herangezogen. Die gesprächsanalytische Auswertung wurde also eingebettet in ein ethnographisches Vorgehen (vgl. Abschnitt 6.5.3.). An dieser Stelle soll auch noch einmal darauf hingewiesen werden, dass auch aus Gründen der Natürlichkeit der Daten Unterricht beobachtet wurde, den die Lehrkräfte selbst geplant hatten und durchführten.

Abbildung 7: Forschungsdesign



6.4. Befragung

6.4.1. Konstruktion des Fragebogens und Aufbereitung des Datensatzes

Mit den Fragebögen wurden Dimensionen der Medienkompetenz und der Bildkompetenz der Schüler/innen erhoben.[88] Wie in Abschnitt 5 dargestellt, wird Bildkompetenz hier als Teil der Medienkompetenz verstanden. Viele Items, insbesondere im Bereich der Mediengestaltung lassen sich demnach auf beide Kompetenzbereiche beziehen. Um dennoch bereichsspezifisch erheben zu können, wurden spezielle „Medienkompetenz"-Items, die einen Medien-, aber keinen direkten Bildbezug aufweisen, und „Bildkompetenz"-Items, die unabhängig von verwendeten Trägermedium Bilder fokussieren, konstruiert.

Mit Alter und Geschlecht wurden zunächst demographische Informationen sowie die letzte Kunstnote, das Vorhandensein eines Internetzugangs und Informationen zum Handy- und Smartphonebesitz erhoben.

Für die Medienkompetenz wurde das Bielefelder Kompetenzmodell nach Baacke (1996, 1997; vgl. Abschnitt 5.1.) zugrunde gelegt. Auf dieser Basis haben Treumann et al. (2007) einen standardisierten Fragebogen zur Erfassung der Medienkompetenz entwickelt. Auch die JIM-Studie (insbesondere mpfs 2014[89]) gibt Aufschluss über effektive Fragen bzw. Fragebereiche. Einige Items wurden in Anlehnung an diese beiden Vorlagen entworfen, allerdings hinsichtlich der Lerngruppen, die durch Unterrichtsbeobachtungen bereits bekannt waren, sowie der Fragestellungen der Arbeit modifiziert und ergänzt. Erfasst wird die Nutzung von Medien allgemein und von digitalen Medien im Besonderen (Items B, C.1) sowie der Kompetenzbereich der kreativen Mediengestaltung. Dabei wird nach der quantitativen und der qualitativen Nutzung gefragt. Letztere wird zum einen nach Baacke unterschieden in rezeptive und interaktive Mediennutzung, um einen generellen Überblick über die Qualität des Zugangs zu Medien zu erhalten. Zum anderen soll so erfasst werden, wozu die Lernenden Computer nutzen. Hier wird zudem ein grober Vergleich von bildbezogenen und anderen Interaktionen mit dem Computer möglich (insbesondere B.3.3 und B.3.4). Bei der kreativen Mediengestaltung wird in erster Linie danach gefragt, mit welcher Häufigkeit die Lernenden welche Gestaltungsmodalitäten durchführen. Unterschieden wird nach solchen, die an digitalen Medien vorgenommen werden, und anderen (Items B.3.3, B.3.6).

[88] Der Fragebogen sowie eine Tabelle, welche die Items den unterschiedlichen Kompetenzbereichen zuordnet, finden sich im Anhang (11.3. und 11.4.).

[89] Für einen Vergleich der beobachteten Gruppen mit den deutschen Jugendlichen, deren Medienkompetenz in der JIM-Studie erhoben wird, erscheint es sinnvoll, die Ergebnisse der Studie aus dem Jahr 2014 zu nutzen, in dem auch die Fragebogenerhebung der vorliegenden Untersuchung durchgeführt wurde.

Um die Bildkompetenz zu erheben, wurde auf das Modell der ACRL rekurriert (Hattwig et al. 2013; vgl. Abschnitt 5.2.). Die einzelnen Dimensionen der sieben Standards sind auf einer ersten untergeordneten Ebene als Indikatoren der Performanz („performance indicators"), auf einer zweiten als Lernergebnisse („learning outcomes") formuliert. Als solche beschreiben sie in erster Linie Handlungen, deren Erfassung mit einer Befragung nicht ausreichend valide wäre. Wo möglich, wird von der Häufigkeit einer Handlung auf eine steigende Kompetenz in der entsprechenden Dimension geschlossen. Weitere Fragen zielen auf die Erfassung eines verstärkten Kontaktes mit Bildern durch zum Beispiel ein bildbezogenes Hobby (Item A.3). Bei diesem Item handelt es sich um die einzige offene Frage des Fragebogens.

Zwar können mit der Befragung lediglich ein Drittel der im Modell enthaltenen Dimensionen erfasst werden, die als „learning outcomes" bezeichnet sind. Diese betreffen jedoch alle Standards bis auf Standard VII und die Hälfte der übergeordneten Substandards, so dass ein für diese Untersuchung zufrieden stellendes Spektrum abgedeckt ist.[90] Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den Standards V (Verwendung von Bildern) und VI (Bildproduktion). Hier wird gefragt, in welchen Situationen und zu welchem Zweck mit welcher Häufigkeit Bilder eingesetzt werden (V) und mit welcher Häufigkeit welche Bildgestaltungen durchgeführt werden (VI). Dem Kompetenzbereich I (hier nur I.2: Identifikation unterschiedlicher Bildquellen, -materialien und -typen) und II (hier nur II.2: Durchführen einer Bildersuche) sind Items zugeordnet, die erheben, ob den Lernenden unterschiedliche Bildquellen bekannt sind und ob sie grundsätzlich nach Bildern suchen (Erkennen eines Bildbedarfs, Standard I). Fragen, die – über die Häufigkeit eigener Modifikationen von Bildern – erheben sollen, ob ihnen bewusst ist, dass Bilder grundsätzlich veränderbar sind, gehören ebenso zu Standard I. Standard III (Analyse und Interpretation) wird zum einen über die Kunstnote erhoben, da diese in der 9. Klasse zumindest tendenziell eine Aussage darüber zulassen sollte, ob der/die Schüler/in Analyse- und Interpretationsfähigkeiten neben der Gestaltungskompetenz besitzt (vgl. Bildungsstandards NRW 2011; Baden-Württemberg 2004). Dies wird präzisiert durch Selbstaussagen zu Häufigkeiten von Reflexionen über Bilder in Bezug auf Produzent, Zeitraum der Erstellung und Gründe der spezifischen Gestaltung (C.2). Zusätzlich werden bildbezogene Gespräche erfasst. Standard IV werden ebenfalls die Items zugeordnet, die nach den beschriebenen Bildreflexionen fragen, ergänzt um die Frage nach Überlegungen zu der jeweils aktuellen Situierung, deren Gründe bzw. Zweck und die Funktion des jeweiligen Bildes (C.2). Problematisch zu erfragen, ohne lediglich

[90] 50% sind hier insofern zufriedenstellend, dass – wie bereits angesprochen – die nicht berücksichtigten Substandards auf Performanzen referieren, die nicht valide mit Fragebögen erfragt werden können, sondern nur durch Beobachtungen erfasst oder durch Tests erhoben werden können. Siehe auch folgende Ausführungen.

sozial erwünschte Antworten zu erhalten, ist Standard VII, der legale und ethische Fragen, welche die Bildverwendung und -produktion betreffen, umfasst. Aus diesem Grund wurde darauf verzichtet. Die Dimensionen der Standards I (Erkennen und Definieren eines Bildbedarfs) und II (Recherche) sind vor allem in der Performanz zu erfassen, so dass sich auch unter den Items relativ zu den anderen Standards wenig Bezüge zu den entsprechenden *learning outcomes* finden. Substandard V.4 wurde außerdem durch ein *learning outcome* ergänzt, das mit V.4.f bezeichnet wurde: „Der/die bildkompetente Lernende nutzt Bilder, um zu kommunizieren". Dieses greift einen Aspekt auf, der im Modell zwar in der Formulierung des Substandards an prominenter Stelle erwähnt wird, in den dem zugeordneten *learning outcomes* jedoch keine Erwähnung mehr findet. Hinzugenommen wurde schließlich eine Dimension, die eine grundsätzliche Affinität zu Bildern abbilden soll, die durch häufigen und variierenden volitionalen Kontakt mit Bildern operationalisiert wurde (Items „Bildkontakt").

Berücksichtigt wurde bei der Itemkonstruktion, dass Kompetenzen grundsätzlich schwer per Befragung zu erfassen sind. Nutzung, Wissen und Kenntnisse können abgefragt bzw. getestet werden, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind dagegen eher in der Performanz beobachtbar. Dies stellen Treumann et al. (2007: 49) insbesondere bezüglich der Erfassung der innovativen Mediengestaltung fest, die sie aus Gründen der Validität letztendlich nicht mit ihrem Fragebogen erfassen. Bei Items, die Häufigkeiten abfragen, ist man zudem auf Selbsteinschätzungen der Befragten angewiesen, die zum einen durch ihre Relativität und Subjektivität mit Vorsicht zu behandeln sind, und zum anderen zusätzlich der Problematik der sozialen Erwünschtheit unterliegen. Aus der Häufigkeit der Nutzung eines Geräts oder der Ausführung einer bestimmten Handlung kann schließlich nur in einem gewissen Rahmen auf eine Abstufung der Kompetenz im entsprechenden Bereich geschlossen werden. Da jedoch für die vorliegende Untersuchung die exakte Bestimmung der Kompetenzen der jeweiligen Schüler/innen nicht notwendig ist, sondern es um eine grundsätzliche Differenzierung der Fälle bezüglich ihrer Handlungsvoraussetzungen und um eine Beschreibung der Kompetenz aus Gründen der Vergleichbarkeit geht, wirken sich die genannten kritischen Punkte nicht relevant auf die Ergebnisse aus.

Ein Ziel der Auswertung ist die Zusammenfassung von Items zu Kompetenzdimensionen. Dazu wurden möglichst metrische Skalenniveaus verwendet, wie z.B. bei genaueren Zeitangaben. Alternativ wurden Likert-Skalen eingesetzt, bei denen zwischen den einzelnen Antwortmöglichkeiten eine Äquidistanz angenommen wird, so dass sie ebenfalls wie metrische Skalen interpretiert werden können (vgl. z.B. Mittag 2016). Die einzige offene Fragestellung (Hobbys) wurde entsprechend umkodiert. Die Kunstnoten sind als ordinale Skalen nicht umkodierbar. Da jedoch ausschließlich die Noten sehr gut, gut und

befriedigend vergeben wurden und es bei der Auswertung wie bereits angemerkt nicht um die exakte Bestimmung einer Kompetenz, sondern um die Feststellung von Tendenzen und Unterschieden zwischen den Fällen ging, wurden sie wie eine Intervallskala behandelt.

Eine Pilotierung des Fragebogens wurde in Anlehnung an Prüfer und Rexroth (2000) mithilfe eines kognitiven Pretests in zwei Schritten durchgeführt. In der ersten Phase wurde in einem Evaluationsinterview ein Schüler im selben Alter der Zielgruppen zu seinem Frageverständnis und Antwortverhalten befragt, um die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Fragen und Items sowie der Filterführung zu erheben. Nachdem der daraufhin überarbeitete Fragebogen einer Gruppe Schüler/innen eines Gymnasiums einer Kleinstadt in NRW (n=29) vorgelegt wurde, erfolgte eine zweite Revision. Dabei wurden vor allem bereits kategorisierte Items, die konkrete Zeitangaben beinhalten wie z.B. Item B.3.1 die Dauer der täglichen Internetnutzung, überarbeitet. Eine hohe Anzahl von Items blieb jedoch unverändert, so dass die Pretest-Gruppe hier für viele Bereiche gleichzeitig als Vergleichsgruppe fungieren kann. Auf dieser Basis kann eine eventuelle Übertragung der Ergebnisse auf andere Lernende reflektiert werden bzw. ein Teil des Bedingungsgefüges für eine solche Übertragung aufgezeigt werden.

Zur Testung der Reliabilität des Fragebogens wurde für die Bild- und Medienkompetenz jeweils eine Itemkonsistenzanalyse durchgeführt, bei der Cronbachs Alpha berechnet wurde. Von insgesamt 92 Items entfallen 55 auf die Medienkompetenz. Mit $\alpha = .848$ weist der Koeffizient auf eine mittlere Reliabilität hin (Einstufung nach Bühner 2004). Mit $\alpha = .821$ deutet die innere Konsistenz der Indikatoren für die Bildkompetenz, die mit 47 Items getestet wurde, auf eine akzeptable Reliabilität hin. Nach einer Überprüfung der Item-Skala-Statistiken wurde nach inhaltlichen Kriterien entschieden, dennoch alle geplanten Items beizubehalten.

Die Fragebögen wurden in Paper-Pencil-Form ausgeteilt, da die Vergleichsgruppe im Unterricht nicht über Tablets verfügte, so dass das Instrument für alle drei Gruppen in dieser Hinsicht das gleiche war. Um die Befragung anonym zu halten, gleichzeitig aber die Schüler/innen identifizieren zu können, die aufgrund der Ergebnisse ausgewählt wurden, erhielt jede/r Schüler/in der beiden Lerngruppen 1 und 2 eine Nummer, die er/sie auf dem Fragebogen vermerken sollte. Auf diese Art und Weise war es nur mir möglich, die Fragebögen den Lernenden zuzuordnen. Die Vergleichsgruppe sowie die Schüler/innen der Lerngruppe 1 haben die durch die jeweiligen Lehrkräfte ausgegebenen Fragebögen in der Schule beantwortet. Dies erklärt einen Rücklauf von 100%, während der für die Befragung der Lerngruppe 2 lediglich 75% beträgt.

Für die Eingabe in SPSS Statistics Standard 22 wurde die offene Frage A.3 „Was sind deine Hobbys?“ zunächst qualitativ ausgewertet. Dabei wurden die Ergebnisse kategorisiert und auf diese Weise für eine quantitative Analyse aufbereitet. Die Antworten wurden aufgeteilt in Freizeitaktivitäten, die einen klaren Bezug zu Bildern aufweisen, wie Zeichnen, aber auch Mangas Lesen, und Hobbys, wie Fußball und Musikhören, bei denen ein solcher Bezug nicht zu erkennen ist.

Im Anschluss an die Eingabe der Daten in SPSS wurde der Datensatz editiert, indem nach einer Sichtung des Datensatzes eine erste Häufigkeitsverteilung aller Variablen berechnet wurde. Dabei weist ein hoher Wert bei den Resultaten auf eine positive Ausprägung der Bild- und Medienkompetenz der Probanden hin.

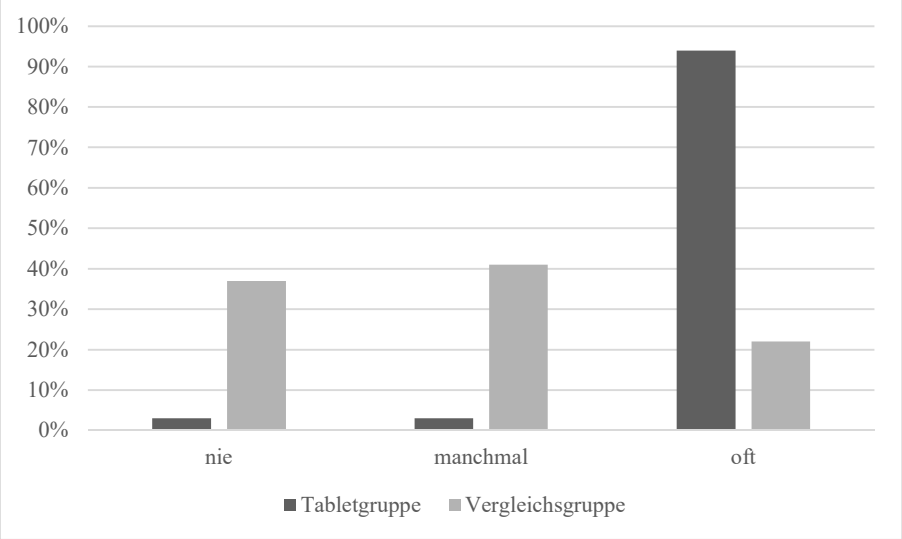
6.4.2. Beschreibung der Lerngruppe auf Basis des Datensatzes

Neben Unterrichtsbesuchen stellt die Befragung eine wichtige Quelle für die ethnographischen Informationen dar, die Teil der Grundlage der Rekonstruktion der Interaktionen sind (vgl. Abschnitt 6.5.3.2.). Dies betrifft sowohl die Kompetenzen einzelner Schüler/innen, auf die im Rahmen der Analyse verwiesen wird, als auch die Kompetenzen der gesamten Lerngruppen. Letztere sind von Interesse hinsichtlich einer potenziellen Übertragbarkeit der Ergebnisse, also auch in Hinblick auf Besonderheiten der beobachteten Gruppen. Demnach geht es darum, grundsätzliche Informationen zu den Lerngruppen zu gewinnen, die aussagekräftiger sind, wenn sie in Relation zu anderen gestellt werden. Zusätzlich werden auf diese Weise die Bedingungen aufgezeigt, die eine Übertragung der Ergebnisse auf andere Lerngruppen möglich machen. Dazu werden Ergebnisse mit denen aus der Befragung der Vergleichsgruppe sowie – wo möglich – aus der JIM-Studie 2014 kontrastiert. Wie bereits erwähnt ist es an dieser Stelle nötig, die beobachteten Lerngruppen mit den Jugendlichen aus dem gleichen Kohorte zu vergleichen, so dass im Folgenden nicht die nun aktuelle, sondern die JIM-Studie zitiert wie, die im selben Jahr durchgeführt wurde wie die hier beschriebene Untersuchung.

An dieser Stelle wird nun die Zusammenfassung der relevanten Resultate vorgestellt. Dies ist deswegen hier und nicht im Analyseteil angemessen, da es sich zum einen um ethnographische Hintergrundinformationen zu den Lerngruppen handelt, auf die die qualitative Analyse zurückgreift und außerdem eine mögliche Übertragbarkeit von vornherein geklärt werden kann. Zum anderen sieht das Forschungsdesign diese Ergebnisse als Voraussetzung für die Auswahl von Schülern und Schülerinnen vor und damit als Vorbereitung für die gesprächsanalytische Auswertung, mit der letztendlich die Untersuchungsfragen beantwortet werden.

Für eine Kontrastierung mit der Vergleichsgruppe wurden Häufigkeitsverteilungen erhoben. Dabei wurde rein deskriptiv-statistisch vorgegangen. Einschließlich der Vergleichsgruppe wurden 65 Schüler/innen der gymnasialen Mittelstufe befragt. Davon sind 21 Teil der Lerngruppe 1, 15 Teil der Lerngruppe 2 und 29 Teil der Vergleichsgruppe. Beides sind 9. Klassen. Insgesamt wurden mit zwei Dritteln aller Befragten deutlich mehr Mädchen als Jungen erfasst. Ein Drittel der per Fragebogen erfassten Schüler/innen der aufgezeichneten Lerngruppen ist 14 Jahre alt, der Rest 15. Die Vergleichsgruppe ist eine 8. Klasse und besteht zu 76% aus 14-jährigen, die anderen sind 13 Jahre alt. Da für die JIM-Studie die 14- und 15-jährigen, die in den beiden untersuchten Gruppen jeweils mit ca. 75% die Mehrheit ausmachen, durchgängig zusammengefasst werden, wird hier der Altersunterschied der Versuchsgruppe zu den aufgezeichneten Lerngruppen nicht berücksichtigt. Für die folgenden Beschreibungen werden die Lerngruppen 1 und 2 zusammengefasst und als Tabletgruppe bezeichnet. Entscheidender Unterschied zwischen der Tabletgruppe und der Vergleichsgruppe ist die Verwendung von Tablets für den Unterricht. Die Schüler/innen der beiden Lerngruppen 1 und 2 verfügen seit Beginn des Schuljahres, der zum ersten Erhebungszeitpunkt ca. drei Monate zurückliegt, über die Tablets: Von den insgesamt 36 Lernenden geben über 90% an, das Tablet oft zu verwenden. Im Vergleich dazu nutzen 21% der Schüler/innen der Vergleichsgruppe ein Tablet oft und etwas mehr als ein Drittel nie.[91]

Abbildung 8: Tabletnutzung



Festgehalten werden soll an dieser Stelle zusätzlich, dass die Schüler/innen der Tabletgruppe zu 97% daheim über einen Internetzugang verfügen (100% der

[91] Gefragt werden müsste an dieser Stelle eigentlich auch nach der Ernsthaftigkeit, mit der die Schüler/innen der Tabletgruppe, die ja auch im Unterricht regelmäßig dazu aufgefordert werden, das Tablet zu nutzen, angeben, das Gerät nie zu benutzen.

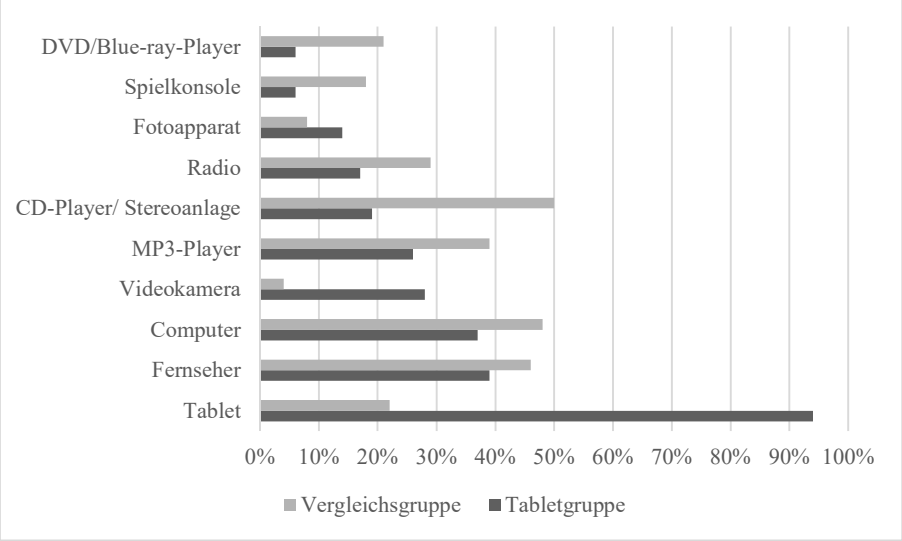
Vergleichsgruppe, 98% der deutschen Jugendlichen laut JIM-Studie 2014), zu 94% ein Smartphone besitzen (93% Vergleichsgruppe, 88% deutsche Jugendliche), zu zwei Dritteln eine Surf-Flatrate eingerichtet haben (71% Vergleichsgruppe, 71% 14-15jährige deutsche Jugendliche) und zu 89% über ihr Handy das Internet nutzen (96% Vergleichsgruppe[92]). Das Internet nutzen die Schüler/innen beider Gruppen aktiv im Durchschnitt etwas mehr als 3 Stunden. Damit liegen sie im Durchschnitt, der für den Erhebungszeitraum 2014 mit der JIM-Studie für deutsche 14- bis 15jährigen mit 211 Minuten an einem Wochentag gemessen wurde. Dabei sind mit ca. einem Drittel die meisten Schüler/innen der Tabletgruppe zwischen 2 und 3, mit 45% dagegen die meisten Schüler/innen der Vergleichsgruppe deutlich länger, nämlich zwischen 4 und 5 Stunden aktiv im Internet. Dafür nutzt ein Sechstel der Tabletgruppe das Internet sogar 5 bis 6 Stunden pro Tag, solange wie kein/e Schüler/in der Vergleichsgruppe. Mit Ausnahme der Werte zur Internetnutzung über das Handy und zum Tabletbesitz sind beide Gruppen also bezüglich der grundsätzlichen medialen Voraussetzungen vergleichbar.

Im Folgenden werden zunächst Aspekte der Medienkompetenz und im Anschluss Aspekte der Bildkompetenz mithilfe von Mittelwerten und Häufigkeiten auch bezüglich eines Vergleichs der beiden Gruppen vorgestellt. Abschließend werden die Medien- und Bildkompetenz der Gruppen anhand von Mittelwerten in den getesteten Ebenen bzw. Standards gegenübergestellt. Ziel ist – wie oben erwähnt – zu überprüfen, ob die erhobenen Daten allgemein auf andere Gruppen übertragen werden können bzw. unter welchen Bedingungen dies geschehen kann – immer unter der Voraussetzung, dass Tablets als Werkzeuge genutzt werden können, d.h., dass ein geübter, selbstverständlicher Umgang mit dem Gerät möglich ist.

Bezüglich der Mediennutzung der Schüler lässt sich zunächst feststellen, dass beide Gruppen in Bezug auf die Häufigkeit der Nutzung auf unterschiedliche Medien zurückgreifen:

[92] Die Vermutung, dass der Unterschied darauf zurückgeführt werden kann, dass die Schüler der Tabletgruppe weniger über ihr Smartphone ins Internet gehen, da sie dafür das Tablet nutzen, konnte nach einer Berechnung der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson nicht bestätigt werden. Bei n=61 besteht mit p= ,726 deutlich kein signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Variablen.

Abbildung 9: Häufige Nutzung der unterschiedlichen Medien im Vergleich[93]

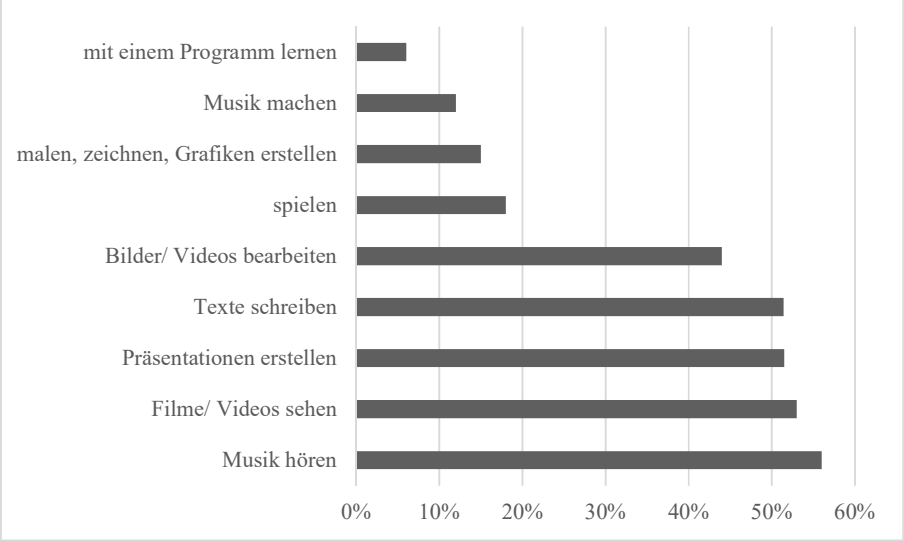


Klammert man die Tabletnutzung, die bereits besprochen wurde, aus, fällt zum einen auf, dass Fotoapparat und Videokamera die einzigen Geräte sind, welche die Tabletgruppe häufiger nutzt als die Vergleichsgruppe. Zum anderen nutzen mehr als doppelt so viele Schüler/innen der Vergleichsgruppe DVD- bzw. Blue-ray-Player, Spielkonsolen und CD-Player bzw. Stereoanlagen häufig als Schüler/innen der Tabletgruppe. Lediglich für das letztere lässt sich eine negative Korrelation mit der häufigen Tabletnutzung der Schüler/innen feststellen: Bei n=63 ist der Zusammenhang mit r= -,306 signifikant. Das bedeutet, dass die Schüler/innen, sobald sie häufig auf Tablets zugreifen, darüber Musik hören, anstatt CD-Player oder Stereoanlagen dafür zu nutzen.

Betrachtet man die Computernutzung der Schüler/innen der Tabletgruppe, wenn dieser nicht online ist, in Bezug auf die jeweilige Häufigkeit der Ausführungen, lässt sich eine Rangliste, wie sie im folgenden Diagramm abgebildet ist, entwerfen (Abbildung 10):

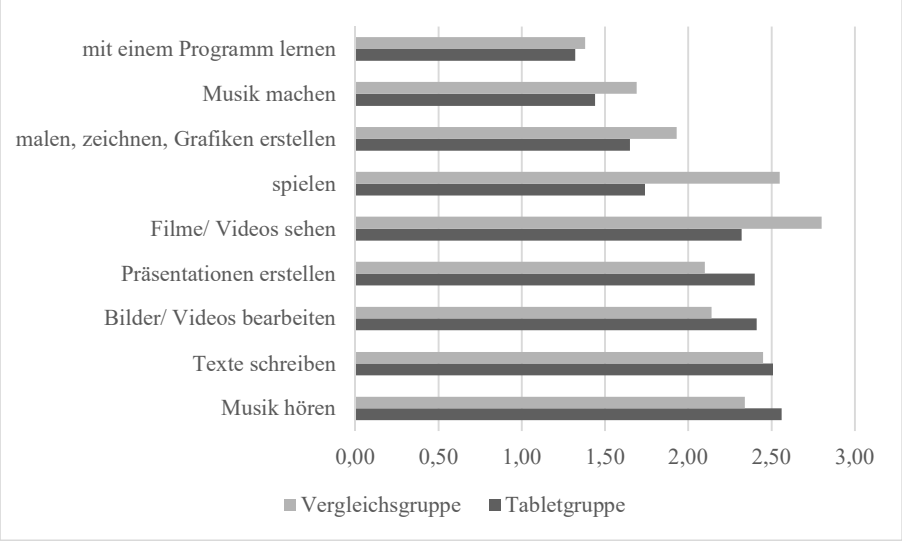
[93] Fotoapparat und Videokamera wurden explizit als einzelne Geräte, d.h. nicht in Smartphone oder Tablet integrierte Geräte ausgewiesen.

Abbildung 10: Computernutzung offline (manchmal/häufig)



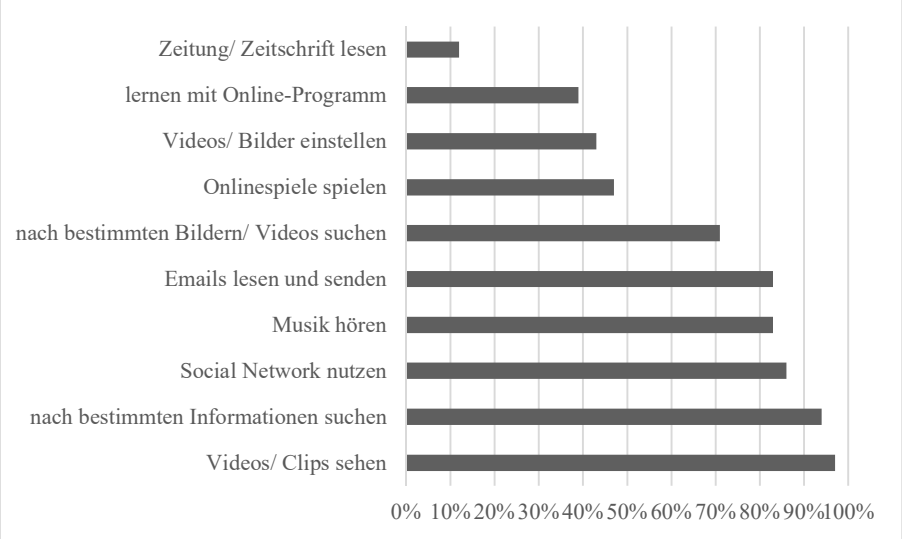
Hier sind die Ausprägungen „häufig“ und „manchmal“ zusammengefasst worden. Die meisten Schüler/innen nutzen Computer im Offline-Modus demnach vor allem, um Musik zu hören, und nur wenige, um mithilfe eines Programms zu lernen. Ein Einschnitt findet sich nach Aktivitäten, die rezeptiv sind, wie das Hören von Musik und das Sehen von Filmen oder Videos, oder die typischen computergestützten Tätigkeiten beschreiben, also das Erstellen von Präsentationen und das Verfassen von Texten, sowie – interessant für den Fokus auf die Bildkompetenz – nach dem Bearbeiten von Bildern oder Videos. Hier liegen die Anteile der Schüler/innen, welche diese Aktivitäten manchmal oder häufig ausführen, zwischen 44 und 56%, während sie im anderen Teil weniger als 20% betragen. In der Gegenüberstellung mit der Vergleichsgruppe liegen die Unterschiede vor allem bei der Nutzung des Computers zum Videos oder Filme Sehen und zum Spielen. Beide Male greifen deutlich mehr Schüler/innen der Vergleichsgruppe auf den Computer zu als Schüler/innen der Tabletgruppe. Ähnliches – jedoch mit einer geringeren Differenz – gilt für die drei weiteren Nutzungsmöglichkeiten im rangniedrigen Teil der Liste. Für die Tätigkeiten im ranghöheren Teil nutzen dagegen mehr Schüler/innen der Tabletgruppe den Computer.

Abbildung 11: Computernutzung offline im Vergleich (Mittelwerte)



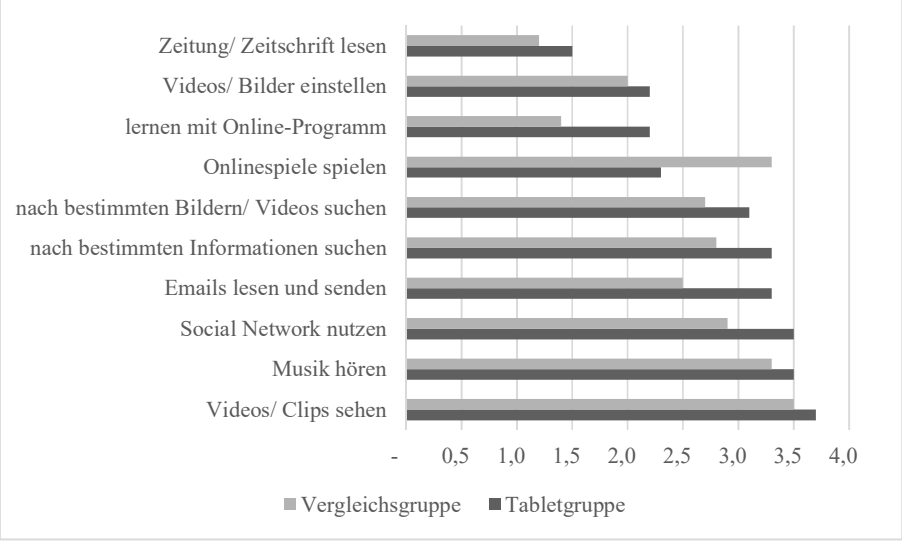
Nutzen die Schüler/innen der Tabletgruppe den Computer online, kann festgestellt werden, dass die meisten häufig oder manchmal Videos oder Clips sehen. Auch Musik wird von mehr als 80% der Schüler/innen gerne online gehört. Das Gleiche gilt für die Nutzung der Funktionen des Internets als Informationsquelle und Kommunikationsmedium (Social Network und Emailprogramme). Fast drei Viertel der Schüler/innen suchen zudem manchmal oder häufig über das Internet nach Bildern oder Videos. Weniger häufig wird online gespielt und nur wenige Schüler/innen (12%) lesen online Zeitungen oder Zeitschriften. Interessant ist vor dem Hintergrund der Diskussion des Web 2.0 (und auch der Betrachtung der Bildkompetenz), dass über 43% der Schüler/innen sich aktiv an der Gestaltung des WWW beteiligen, indem sie Bilder und Videos hochladen. Im Vergleich mit der Computernutzung offline soll schließlich darauf hingewiesen werden, dass das Lernen mit Programmen (vgl. Abschnitt 3.2.1.) von deutlich mehr Schüler/innenn angenommen wird, wenn es online geschieht (39% zu 6%). Bei der Vergleichsgruppe unterscheiden sich dagegen die Zahlen der Nutzung von online- und offline-Lernangeboten kaum.

Abbildung 12: Computernutzung online (manchmal/häufig)



In der Gegenüberstellung mit der Vergleichsgruppe ist auffällig, dass mit Ausnahme des Onlinespielens insgesamt mehr Schüler/innen der Tabletgruppe angeben, die jeweiligen Aktivitäten manchmal oder häufig auszuführen, als Schüler/innen der Vergleichsgruppe. Diese spielt deutlich mehr Onlinespiele als die Tabletgruppe und nutzt dafür auffällig weniger Emaildienste und Lernprogamme (s.o.). Die Schüler/innen der Vergleichsgruppe sind zudem weniger aktiv im Bereich Social Networking. Die Unterschiede in den anderen Tätigkeitsfeldern sind weniger bedeutend.

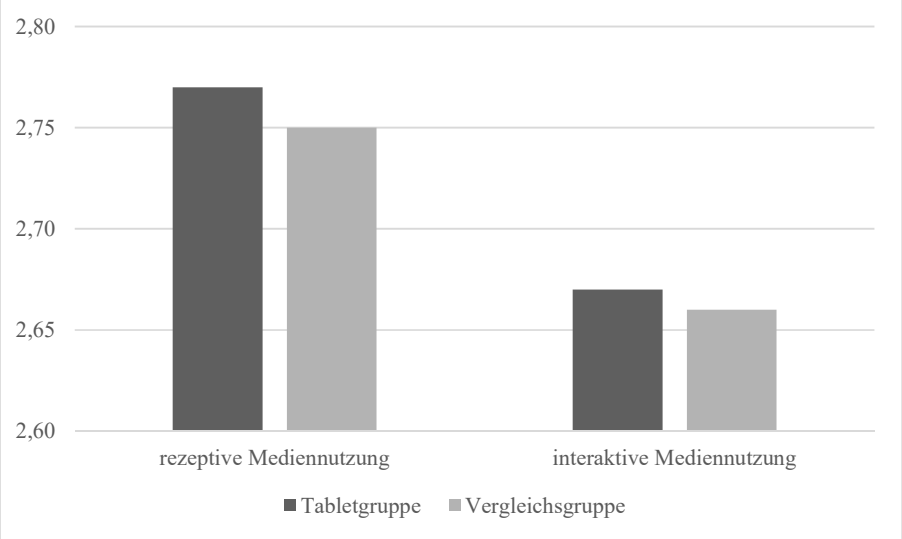
Abbildung 13: Computernutzung online im Vergleich (Mittelwerte)



Nach einer Berechnung der Korrelationen der einzelnen Variablen mit der Häufigkeit der Tablet-Nutzung[94] können allein die Unterschiede bei der Nutzung der Social Networks und des Lernens mit Online-Programmen auf die häufige Tabletnutzung zurückgeführt werden.[95] Nicht bestätigt werden konnte außerdem die Vermutung, dass durch die Möglichkeit des schnellen Zugriffs auf Emailprogramme über die Tablets im Vergleich mit dem Computer, der lange hoch- und wieder runtergefahren werden muss, auch hier eine Korrelation besteht. Ebenso wenig kann aus den erhobenen Daten erklärt werden, wie die große Differenz der beiden Gruppen in der häufigen Nutzung von Online-Spielen zustande kommt.

In Bezug auf die Qualität der Mediennutzung allgemein sind zwischen den beiden Gruppen keine erheblichen Unterschiede festzustellen. Beide weisen eine deutlich höhere rezeptive Mediennutzung als interaktive Mediennutzung auf.

Abbildung 14: Qualität der Mediennutzung im Vergleich (Mittelwerte)

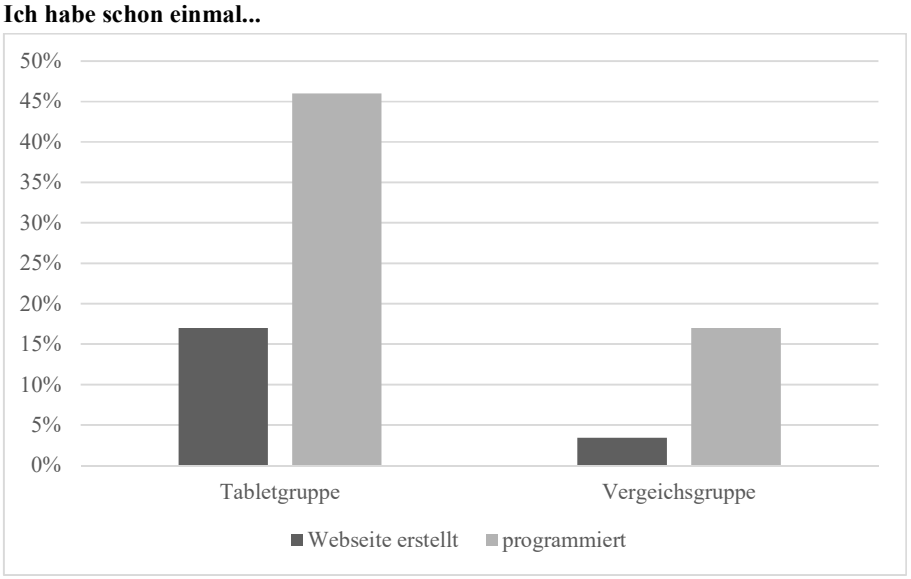


Betrachtet man die Mediengestaltung, ohne eindeutig bildbezogene Aspekte mit einzubeziehen, bleiben lediglich zwei Items übrig, die danach fragen, ob und wie häufig Webseiten selbst erstellt wurden und etwas programmiert wurde. Hier gibt die Tabletgruppe deutlich mehr Erfahrungen als die Vergleichsgruppe an. Auffällig ist zudem, dass fast ein Drittel der Tabletgruppe häufig programmiert.

[94] Davon ist nicht nur die Tabletgruppe betroffen. Auch einige wenige Schüler/innen der Vergleichsgruppe nutzen Tablets häufig (vgl. Abbildung 8).

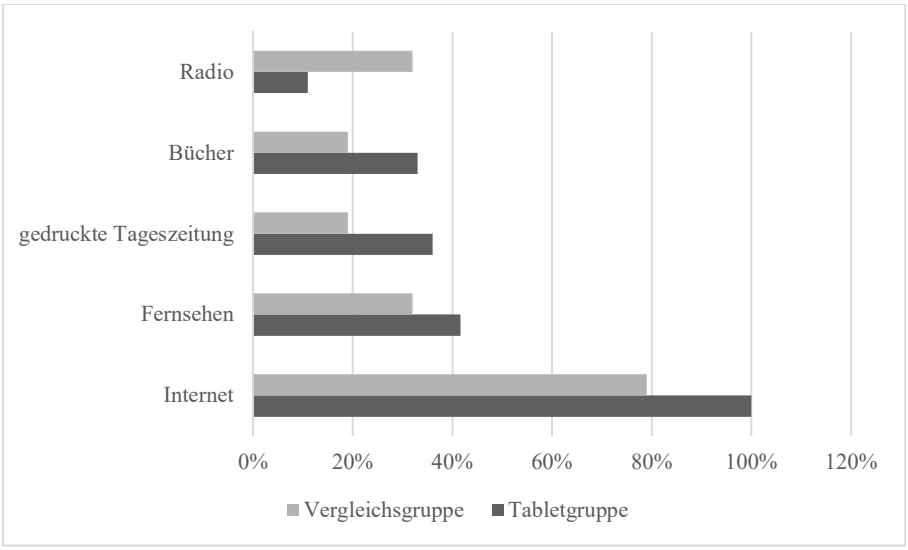
[95] Social Network: n=62, p= ,010, r= ,324; Lernen mit Online-Programmen: n= 62, p= ,017, r= ,303.

Abbildung 15: Mediengestaltung im Vergleich



Die Medienkritik wurde ebenfalls über zwei Bereiche bestimmt. Zum einen wurde hier gefragt, ob und wie häufig Informationen über das Aufrufen verschiedener Webseiten überprüft wurden. 28% der Vergleichsgruppe geben an, ab und zu so vorzugehen. Dagegen stehen 83 % der Tabletgruppe, von denen fast 30 % (gegen 0% in der Vergleichsgruppe) dies sogar häufig tun. Zum anderen wurde erfasst, welche Quellen die Schüler/innen nutzen. Ein hoher Mittelwert verweist dabei auf die häufige Nutzung verschiedener Medien bei der Suche nach Informationen. Daraus kann auf eine erhöhte Reflexion von Inhalten auf unterschiedlichen Trägern und in der Konsequenz auf eine medienkritische Kompetenz geschlossen werden. Im Vergleich ist die Hauptinformationsquelle für beide Gruppen das Internet. Mit großem Abstand folgen dann das Fernsehen, die gedruckte Tageszeitung und Bücher. Ein auffälliger Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht darin, dass die Vergleichsgruppe das Radio genauso häufig nutzt wie das Fernsehen, während es bei der Tabletgruppe das Schlusslicht bildet.

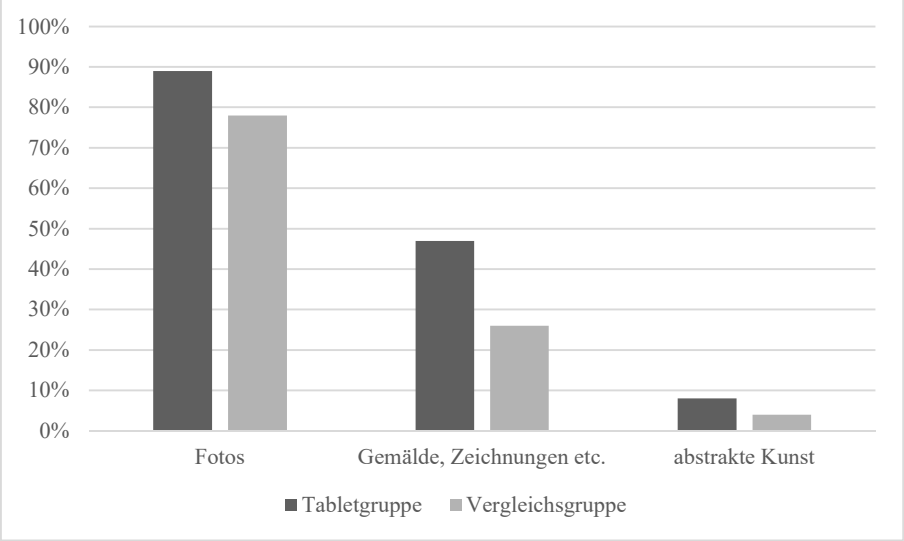
Abbildung 16: Informationsquellen im Vergleich



Die Mittelwerte der beiden Gruppen (Tabletgruppe: 3,2, Vergleichsgruppe: 3,1) verweisen darauf, dass die Schüler/innen ähnlich häufig auf unterschiedliche Medien bei der Suche nach Informationen zurückgreifen. Bei einer Kodierung von 1 = „nie", 2 = „selten", 3 = „manchmal", 4 = „häufig" und 5 = „immer" bedeutet dies, dass ein/e Durchschnittsschüler/in manchmal nach Informationen in unterschiedlichen Medien sucht.

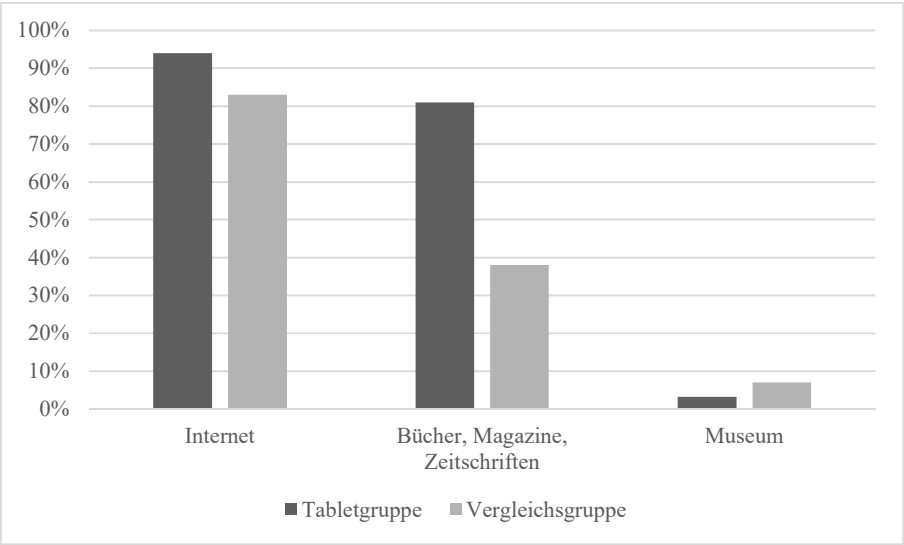
Fragt man nach der Bildkompetenz, interessiert zunächst, was für Bilder die Schüler gerne betrachten (vgl. Abschnitt 4.1.1.), wo sie bewusst Bildkontakte suchen und ob sie grundsätzlich ein Interesse für Bilder aufweisen, das sich z.B. in einem bildbezogenen Hobby ausdrückt. Kaum überraschend konnte festgestellt werden, dass Fotos mit Abstand am liebsten betrachtet werden, wenn sich die Schüler/innen länger mit einem Bild beschäftigen. Es folgen abbildende Gemälde und Zeichnungen und mit einem großen Abstand abstrakte Kunst. Dies ist bei beiden Gruppen gleich. Der Unterschied besteht darin, dass konkrete Kunst von mehr Schüler/innen der Tabletgruppe (ca. die Hälfte) gerne betrachtet wird als von Schüler/innen der Vergleichsgruppe (ca. ein Viertel).

Abbildung 17: Beliebte Bildsorte im Vergleich



Betrachtet werden die Bilder vor allem im Internet und nur selten im Museum. Mit 81 % greift jedoch eine hohe Zahl der Schüler/innen der Tabletgruppe auch häufig auf Printmedien, wie Bücher, Zeitschriften oder Magazine zurück, um Bilder anzusehen.

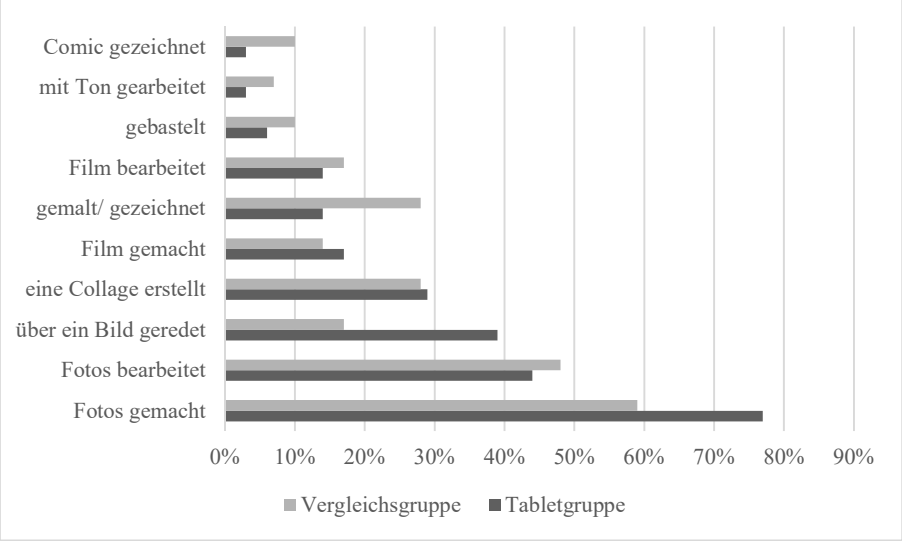
Abbildung 18: Quelle für Bilder im Vergleich



In beiden Gruppen haben zudem jeweils etwas mehr als einem Viertel der Schüler/innen ein bildbezogenes Hobby.

In ihrer Freizeit betätigen sich die Schüler/innen gestalterisch folgendermaßen:

Abbildung 19: Gestalterische Betätigung in der Freizeit im Vergleich (häufig)



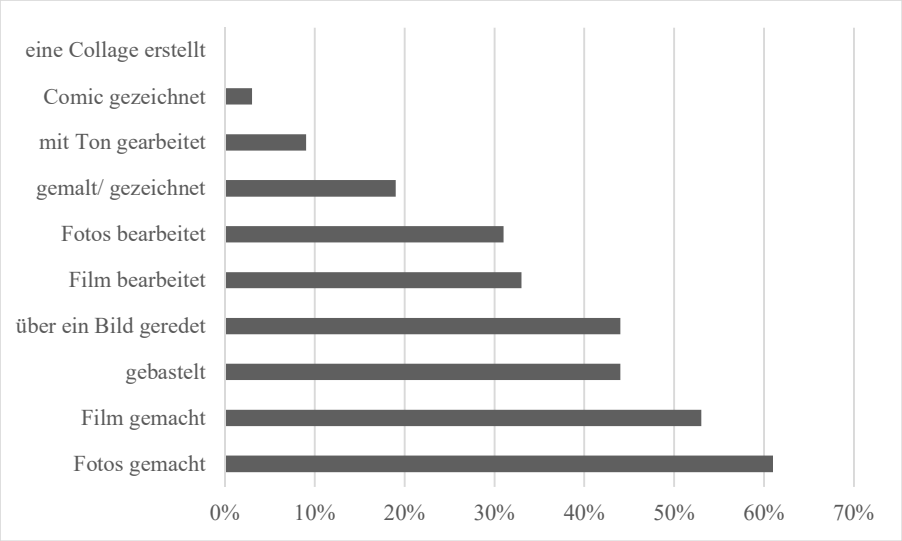
Drei Viertel der Schüler/innen der Tabletgruppe machen in ihrer Freizeit häufig Fotos. Bearbeitet werden Fotos oft von knapp 45%. Beide Kategorien nehmen die ersten Plätze auf der Rangliste ein. Das bedeutet, dass beide Aktivitäten im Gruppendurchschnitt die am häufigsten ausgeführten sind. Dagegen macht ein Sechstel Filme oder Videos, die von nur geringfügig weniger Schüler/innen bearbeitet werden. Die Produktion und die Modifikation von Fotos respektive Filmen oder Videos sind jeweils signifikant korreliert.[96] Das könnte vermuten lassen, dass besonders eigene Fotos bzw. Videos gerne bearbeitet werden. Papiergebundene Aktivitäten, wie Malen, Zeichnen oder Basteln, werden nur von wenigen Schüler/innen oft durchgeführt. Etwas mehr als ein Viertel der Schüler/innen erstellen in ihrer Freizeit zudem häufig Collagen, also Komposita aus mehreren Bildern, zum Teil auch mit Texten versehen. Ob dies digital oder analog geschieht, wurde nicht erfragt. Die Collage stellt sowohl in der Tablet- als auch in der Vergleichsgruppe jeweils den vierten Platz auf der Rangliste noch vor den anderen papierbasierten Aktivitäten und dem Erstellen von Filmen. Bedenkt man die Komplexität durchdachter Bild-Text-Kombinationen (vgl. Abschnitt 4.1.4.2.) ist dies zunächst überraschend. Da multimodale Produkte in der Umwelt der Schüler/innen die Regel sind, kann ein solches Ergebnis relativiert werden. An dritter Stelle der Rangliste steht das Reden über Bilder, das von knapp 40% der Schüler/innen häufig in ihrer Freizeit praktiziert wird. In der Vergleichsgruppe sind es dagegen nur etwas mehr als ein Sechstel. Nimmt man die Ausprägung „manchmal“ hinzu, sind es in der Vergleichsgruppe jedoch 65%, in der Tablet-gruppe 70% der Schüler/innen, die in ihrer Freizeit, also in der Regel intrinsisch

[96] Fotos: n=64, p= ,000, r= ,543; Filme: n= 64, p= ,000, r= ,674 (nach Pearson).

motiviert und in informellen Gesprächen über Bilder reden. Dies verweist auf die Relevanz der Kompetenz, dies auch in der Fremdsprache tun zu können. Das Reden über Bilder ist schließlich nach Pearson positiv korreliert mit dem Erstellen von Collagen. Dies könnte auf die Komplexität der Aufgabe, die eventuell dann nicht alleine, sondern kooperativ gelöst wird, zurückgeführt werden. Eine weitere positive Korrelation ergibt sich mit dem Bearbeiten von Fotos.[97] Auffällig ist zudem, dass in der Vergleichsgruppe fast doppelt so viele Schüler/innen häufig malen und zeichnen wie in der Tabletgruppe. Hier besteht allerdings – entgegen meiner Vermutung – keine Korrelation mit dem Tabletgebrauch.

Für den Unterricht wurden dieselben Aktivitäten abgefragt. Da jedoch fast ein Drittel der Schüler/innen der Vergleichsgruppe im vorangegangenen Jahr keinen Kunstunterricht hatte, ist ein Vergleich hier schwierig, auch wenn nach Unterricht allgemein gefragt wurde. Aus diesem Grund werden im Folgenden nur die Werte für die Tabletgruppe abgebildet.

Abbildung 20: Gestalterische Betätigung im Unterricht (häufig)



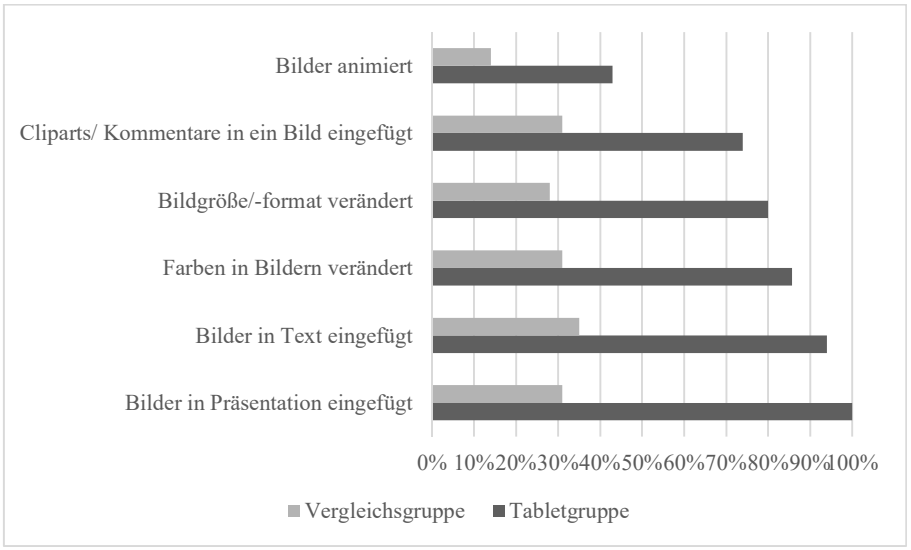
Auffällig viele Schüler/innen geben an, im Unterricht häufig Fotos und Filme produziert zu haben. Dies kann mit der Verfügbarkeit der Tablets erklärt werden, bei denen Foto- und Videokamera integriert sind. Tatsächlich sind positive Korrelationen der beiden Items mit der Tabletnutzung festzustellen. Mit r= ,473 für die Herstellung von Fotos und r= ,540 für die Herstellung von Filmen bei n=63 und p= ,000 handelt es sich sogar um eine mittlere Korrelation. Auch hier hängen das Produzieren von Fotos bzw. Filmen und deren Bearbeitung zusammen. Die jeweiligen Korrelationen von r= ,572 und r= ,817 bei n=65 und p= ,000 sind respektive als mittel und sogar hoch zu bezeichnen. Interessant ist weiterhin, dass im Unterricht genauso viele Schüler/innen häufig über Bilder reden wie in ihrer

[97] Collage erstellen: n=64, p= ,000, r= ,469; Fotos bearbeiten: n=65, p= ,000, r= ,380.

Freizeit. Wird außerdem papierbasiert gearbeitet, wird vor allem gebastelt (44%) und weniger gezeichnet (19%). Auch dies könnte auf die Tabletnutzung zurückgeführt werden, da man auf ihnen zwar zeichnen und malen kann, aber nicht basteln in dem Sinne, dass durch Falten und Aneinanderfügen dreidimensionale Artefakte entstehen.

Nach Erfahrungen mit bildbezogenen Aktivitäten an Computern wurde in drei Ausprägungen gefragt: Auf die Frage „Hast du schon einmal ...“ konnte geantwortet werden „Nein, noch nie”, „Ja, aber nicht oft“ und „Ja, schon oft”. Haben die Schüler/innen der Tabletgruppe mit Bildern an einem computergestützten Medium gearbeitet, haben sie respektive alle bzw. fast alle schon einmal Bilder in Präsentationen oder in Texte eingefügt. 83% bzw. 80% geben sogar an, dies häufig zu tun. Farben in Bildern oder das Bildformat haben 86% bzw. 80% der Schüler/innen bereits verändert. Nur jeweils ein Drittel führt solche Modifikationen jedoch häufig durch. Das Einfügen von Kommentaren oder Cliparts in Bilder, d.h. das Erstellen von Text-Bild-Kombinationen auf der Grundlage eines Bildes, haben 74% schon einmal gemacht, lediglich ein Fünftel der Schüler/innen macht das häufig. 43% der Schüler/innen haben schließlich bereits Bilder animiert, 17% geben an, dies häufig zu tun. Das Einfügen von Bildern in eine Präsentation oder einen Text sowie das Einfügen von Kommentaren in ein Bild ist insofern eine komplexe Aufgabe, als die Korrespondenz von Bild und Text möglichst überprüft werden sollte. Es verlangt also nach einer Interpretation sowohl von Text als auch von Bild und ist damit nur nach einem längeren Bildkontakt und einem Bildverstehen der zweiten Stufe möglich. Das Modifizieren von Bildern bzgl. Größe oder Format wird, wie in Abschnitt 7 aufgezeigt wird, häufig durch das Einfügen eines Bildes in einen anderen Kontext notwendig. Tatsächlich besteht hier eine Korrelation von r= ,690 für das Einfügen in einen Text und r= ,699 für das Einfügen in eine Präsentation bei n=64 und p= ,000.

Abbildung 21: Erfahrungen mit bildbezogenen Aktivitäten am Computer im Vergleich



Die Gegenüberstellung der Resultate mit denen der Vergleichsgruppe zeigt eine hohe Differenz, zumal, was aus dem Diagramm nicht zu ersehen ist, kein/e Schüler/in der Vergleichsgruppe eine dieser Aktivitäten häufig ausführt. Eine Analyse der Korrelationen nach Pearson ergibt, dass zwischen der Tabletnutzung und den einzelnen Variablen zwar Korrelationen bestehen, diese jedoch niedriger sind als erwartet. Der höchste Koeffizient liegt bei r= ,548 mit n=62 und p= ,000 für den Zusammenhang zwischen der Tabletnutzung und dem Einfügen von Bildern in eine Präsentation, dicht gefolgt vom Einfügen von Bildern in Texte mit r= ,546.

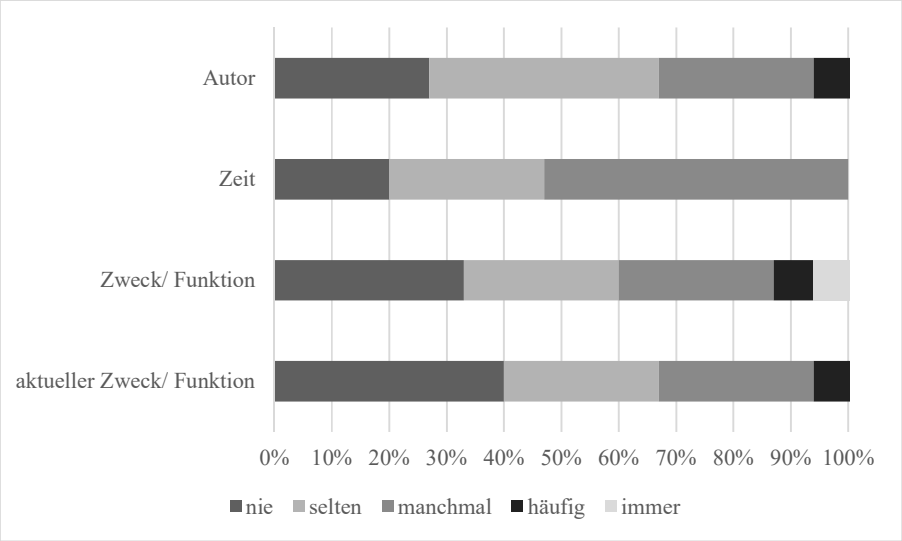
Abbildung 22: Korrelationen Tabletnutzung und bildbezogene Aktivitäten am Computer

		Ich benutze ein Tablet.	Ich habe schon einmal das Bildformat oder die Bildgröße verändert.	Ich habe schon einmal Farben in Bildern verändert.	Ich habe schon einmal Bilder animiert.
Ich benutze ein Tablet.	Korrelation nach Pearson	1	,345**	,470**	,359**
	Signifikanz (2-seitig)		,006	,000	,004
	N	63	62	62	62

		Ich habe schon einmal Cliparts oder Kommentare in ein Bild eingefügt.	Ich habe schon einmal Bilder in einen Text eingefügt.	Ich habe schon einmal Bilder in eine Präsentation eingefügt.
Ich benutze ein Tablet.	Korrelation nach Pearson	,375**	,546**	,548**
	Signifikanz (2-seitig)	,003	,000	,000
	N	62	62	62

Die Items zur Bildkritik wurden nach der Pilotierung durch die Vergleichsgruppe ergänzt,[98] so dass kein Vergleich möglich ist.

Abbildung 23: Bildkritik (nur Tabletgruppe)

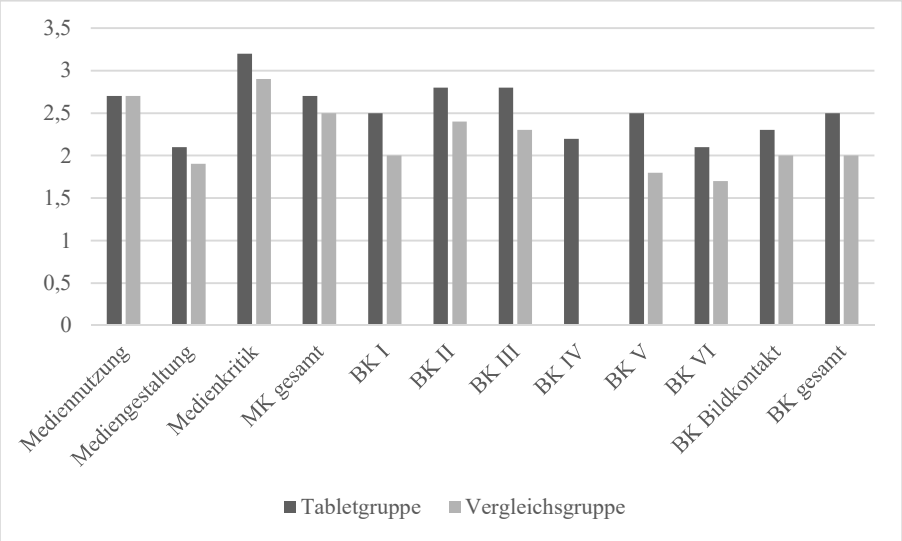


Gefragt wurde, ob die Schüler/innen, wenn sie ein Bild betrachten, darüber nachdenken, wer es gestaltet hat (Autor), wann es gestaltet wurde (Zeit), warum es so gestaltet wurde (Zweck/Funktion) und warum es jetzt dort zu sehen ist, wo der/die Schüler/innen es sehen kann (aktueller Zweck/Funktion). Hier ergeben sich zwei Auffälligkeiten: Zum einen finden sich nur bzgl. der Funktion des Bildes in dessen Entstehungskontext Schüler/innen, die angeben, dass sie immer darüber nachdenken. Dagegen sind es bei jeder Frage zwischen 20 und 40% der Schüler/innen, die sich nie über solche Aspekte Gedanken machen. Zum anderen überlegen über die Hälfte der Schüler/innen der Tabletgruppe immerhin manchmal, wann das betrachtete Bild entstanden ist. Auch wenn hier bei „häufig“ und „immer“ keine Angaben gemacht wurden, stellt dies insgesamt die höchste Zahl an Schüler/innen dar, die „positiv”, also nicht mit „selten“ oder „nie”, antworten. Erschreckend ist, insbesondere vor dem Hintergrund der Ubiquität der Bilder, dass der aktuelle Zweck, d.h. die Funktion, die das Bild in der aktuellen Interaktionssituation mit den Betrachtenden erfüllen soll, von 40% der Schüler/innen nie und 27% selten, also insgesamt von zwei Dritteln der Schüler/innen gar nicht oder kaum reflektiert wird. An dieser Stelle zeigt sich die Legitimität der Forderung nach einer fächerübergreifenden Förderung einer kritischen Bildkompetenz.

Als Überblick über die einzelnen Ebenen der Medienkompetenz und die Standards der Bildkompetenz, die mit dem Fragebogen erhoben wurden, dient folgendes Diagramm:

[98] Sie wurden in Einzelinterviews pilotiert.

Abbildung 24: Medienkompetenz und Bildkompetenz der beiden Gruppen im Vergleich (Mittelwerte)[99]



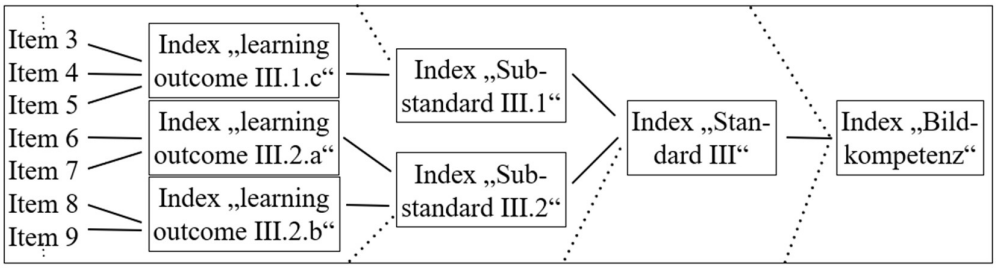
Im Diagramm zeigt sich deutlich, dass sowohl die Medien- als auch die Bildkompetenz mit Ausnahme der Mediennutzungskompetenz bei der Tabletgruppe stärker ausgeprägt ist als bei der Vergleichsgruppe. Zum Teil besteht ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen und der Tabletnutzung, der dies erklären könnte. Dies betrifft am meisten den Bildkompetenzstandard V (Bildverwendung): Hier ist die Korrelation nach Pearson mit einem Koeffizienten von r= ,480 bei n=63 und p= ,000 am höchsten. Mit r= ,431 bei n=63 und p= ,000 ist der Zusammenhang von Tabletnutzung und Bildkompetenzstandard VI etwas weniger stark. Dies sind auch die beiden Standards, die zur Auswahl von Schüler/innen für die Videoaufzeichnungen zusammen mit den Indices für die Bildkompetenz und für die Medienkompetenz allgemein im Fokus stehen. Die anderen Kompetenzbereiche, die eine Korrelation – wenn auch eine schwache – aufweisen, sind alle weiteren aufgeführten außer der Mediengestaltungskompetenz und dem Standard IV (Evaluation). Die Mediennutzungskompetenz, bei der ebenfalls kein Zusammenhang gemessen werden konnte, ist bei beiden Gruppen gleich hoch. Wenn nun – wie auch in den obigen Ausführungen aufgezeigt wurde – viele der Unterschiede zwischen den beiden erhobenen Kompetenzbereichen auf die erhöhte Tabletnutzung zurückzuführen sind, spricht dies für eine grundsätzliche Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Gruppen in dem Fall, dass diese mit einem ähnlichen Modell der Tabletnutzung arbeiten wie die Tabletgruppe.

[99] Die Items, mit denen der Bildkompetenzstandard IV abgedeckt wurde, wurden erst nach der Pilotierung des Fragebogens mit der Vergleichsgruppe eingefügt (s.o.), so dass auch kein Mittelwert für diese Gruppe berechnet werden konnte. „MK“ steht hier für Medienkompetenz, „BK“ für Bildkompetenz.

6.4.3. Auswahl von Probanden für die Videoaufzeichnungen

Um eine möglichst große Bandbreite an bildbezogenen Handlungen zu erheben, wurden nicht nur bei jeder Sitzung andere Schüler/innen für die Videographie ausgewählt, sondern außerdem Schüler/innen, die sich in ihrer Bild- und ihrer Medienkompetenz besonders stark unterscheiden. Dazu wurden zunächst die Items, die als Indikatoren den jeweiligen *learning outcomes* zugeordnet sind, zusammengefasst, indem mithilfe von SPSS jeweils der Mittelwert berechnet wurde. Bei dieser Indexbildung wurde also deduktiv auf Grundlage des Bildkompetenzmodells der ACRL (Hattwig et al. 2013) vorgegangen. Da es sich hauptsächlich um kontinuierliche Variablen handelt, bot sich das Erstellen eines MEAN-Indexes für diese Zwecke an (Raithel 2008: 103). Für die Medienkompetenz wurde ausgehend von den entsprechenden Items zunächst ein Index für die Teildimensionen erstellt, dann ein zusammenfassender Index für die einzelnen Dimensionen und schließlich ein „Medienkompetenz"-Index, in dem diese zusammengefasst wurden. Für den „Bildkompetenz"-Index wurden parallel dazu für die *learning outcomes*, ebenso wie durch Zusammenfassen der *learning outcomes* für Substandards und Standards Indices berechnet (vgl. Hattwig et al. 2013). Dieses Vorgehen wird exemplarisch in folgender Abbildung visualisiert.

Abbildung 25: Erstellung eines MEAN-Indexes



Für die Medienkompetenz wurden auf drei Hierarchieebenen die Medienkompetenz und ihre Dimensionen ermittelt. Im Anschluss wurden die Fälle je nach Index sortiert. Ein hoher Mittelwert entspricht dabei einer gut ausgeprägten Kompetenz, in den erhobenen Bereichen. Aus den entstehenden Ranglisten wurde aus den ersten drei und aus den letzten drei bei der Lerngruppe 1 je ein/e Schüler/in ausgewählt, bei der Lerngruppe 2 zwei Schüler/innen mit einer hoch ausgeprägten und ein/e Schüler/in mit einer niedrig ausgeprägten Bild- und Medienkompetenz. Ausgegangen wurde dabei zunächst vom Index „Bildkompetenz", da der Schwerpunkt der Untersuchung auf dem Umgang mit Bildern liegt. Zusätzlich wurden hier insbesondere die Index-Werte für die Standards V und VI („Bildverwendung" und „Bildproduktion") analog zur Produktionsseite des zugrunde gelegten Kommunikationsmodells (Abschnitt 4.2.3.) betrachtet. Die betroffenen Kompetenzen treten in den aufgezeichneten Interaktionen zudem deutlicher hervor, da sie zum größten Teil auf der Performanzebene beobachtbar sind, während Rezeptionshandlungen

vor allem in der mentalen „black box“ ablaufen. Ein weiteres Auswahlkriterium stellt schließlich der Index der Medienkompetenz dar.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit für die Analyse der sozialen Interaktion auf sprachlicher Ebene wurde die amerikanische Muttersprachlerin Cindy trotz ihrer hohen Bildkompetenz ausgenommen. Ein weiterer Schüler, bei dem eine wenig ausgeprägte Bild- und Medienkompetenz erfasst wurde, war am entsprechenden Tag krank, und eine dritte Schülerin mit einer ähnlichen Kompetenz bat darum, nicht gefilmt zu werden. Ein weiterer Grund für den Ausschluss von Schüler/innen ist, dass besonders in Lerngruppe 1 meistens kooperativ gearbeitet wurde. Schüler/innen, die auf diese Weise bereits zufällig erfasst wurden, wurden mit einer Ausnahme (Aysim) nicht für eine weitere Videographie vorgesehen. Insgesamt konnten so in drei Sitzungen die Handlungen von sechs Schüler/innen der Lerngruppe 1 und in zwei Sitzungen ebenfalls sechs Schüler/innen der Lerngruppe 2 per Video aufgezeichnet werden. Schüler/innen, deren Handlungen an ihren Tablets vorrangig gefilmt wurden, sind also ausgewählt worden, da ihnen auf der Grundlage der Befragung eine hohe Kompetenz in den Bildkompetenzstandards V und VI (Lerngruppe 1: Aysim, Lisa, Lara; Lerngruppe 2: Kerstin, Marie, Benjamin) oder in der Bildkompetenz allgemein (Lerngruppe 1: Aysim, Lisa; Lerngruppe 2: Kerstin, Benjamin, Marie) oder aber in der Medienkompetenz allgemein (Lerngruppe 1: Lisa, Thomas, Alexa; Lerngruppe 2: Kerstin, Marie, Iris, Benjamin) aufweisen. Oder aber sie sind aufgrund der erhobenen niedrigen Kompetenz in den gleichen Bereichen ausgewählt worden. Das betrifft in Lerngruppe 1 Noemie und Thomas sowie Lara und in Lerngruppe 2 Iris, Jan und Marit.

Gefilmt wurden aus diesem Grund in der ersten Sitzung in Lerngruppe 1 Alexa und Lara, in der zweiten Sitzung Lisa und Noemie und in der dritten Sitzung Aysim und Thomas. In der zweiten Lerngruppe erklärten sich für die erste Sitzung Kerstin, Iris und Jan bereit, für die zweite Sitzung Benjamin, Marie und Marit. In der folgenden Tabelle sind zudem die Kamerabezeichnungen für die jeweiligen Schüler/innen vermerkt, die der Zuordnung der Transkriptausschnitte dienen.

Abbildung 26: Gefilmte Schüler/innen

Lerngruppe/Sitzung	Schüler/innen	Kamera
1/1	Alexa	Tabletkamera 1
	Lara	Tabletkamera 2
1/2	Lisa	Tabletkamera 3
	Noemie	Tabletkamera 4
1/3	Aysim	Tabletkamera 5
	Thomas	Tabletkamera 6
2/1	Kerstin	Tabletkamera 7
	Iris	Tabletkamera 8
	Jan	Tabletkamera 9

2/2	Benjamin	Tabletkamera 10
	Marie	Tabletkamera 11
	Marit	Tabletkamera 12

Dass in Lerngruppe 1 sehr häufig in Kleingruppen zusammengearbeitet wurde, hat eine weitere Konsequenz für die Untersuchung: So übernahmen Gruppenmitglieder der gefilmten Schüler/innen anteilig Arbeitsschritte, in denen eventuell Performanzen einer hohen bzw. niedrigen Bild- oder Medienkompetenz zu beobachten gewesen wären, oder es unterstützten kompetentere Schüler/innen die aufgezeichneten Schüler/innen durch Anweisungen und Hilfestellungen. Es ist also nicht möglich, alle Unterschiede zwischen den Schüler/innen bzgl. ihrer bildbezogenen Unterschiede auf Eigenschaften zurückzubeziehen, die mit den Fragebögen erfasst wurden. Zudem wurden nicht ausreichend Fälle per Video aufgezeichnet, um wiederkehrende Besonderheiten von Handlungen allein auf die Medien- bzw. Bildkompetenz der Handelnden zurückzuführen. Da jedoch eine exakte Zuordnung von bildbezogenen Handlungen eines bestimmten Schülers/einer bestimmten Schülerin zu einer hohen oder niedrigen Bildkompetenz nicht Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, ist dies hier nicht relevant. Vielmehr hat sich gezeigt, dass es durch das Grounding innerhalb der Gruppen zu einer Erweiterung der bildbezogenen Handlungsspektren der einzelnen Schüler/innen kommt (vgl. Abschnitte 2.3.2. und 3.2.3. sowie 7 und 8). Die kooperativen Momente haben sich außerdem als fruchtbar erwiesen, da die Schüler/innen dabei Intentionen externalisieren und Aushandlungsprozesse objektivieren, die bei einer Einzelarbeit am Tablet auf diese Weise und in dieser Fülle nicht beobachtbar sind.

6.5. Videoaufzeichnungen

6.5.1. Datenerhebung

Vor den Videoaufnahmen wurden aus forschungsethischen und rechtlichen Gründen die Einwilligungen der Lehrpersonen und der Schüler/innen sowie aufgrund von deren Minderjährigkeit die ihrer Eltern mit einer Einverständniserklärung eingeholt.

Die Erhebungszeitpunkte für die Videoaufnahmen sind in Abbildung 27 zusammengestellt. Unter der Voraussetzung, dass die Schüler/innen die Tablets seit Beginn des Schuljahres im September nutzen, und mit der Vermutung, dass die Vertrautheit mit den Geräten im Laufe der Zeit steigt, kann angenommen werden, dass die Schüler/innen zwar bereits bei der Aufnahme Anfang Februar, aber noch

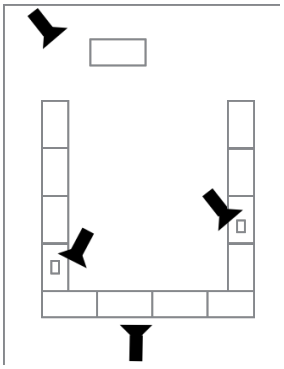
vielmehr bei den folgenden über einen relativ großen Erfahrungsschatz im Umgang mit den Tablets verfügen. Die Relevanz dieser Feststellung wurde in Abschnitt 3.2.1. dargelegt.

Abbildung 27: Erhebungszeitpunkte und jeweilige Unterrichtsdauer: Videoaufzeichnungen

	Erhebungszeitpunkte	Unterrichtsdauer	Anzahl Kameras
Lerngruppe 1	Anfang Februar	ca. 90 Min	4
	Mitte Mai	ca. 90 Min	4
	Mitte Juli	ca. 90 Min	4
Lerngruppe 2	Mitte Juli	ca. 90 Min	5
	Mitte Juli	ca. 40 Min	5

In der Lerngruppe 1 wurden drei Doppelstunden aufgezeichnet, in der Lerngruppe 2 eine Doppelstunde und der größte Teil der darauffolgenden Einzelstunde. Um sowohl die Handlungen der ausgewählten Schüler/innen an ihren Tablets als auch den Kontext dieser Handlungen zu erfassen, wurden vier bis fünf Kameras im Klassen-raum aufgestellt. Mit einer Kamera wurde die Stirnseite des Klassenraumes gefilmt, welche die Tafel, den links daneben stehenden Desktop-Computer, die Projektionsfläche und zumindest in den Plenumsphasen auch die Lehrkraft enthielt. Sie wird im Folgenden als „Lehrendenkamera“ bezeichnet. Mit einer zweiten Kamera konnte die Lerngruppe festgehalten werden („Lerngruppen-kamera“). In der Lerngruppe 1 wurden zusätzlich jeweils zwei Schüler/innen bzw. vielmehr deren Handlungen am Tablet aufgezeichnet, in Lerngruppe 2 jeweils drei, da zu diesem Zeitpunkt eine weitere Kamera zur Verfügung stand. Die Kameras wurden dazu dicht an die Tische der Schüler/innen gestellt und in einem spitzen Winkel nach unten zeigend fixiert („Tabletkamera“). Auf diese Weise konnten zwar nonverbale Handlungen, wie Mimik, Körperhaltung und der Teil der Gestik der Schüler/innen, der sich nicht im direkten Umfeld des Tablets abspielte, nicht erfasst werden. Durch die Lerngruppen-Kamera kann jedoch ein Großteil dieses Mankos ausgeglichen werden. Lediglich die Mimik der Schüler/innen, die mit dem Rücken zur Kamera sitzen, fehlt. Alle weiteren Gruppenmitglieder konnten über die Lerngruppen-Kamera aufgezeichnet werden. Die Kameraaufstellung ähnelte in der Regel der in folgender Grafik abgebildeten:

Abbildung 28: Kameraaufstellung



Zwei Kameraausfälle konnten rasch behoben werden, da ich während jeder Aufzeichnung anwesend war. Die gleichzeitige Anwesenheit diente vor allem aber dem Aufspüren von Besonderheiten, das durch eine holistische Wahrnehmung der Situationen erleichtert wird, die auch mithilfe von respektive vier oder fünf Videokameras so nicht erhalten werden kann. Diese Auffälligkeiten bzw. besonders interessanten Sequenzen und Situationen fanden Eingang in erste Gesprächsinventare für die Lerngruppen- und Lehrendenkameras, mit denen die Phasen der Unterrichtsstunden dokumentiert wurden. Schließlich war so auch eine persönliche Ansprache der ausgewählten Schüler/innen möglich, um deren freiwillige Teilnahme abzuklären.

Zu den Vorteilen von Videoaufnahmen insbesondere im Vergleich zur Unterrichtsbeobachtung gehört, dass die Analyse des Forschungsgegenstandes weitgehend objektiviert werden kann. Dies ist möglich, da eine direkte Interpretation durch den Forscher, wie sie durch die natürliche Beschränkung seiner Wahrnehmung und Konzentration auf ihm *ad hoc* wichtig erscheinende Abläufe zustande kommt, vermieden wird. Außerdem wird eine Fokussierung auf und dadurch eine spätere Beschreibung von Handlung auf mehreren Ebenen und aus mehreren Perspektiven, durch verschiedene Kameraauf- und -einstellungen möglich. Und nicht zuletzt kann Geschehenes wiederholt betrachtet und zudem mit anderen besprochen werden. (siehe dazu auch Jordan/Henderson 1995: 51ff.) Dies allein rechtfertigt bereits den hohen Aufwand einer videobasierten Analyse und entschädigt zu großen Teilen für die Tatsache, dass ein Unterricht mit Kamera immer nur eingeschränkt natürlich ist, auch wenn sich nach Jordan und Henderson (ebd. 56f.; zum Problem der Reaktanz vgl. auch Knoblauch, Tuma und Schnettler 2010: 12f.) die Beobachteten schnell an die Kamera gewöhnen und – eingebunden ins Geschehen – wieder zu einem natürlichen Verhalten zurückfinden. Dies konnte auch in den beobachteten Situationen festgestellt werden. Die auf die einzelnen Tablets gerichteten Kameras verursachten erwartungsgemäß am meisten „Störungen". Diese bestanden jedoch mit einer Ausnahme, in der ein Seitengespräch mit Hinweis auf die Aufzeichnung abgebrochen wurde, darin, dass die

Schüler/innen bemüht waren, das Tablet im Aufnahmebereich der Kamera zu halten, oder gegen die Beine des Stativs stießen und es wieder geraderückten. Daraus kann geschlossen werden, dass die Beeinträchtigung der Natürlichkeit der Interaktionen in erster Linie die Mobilität der Tablets betrifft. Auf der anderen Seite sind in den Arbeitsprozessen der nicht gefilmten Gruppen kaum größere Bewegungen des Tablets bemerkt worden. Es erscheint also als selbstverständlich, dass das Tablet, an dem in einer Gruppe hauptsächlich gearbeitet bzw. an dem die Ergebnisse zusammengeführt werden, relativ statisch ist. Die aufgezeichneten Interaktionen können demnach als „natürlich" bezeichnet werden. Knoblauch und Schnettler (2007: 589f.) bestimmen ein solches Merkmal der Daten auch aus dem Verhältnis zwischen dem Aufgezeichneten und den Aufzeichnungen, also anhand der Art und Weise, in der die Videos gemacht werden. Hier handelt es sich um „natürliche Daten" und nicht um ein experimentelles Design, da weder der/die Forschende in die Handlungen der Beobachteten eingreift, noch die Erhebung dieses wesentlich verändert. Gefilmt wurden schließlich Unterrichtsverläufe, die von den beobachteten Lehrkräften selbst entworfen und durchgeführt worden sind; es fand über die Beobachtung hinaus kein Eingriff des Forschende in die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte statt.

6.5.2. Aufbereitung der Daten

Für die Transkription wurde mit dem Partitur-Editor von EXMARaLDA (Hamburger Zentrum für Sprachkorpora/Institut für Deutsche Sprache 2013) ein Programm gewählt, das eine Partitur-Schreibweise ermöglicht. Diese erlaubt, die einzelnen Handlungen der verschiedenen Aktanten übereinander zu schreiben, indem für jeden in einer eigenen Spur verbale und nonverbalen Beiträge festgelegt werden. Auf diese Weise können Überschneidungen, Unterbrechungen und simultan verlaufende Handlungen visualisiert und zeitlich präzise übereinandergestellt werden. Da die vorliegende Arbeit Interaktionen in mehreren Modi und auf mehreren Ebenen sowie deren Verschränkungen untersucht, ist eine solche Darstellung von großem Vorteil. Die Partitur-Schreibweise geht auf die Arbeiten von Ehlich und Rehbein (z.B. 1976; 1979b) zurück, die mit HIAT („Halbinterpretative Arbeitstranskription") ein Transkriptionssystem konzipiert haben, das der Übertragung einer Interaktion von mehreren Teilnehmer/innen gerecht werden soll, wie sie typisch ist für Unterrichtsinteraktionen. Für HIAT wird die „literarische Umschrift" genutzt. Diese orientiert sich weitestgehend an der Standardorthographie, übersetzt jedoch auch Abweichungen wie Reduktionen und Assimilationen, Modifizierungen von Flexionsmerkmalen und Auslaufkürzungen (Rehbein et al. 2004: 11f.). Dies ermöglicht zum einen eine gute Lesbarkeit der Transkripte, die in der vorliegenden Situation, in der nicht nur mit unterschiedlichen

Handlungsebenen, sondern auch mit verschiedenen Sprachen hantiert wird, die als solche erkannt werden sollen, für besonders wichtig erachtet wird. Auch kann so für die Transkription der verbalen und der nonverbalen Interaktionen auf dasselbe System zurückgegriffen werden. Ein weiterer Vorteil von HIAT im Vergleich zum zweiten häufig genutzten Transkriptionssystem GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) ist, dass die Phrasierungseinheiten erst nach der Transkription festgelegt werden müssen. Diese Interpretationsleistung ist für die vorliegende Arbeit und ihrer Betrachtung der nonverbalen Handlungen als potenzielle kommunikative Handlungen wesentlich und kann so auf Grundlage der Transkripte erfolgen, anstatt bereits für deren Erstellung geleistet werden zu müssen. Allerdings können prosodische und intonatorische Phänomene nur eingeschränkt direkt an den Umschriften gekennzeichnet werden. Da jedoch kaum mikroanalytisch vorgegangen wird, wird dies in Kauf genommen. Ein weiteres Problem stellt sich bei Wörtern, die im Deutschen und im Englischen die gleiche graphische Repräsentation, aber unterschiedliche Bedeutungen und phonetische Realisierungen vorweisen, wie das Wort „also". An dieser Stelle wurde die entsprechende phonetische Umschrift in eckigen Klammern eingefügt. Weitere Transkriptionsregeln finden sich im Anhang (11.1.). Die Transkripte werden wie folgt gelesen:

Abbildung 29: Beispiel-Transkript

[1]

	160 [38:56.2]	161 [38:58.0]	162 [38163 [38:59.3]
Alexa [v]			This.
Alexa [nv]	*öffnet Pinselstrich-Menü: Pinselstrichart;*		*klickt; verkleinert die Pinselstrichbreite; öffnet*
Josefine [v]		This, this.	

[2]

	..	165 [39:04.4]	166 [39:05.7]
Alexa [nv]	*Farbmenü, wählt Rot; wählt dunkles Rot; schließt Menü;*		
Josefine [v]		Very dark.	

In der linken, grau hinterlegten Spalte stehen die Namen der Aktanten.[100] In den eckigen Klammern hinter den Namen findet sich die Information, ob es sich um eine verbale Handlung [v] oder eine nonverbalen [nv] handelt. Die nonverbalen Handlungen sind zudem kursiv und in einer reduzierten Schriftgröße abgedruckt. In der obersten, ebenfalls grau hinterlegten Zeile kann man die Zahl ablesen, die der transkribierten Einheit zugewiesen wurde. Diese Einheiten stellen keine Analyseeinheiten dar, sondern lediglich Anfang und Ende simultan verlaufender Handlungen. Sie dienen hier dem Zweck der Zuordnung von Resultaten der Rekonstruktionen und werden als Felder bezeichnet.

[100] Dabei handelt es sich um Aliasnamen.

Transkribiert wurden immer alle Videos zu einer Doppelstunde als „Paket". Innerhalb dieser Pakete wurde, um zuerst detaillierter die Hintergründe und den Gesamtzusammenhang zu erfassen, ein Transkript der Aufzeichnungen des Lehrerraumes erstellt und durch das entsprechende Video der Lerngruppe ergänzt. Beide Aufzeichnungen wurden also in einem Transkript zusammengeführt, das im Folgenden mit dem Label „Lehrenden-Videos" versehen wird. Erst dann wurden die Videos, welche die einzelnen Schülerhandlungen an den Tablets festhalten, im Folgenden als „Tablet-Videos" bezeichnet, verschriftlicht. Ein Fokus lag dabei auf den Einzel- und den Gruppenarbeitsphasen. Aber auch für die vorliegende Arbeit relevante Äußerungen in Nebengesprächen wurden in die jeweiligen Transkripte aufgenommen. Teilweise konnten die Transkripte zu den Lehrenden-Videos mithilfe der Tablet-Videos überprüft und ergänzt werden. Orientierungshilfen waren dabei die im vorangehenden Abschnitt erwähnten Gesprächsinventare, die zum einen mithilfe der Videos präzisiert wurden, zum anderen als Lokalisierungsunterstützung der bildbezogenen Interaktionen dienten.

Wesentliche Elemente der Gesprächsinventare werden im Anschluss in einer Tabelle abgebildet (Abbildung 30). Diese listet die Phasen, in denen mit Bildern gearbeitet wurde, auf und beschreibt sie näher, indem sie sie einer Unterrichtseinheit zuordnet und sowohl die Sozialform, in der die bildbezogenen Interaktionen stattfanden, als auch die Dauer[101] der einzelnen Phasen[102] nennt. Schließlich ist in der ersten Spalte der Tabelle eine Notation angegeben, die für die nachfolgenden Zitate aus und Verweise auf das Datenmaterial zur Orientierung dienen soll. Die Phasen, die Notationen von 1 bis 3 tragen, sind in der Lerngruppe 1 aufgenommen wurden, die anderen in Lerngruppe 2.[103] In blasser Schrift sind die Phasen abgedruckt, die zwar keine bildbezogenen Interaktionen enthalten, aber für die Interpretation solcher Interaktionen im Rahmen des Kontextwissens von Belang sind. Für die Phasen, in denen Bilder präsentiert werden, ist in der Form x2 oder x3 vermerkt, wie viele Ergebnisse präsentiert wurden: zwei oder drei.

[101] Die gesamte Dauer beträgt 278 Minuten. 385 Minuten bildbezogene Interaktionen wurden insgesamt gefilmt.

[102] Bei den Phasen handelt es sich nicht um Events. Zur Definition von Events vgl. Abschnitt 6.5.3.4.

[103] Um die Darstellung zu erleichtern, wurden hier die beiden aufgezeichneten Sitzungen unter der Notation 4 zusammengefasst. Dies ist auch insofern legitim, als die in der ersten Sitzung erarbeiteten Inhalte als Hausaufgabe fertiggestellt und in der zweiten Sitzung präsentiert wurden, so dass eine inhaltliche und strukturelle Kohärenz erhalten bleibt.

Abbildung 30: Aufstellung bildbezogener Phasen

Nota-tion	Unterrichtseinheit	Phase	Sozialform	Dauer
1-1	*Lamb to the slaughter* (1953, R. Dahl)	Bildbeschreibung 1 - Mordszene	Gruppenarbeit	1m 25s
1-2		Bildbeschreibung 2 - Mordszene	Plenumsunterricht	1m 15s
		Nacherzählen der *short story*		
1-3		Vokabelabfrage	Plenumsunterricht	1m 12s
1-4		Bildbeschreibung 3 - drei Bilder	Einzelarbeit	10m 36s
1-5		Bildbeschreibung 4 - drei Bilder: Ergebnispräsentation	Plenumsunterricht	3m 12s
1-6		Bildbeschreibung 5 - Filmposter	Plenumsunterricht	2m 22s
1-7		Erstellen eines Filmposters	Gruppenunterricht	20m 0s
1-8		Präsentieren und Evaluieren des Filmposters (x3)	Plenumsunterricht	7m 10s
		Erarbeiten von Textsortenmerkmalen für eine *murder story*		
1-9		Erstellen einer *murder story*	Gruppenunterricht	20m 16s
1-10		Präsentieren und Evaluieren der *murder story* (x2)	Plenumsunterricht	4m 41s
2-1	Zeitformen: *Jessie* (1993, J. Kadison)	Bildbeschreibung 6 - Jessie, Joshua und Moses	Gruppenunterricht	1m 19s
2-2		Bildbeschreibung 7 - Jessie, Joshua und Moses	Plenumsunterricht	1m 8s
2-3		Bildbeschreibung 8 - Las Vegas	Gruppenunterricht	1m 27s
2-4		Bildbeschreibung 9 - Las Vegas	Plenumsunterricht	0m 51s
		Texterschließung: - Hören und Mitlesen (Liedtext als Lückentext) - Bearbeitung von drei Aufgaben		

		- Besprechung im Plenum		
2-5		Vokabelklärung	Plenumsunterricht	1m 2s
2-6		Erstellen einer *background story*	Gruppenunterricht	16m 49s
2-7		Präsentieren der *background story* (x3)	Plenumsunterricht	6m 0s
		Evaluation der *background stories* jeweils im Anschluss an die Präsentationen auf inhaltlicher Ebene		
2-8		Visualisierung der Zukunftsvorstellungen	Einzelarbeit	23m 12s
2-9		Präsentieren der Zukunftsvorstellungen 1 (x2)	Gruppenunterricht	8m 42s
2-10		Präsentieren der Zukunftsvorstellungen 2	Plenumsunterricht	3m 37s
3-1	*London diary*	Bildbeschreibung 10 - *Camden Market*	Gruppenunterricht	2m 33s
3-2		Bildbeschreibung 11 - *Camden Market*	Plenumsunterricht	0m 22s
3-3		Formulieren von Assoziationen 1 - *Camden Market*	Plenumsunterricht	1m 25s
3-4		Bildbeschreibung 12 - *Sandwich*	Gruppenunterricht	1m 24s
3-5		Bildbeschreibung 13 - *Sandwich*	Plenumsunterricht	0m 32s
3-6		Formulieren von Assoziationen 2 - *Sandwich*	Plenumsunterricht	1m 2s
3-7		Erstellen eines Tagebuchs der Londonfahrt	Gruppenunterricht	68m 26s
3-8		Sprechen über die Tagebücher	Gruppenunterricht	6m 17s
3-9		Präsentieren des Lieblingsbildes	Plenumsunterricht	3m 33s
4-1	Londonfahrt - Erfahrungen	Hinführung	Plenumsunterricht	4m 07s
4-2		Auswählen von Bildern als Repräsentationen für	Einzelarbeit	9m 39s

		das schlimmste und das schönste Erlebnis		
4-3		Präsentieren der Bilder 1	Gruppenunterricht	5m 11s
4-4		Präsentieren der Bilder 2	Plenumsunterricht	5m 47s
		Erarbeitung von *dos* und *dont's* bei Planung und Durchführung einer solchen Londonfahrt		
4-5		Erstellen eines Cartoons, einer Collage oder einem Puppenspiel zum schlimmsten oder schönsten Erlebnis[104]	Einzelarbeit/Gruppenunterricht[105]	5m 15s
4-6		Betrachten des Cartoons, der Collage oder des Puppenspiels	Gruppenunterricht	6m 31s
4-7		Präsentieren und Evaluieren des Cartoons, der Collage oder des Puppenspiels	Plenumsunterricht	23m 33s

6.5.3.Auswertung der Daten

Die Auswertung der Daten erfolgte explorativ und hypothesengenerierend nach Prinzipien der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In Abschnitt 2 wurde bereits ausführlich auf die konversationsanalytische Konzeption von Interaktion und grundlegende Foki der Analyse eingegangen, um den Begriff der Interaktion und damit verbundene Konzepte für die vorliegende Arbeit zu definieren. Die folgenden Ausführungenkonzentrieren sich aus diesem Grund auf das von der Konversationsanalyse entwickelte methodische Vorgehen.

Die Gewichtung des multimodalen Charakters von Interaktionen (Abschnitt 2.2) sowie die Erweiterung des konversationsanalytischen Vorgehens durch ein ethnographisches werden in erster Linie auf der Basis von gesprächsanalytischen Studien aus dem deutschsprachigen Raum gerechtfertigt. Die Gesprächsanalyse stellt eine Weiterentwicklung der ethnomethodologischen Konversationsanalyse dar und integriert weitere Aspekte, so dass sie der Konversationsanalyse in der Begriffshierarchie übergeordnet werden kann. Das Vorgehen der vorliegenden Arbeit ist also in einem gesprächsanalytischen Paradigma verortet, das Verfahren der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (vgl. Abschnitt 6.5.3.1.) nutzt, um mit Rekurs auf ethnographisch gewonnenes Kontextwissen (vgl. Abschnitt

[104] Diese Phase wurde im Unterricht begonnen und als Hausaufgabe abgeschlossen.
[105] Die Schüler konnten selbst entscheiden, ob sie allein oder mit einem Partner arbeiten wollten.

6.5.3.2.) multimodale Interaktionen zu rekonstruieren. Teil der Erschließung des Kontextwissens ist die Analyse der verwendeten Dokumente und zwar auch über die Bedeutung hinaus, welche die Schüler/innen in ihren Interaktionen externalisieren. Dazu wird auf Verfahren der Semiotik zurückgegriffen und hier insbesondere auf Barthes' Ansatz sowie auf Konzepte der sozialen Semiotik. Diese sind in Abschnitt 4 vorgestellt worden und werden hier nicht weiter erläutert. Schließlich wird auf die vor allem in den USA und in Großbritannien praktizierte Verknüpfung von Methoden der Konversationsanalyse mit denen der Sprachlehr- und -lernforschung (*CA for SLA*; vgl. Abschnitt 6.5.3.3.) rekurriert. Auf diese Weise wird die Analyse der Situierung der Interaktionen im Fremdsprachenunterricht und deren Status als Mittel im Spracherwerb (vgl. Abschnitt 2.3.4.) gerecht. Dies soll nun im Einzelnen genauer ausgeführt werden.

6.5.3.1. Auswertungsverfahren der ethnomethodologischen Konversationsanalyse

Die Konversationsanalyse ist eine rekonstruierende Methode, die datengeleitet vorgeht. Das bedeutet, dass grundlegende Handlungs- und Orientierungsmuster aus den Daten, in diesem Fall den aufgezeichneten Interaktionen, herausgearbeitet werden. Es werden also keine vorgefertigten Kategorien oder theoretischen Vorannahmen von außen an das Datenmaterial herangetragen. Relevant ist allein, was an Methoden und Referenzsystemen den Handelnden nicht nur zur Verfügung steht, sondern in ihrem Handeln zum Ausdruck gebracht wird mit dem Ziel, den Sinn des Handelns zu erkennen oder deutlich zu machen (*display*). (vgl. Bergmann 1994: 8; Seedhouse 2004: 15; Heritage 1984: 242f.) Analysekriterien werden aus dem System heraus gewonnen und so eine emische Perspektive eingenommen (Pike 1967): „They represent to us the view of one familiar with the system and who knows how to function within it himself" (ebd. 38). Die Konversationsanalyse verzichtet dabei so weit wie möglich auf methodische Vorgaben und folgt darin der Ethnomethodologie und deren Ziel, „aus der Einsicht in die methodische Qualität und den selbstexplikativen Charakter sozialer Handlungen zur gegenstands-adäquaten Methodisierung ihres Vorgehens zu gelangen" (Bergmann 1994: 9, originale Hervorhebungen getilgt). Um dies zu gewährleisten, benötigt die Konversationsanalyse natürliche Daten, die registrierend gewonnen wurden: Primärdaten sind hier also die Bild- und Tonaufzeichnungen selbst und nicht die Transkripte, Zusammenfassungen oder Beschreibungen der Interaktionen (ebd.10). Die auf der Basis der Transkripte erstellten Analysen wurden demzufolge immer wieder an den Aufzeichnungen überprüft. Die Transkripte selber wurden dabei so ausführlich und umfassend wie möglich gestaltet. Damit wurde der Forderung genügt, dass kein Detail von vornhinein als bedeutungslos aus der Analyse ausgeschlossen werden darf, da es für die Sinnkonstruktionen der Beteiligten relevant sein könnte. (vgl. ebd.; Seedhouse 2004: 14f.)

Bergmann (1994: 12) nennt drei Möglichkeiten der Konversationsanalyse, Gültigkeit ihrer Analysen zu erreichen: das Aufweisen von analogen Phänomenen im Datenmaterial, das Suchen von abweichenden Fällen (vgl. Schegloff 1968), also von Fällen, welche die Interagierenden selbst als Zuwiderhandlung gegen das erwartete Muster markieren, und schließlich die Möglichkeit, mithilfe der nachfolgenden Äußerung die aktuelle Handlung zu validieren (*next-turn proof*, Sacks et al. 1974: 728f.): (vgl. Abschnitt 2.1.):

> The display of those understandings in the talk of subsequent turns affords both a resource for the analysis of prior turns and a proof procedure for professional analyses of prior turns – resources intrinsic to the data themselves (Sacks et al. 1974: 729).

Das bedeutet, dass die Beweisführung für die Resultate der Analyse im Datenmaterial selbst liegt (Sidnell 2013: 79):

> A spate of talk that includes the phenomenon (or practice) under investigation will also necessarily include evidence of how that practice was understood by the other participants (and how it was meant to be understood by the one who produced it).

Für die vorliegende Untersuchung wurden übereinstimmende Fälle gesucht und Deutungen von Handlungen durch das *next-turn proof*-Verfahren überprüft. Dadurch dass das analytische Vorgehen offengelegt wird, wird neben der Validität das Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit im Sinne der qualitativen Forschung (vgl. Flick 2012) erfüllt.

6.5.3.2. Die ethnographische Erweiterung der Konversationsanalyse

Das Einnehmen einer emischen Perspektive bei der Analyse schließt auch den Kontext mit ein: Für die Rekonstruktion darf also nur auf den Kontext und das Wissen darüber zurückgegriffen werden, die für die Interagierenden selbst in ihrer Interpretation relevant sind.[106] Diese Haltung wird als „ethnographische Indifferenz“ bezeichnet (Schwab 2009a: 120) und als „Mangel“ kritisiert (Deppermann 2000). Deppermann (ebd.) verweist in diesem Zusammenhang vor allem darauf, dass das gegenseitige Verstehen, das sich die Interagierenden anzeigen (display), auf Interpretationen beruht und dass dafür auf bestimmte Wissensbestände zurückgegriffen wird. Er stellt daraufhin folgende Frage:

> Vielmehr ist zu fragen, über welche (Vor-)Wissensbestände der Analytiker verfügen muss, um *displays* zu erkennen und zu einer adäquaten Rekonstruktion der Kontexte und Interpretationen zu gelangen, auf die diese *displays* hinweisen. Statt Analytiker- und Teilnehmerperspektive gegen einander auszuspielen und den Primat der letzteren als scheinbar bloße Frage der theoretischen Einstellung aufzufassen, ist also zu fragen, woher der Analytiker die Instrumente gewinnt, um überhaupt die Teilnehmerperspektive maximal explizit, reichhaltig und sensibel rekonstruieren zu können (ebd. 102).

[106] Zur Relevanz des Kontextes vgl. z.B. Schegloff (1992, 1997).

Die Ethnographie stellt ein Verfahren, das dem/der Analysierenden ermöglicht, zum einen das relevante Wissen, das den untersuchten Interaktionen zugrunde liegt, selbst zu erwerben. Zum anderen können auf diese Weise aber auch *displays* aufgedeckt werden, die ohne dieses Wissen nicht erkannt worden wären. (ebd. 100) Für eine Verknüpfung von konversationsanalytischen mit ethnographischen Verfahren plädieren auch Knoblauch et al. (2010) und Seedhouse (2004: 89).[107] Die hier gewählte Methode der ethnographischen Gesprächsanalyse erfordert demnach die Erforschung des Feldes durch teilnehmende Beobachtungen, Gespräche mit den Teilnehmern (hier mit den Lehrkräften) sowie die Lehrziele in Form der Verlaufspläne. Nicht zuletzt erhält auch die Befragung[108] eine weitere Relevanz: Sie kann nicht nur zur Auswahl einzelner Schüler/innen herangezogen werden, sondern auch mit dem Ziel, Wissen über Lernerkompetenzen im Umgang mit Bildern und digitalen Medien zu gewinnen, über das – nach der relativ langen Zeit der gemeinsamen Nutzung – vermutlich auch deren Mitschüler/innen und Lehrkräfte verfügen. Solches Wissen kann weitere Rekonstruktionsmöglichkeiten aufzeigen. Zum Beispiel erlaubt erst das Wissen über die hohe Mediennutzungskompetenz eines Schülers, der sich kaum an der Gruppenarbeit beteiligt hat, den Schluss, dass er aufgrund seines Expertenstatus von den anderen Gruppenmitgliedern zur Bearbeitung einer Aufgabe, die eine solche Kompetenz erfordert, herbeigerufen wird.

6.5.3.3. Konversationsanalyse und Sprachlehr- und -lernforschung (CA for SLA)

Es gibt insbesondere im englischen Sprachraum zahlreiche Untersuchungen, die sich der Konversationsanalyse bedienen, um Interaktionen im Fremdsprachenunterricht zu betrachten (z.B. Schegloff et al. 2002; Seedhouse 2004; Markee 2000; Markee/Kasper 2004; Mori 2002). Dies ist vor allem auf einen Artikel von Firth und Wagner (1997) zurückzuführen, in dem die Autoren eine Neukonzipierung der Studien zum Spracherwerb fordern. Diese sollten sich weg von einem kognitiven Ansatz, der Lernen als kontextfreies Phänomen betrachtet und zwischen Spracherwerb und Sprachgebrauch trennt, hin zu einer soziokulturellen Perspektive auf das Lernen von Sprache in Interaktion bewegen (vgl. Markee/Kasper 2004: 291).[109] In der deutschsprachigen Literatur ist vor allem Schwabs (2009a, b) Untersuchungen der Partizipation von Hauptschüler/innen im Fremdsprachenunterricht zu nennen. Auch Harrens (2015) Studie zum Erwerb der Fachsprache in Interaktionen des naturwissenschaftlichen Unterrichts steht in dieser Tradition.

[107] Vgl. auch ten Have 2007: 75f. und dessen Unterscheidung von „pure“ und „applied CA“ (171-193).

[108] Dass es sich bei den Daten aus der Befragung um quantitative Daten handelt, ist nach Heritage (1999) unproblematisch.

[109] Zur Diskussion vgl. z.B. Beiträge von Markee/Kasper, He und Hall in *The Modern Language Journal* 88, 4 von 2004.

Kasper (2006) fasst das Potenzial von konversationsanalytischen Verfahren für die Sprachlehr- und -lernforschung folgendermaßen zusammen:

> It enables researchers to consider such established SLA topics as fluency, correction, or the benefits of tasks for L2 learning, but also offers an acquisitional perspective on interactional conduct whose potential for L2 learning has been largely unexplored (ebd. 83).

In diesem Sinne soll auch mit vorliegender Untersuchung nach den Spracherwerbsmöglichkeiten gefragt werden, die in den Interaktionen mit, über und mithilfe von Bildern an Tablets beobachtet werden können.

6.5.3.4. Vorgehen

Die vorgenommene explorative Analyse ist geleitet von den Fragen danach, was im beobachteten Unterricht mit den Bildern gemacht wird, wie dabei interagiert wird sowie in welchen Momenten eine Dimension des zugrunde gelegten Bildkompetenzmodells zum Tragen kommt und welche Funktion die Bilder dabei erfüllen. Bei den ersten beiden Fragen nach dem Was und nach dem Wie handelt es sich um grundlegende konversationsanalytische Fragen. Denen wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nachgegangen, indem eine Typologie bildbezogener Handlungen erarbeitet wurde. Da dabei induktiv vorgegangen wurde, ist das Verhältnis zwischen beiden Fragestellungen nicht sequenziell, sondern reflexiv. Um den ersten Analyseteil (Abschnitt 7) zu entlasten und dadurch übersichtlicher und verständlicher zu gestalten, wird das Vorgehen an dieser Stelle ausführlich beschrieben und zum Teil mit Beispielen versehen. Dies unterstützt zudem die Nachvollziehbarkeit des gewählten Verfahrens, da dieses – dem konversationsanalytischen Prinzip der Methodenunabhängigkeit folgend – in Interaktion mit dem Material und den Analysefoki der Fragestellungen entwickelt worden ist.

Zunächst wurden aus den einzelnen Turns längere zusammengehörende Sequenzen identifiziert, die im Folgenden nach Jordan und Henderson (1995) „Events“ genannt werden. Dazu wurden Interaktionsaufgaben herausgearbeitet, deren Eröffnungen und Beendigungen als durch die Beteiligten hergestellt verstanden wurden. In Ausschnitt 6/1[110] eröffnet beispielsweise die Lehrkraft das Event, indem sie das Bild des Camden Market das Gegenstand und damit signifikantes Objekt der folgenden Interaktion ist, auf ihrem Computer öffnet, dessen Bildschirm auf eine Projektionsfläche projiziert wird (19). Gleichzeitig füllt sie die durch die parallel verlaufende nonverbale Handlung bedingte Gesprächspause durch ein langgezogenes „So“ (19). Dies ist ein gängiges Mittel zur Überleitung zu neuen Themenbereichen und zur Strukturierung von Gesprächen

[110] Ein Ausschnitt entspricht nicht zwangsläufig einem Event. Ausschnit 6/1 bildet z.B. nur den ersten Teil des Events ab mit einer ersten Sequenz (18-24 „Okay“) und dem Beginn einer zweiten (24, ab „Did“).

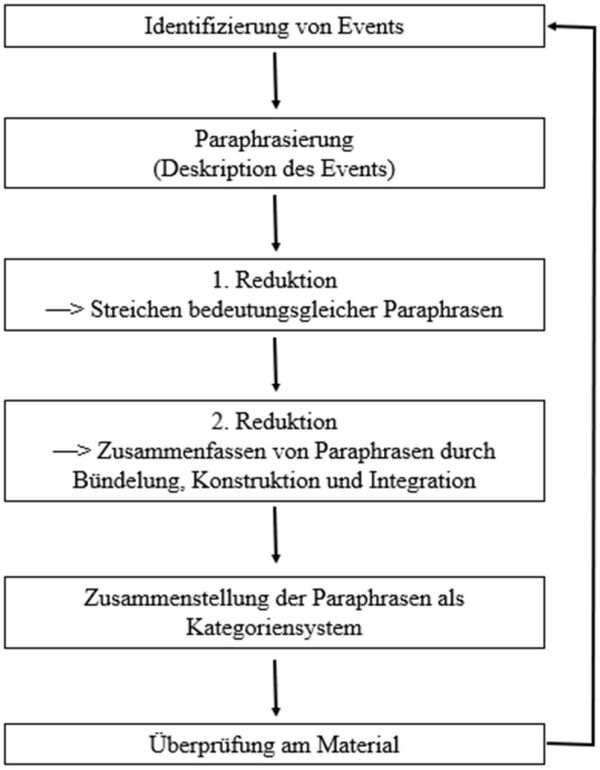
(vgl. Ehlich 2007: 162). Die erste Sequenz dieses Events wird ebenfalls durch die Lehrkraft abgeschlossen, der die Schülerantwort (23) mit einem „okay“ ratifiziert und dann aber durch eine Nachfrage eine weitere Sequenz initiiert (24). Das Event wird erst als beendet verstanden, als die Lehrkraft im Anschluss an die Ratifizierung eines weiteren Schülerbeitrags einen neuen Arbeitsauftrag erteilt und damit das nächste Event einleitet. Dieses weist einen anderen inhaltlichen Schwerpunkt bzw. Gegenstand auf: Hier wird ein weiteres Bild präsentiert, das ein Gurkensandwich zeigt. Zudem wird nun ein anderes kommunikatives Ziel bzw. die Bearbeitung einer anderen interaktionalen Aufgabe verfolgt: Die Schüler/innen sprechen in Kleingruppen bzw. Partnerarbeit über das Abgebildete und bereiten so inhaltlich und sprachlich die nächste Phase vor. Häufig zeigt sich also auch eine andere Struktur in der Interaktion. Der Abschluss eines Events und der Beginn eines weiteren kann auch durch die Ausrichtung auf einen anderen Interaktionsraum angezeigt werden: Hier wird die Ausrichtung auf das Bild und die Lehrkraft durch die auf das Bild und die Partner/innen abgewechselt. Teilweise kann demnach zudem der Wechsel der Interaktionspartner Indiz sein. In lehrerzentrierten Interaktionen können Events in der Regel mit Unterrichtsphasen gleichgesetzt werden. Im Gegensatz dazu werden in Schüler-Schüler-Interaktionen Events nicht von der Lehrkraft, sondern von einem/einer der beteiligten Schüler/innen eröffnet und abgeschlossen. So eröffnet Martin in Ausschnitt 6/4 das Event durch das Eingeben eines Suchbegriffs (114). Damit legt er die folgende Handlung auf die Suche nach einem Bild zu dieser Londoner Sehenswürdigkeit fest. Während sich die SERP öffnet, formuliert Martin zudem bereits einen möglichen Begleittext zum Bild (115). Auf diese Weise zeigt er auch verbal die zu erledigende Aufgabe an. Das Ende eines Events wird ähnlich wie bei der Lehrer-Schüler-Interaktion formal durch den Beginn eines neuen Events signalisiert.

Beim Versuch, einzelne Events zu isolieren, ergab sich eine Schwierigkeit: Da die Bearbeitung einiger Interaktionsaufgaben den Vollzug anderer bedingt, zeigen sich hier bereits Hierarchien auf. Dem wurde zunächst begegnet, indem ausschließlich die untergeordneten Aufgaben als Einheiten isoliert wurden. Diese Events wurden dann bzgl. der vollzogenen Handlungen bestimmt. Dazu konnten zum Teil etablierte Bezeichnungen verwendet werden, wie zum Beispiel „beschreiben”, „bewerten“ oder „planen”. Diesen konnten als Kategorien-bezeichnungen[111] weitere Events zugeordnet werden, die vergleichbar strukturiert waren. Einige andere Events wurden anhand eines Verfahrens bestimmt und kategorisiert, das analog zu Mayrings (2015, 2000) Methode der Zusammenfassung im Rahmen der induktiven Kategorienbildung durchgeführt worden ist. Das ursprüngliche Ziel der Zusammenfassung nach Mayring ist eine Reduktion des

[111] Ob und warum einige Kategorien als kommunikative Praktiken (vgl. Abschnitt 2.3.3.) verstanden werden können, wird in Abschnitt 7. dargestellt.

Materials bei gleichzeitigem Erhalt der inhaltlichen Struktur des Korpus. Für die vorliegende Untersuchung dient die Methode jedoch vielmehr der Bildung von Kategorienbezeichnungen aus den Daten heraus. Das Vorgehen wird anhand der Abbildung 31 visualisiert und im Anschluss exemplarisch anhand der Bildung der Kategorie „Assoziationen verbalisieren“ ausführlich erläutert. Dies dient außerdem der Entlastung des Analyseteils: Die Ergebnisse dieses Prozesses werden dann bei der Darstellung in Abschnitt 7 genannt und mit Ankerbeispielen versehen.

Abbildung 31: Zusammenfassung



Im Folgenden wird nun exemplarisch erläutert, wie die Kategorie „Assoziationen äußern“ gebildet worden ist: Hauptquelle für diesen Handlungstyp sind Interaktionen aus einer Doppelstunde, in deren Verlauf die Schüler/innen ein Tagebuch zum einwöchigen Londonaufenthalt der Klasse in der vorangegangenen Woche erstellen (3-7). Bildbezogener Arbeitsauftrag für die Schüler/innen ist es dabei, angemessene Bilder, welche die Erlebnisse der einzelnen Tage abbilden, zu finden und zu kommentieren. Vorbereitend dazu projiziert die Lehrkraft zwei Bilder, welche die Schüler/innen beschreiben sollen. Nach jeder Beschreibung fragt sie zusätzlich nach den Erinnerungen und Gefühlen der Schüler/innen zu den dargestellten Objekten. Die für diese Phase ausgewählten Bilder zeigen dieser Intention entsprechend Objekte, welche die Lehrkraft, die die Schüler/innen auf

ihrer Londonfahrt begleitet hat, als emotional besonders „belastet“ empfunden hat. Es handelt sich um ein Foto des Camden Market und ein Foto eines Gurken-Sandwiches aus ungetoastetem Toast.

Ausschnitt 6/1: Camden Market – Gefühle (3-3 Lehrendenkamera)[112]

[1]

	18 [06:15.0]	19 [06:17.0]	20 [06:18.4]
L [v]	• • Okay! Soo	((1,5s))	what do you remember when you see the picture of Camden
L [nv]		*öffnet Bild;*	

[2]

	..	21 [06:21.8]	22 [06:23.8]	23 [06:26.5]
L [v]	Market? Which feelings do you have?		((2s))	Marlene?
Marlene [v]				I want to come back and buy

[3]

	..
Marlene [v]	(more things)? And there are so many things that I • haven't seen in/ when we were • •

[4]

	..	24 [06:36.7]
L [v]		Okay. Did you not/Did you not have enough time?
Marlene [v]	at Camden.	

Diese Unterrichtssituation stellt den Beginn eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs mit dem dafür typischen Verlauf dar (Abschnitt 2.3.1.). Die Lehrkraft zeigt ein Foto des Camden Markets (19) und stellt dazu eine Frage, die aus zwei Teilen besteht: Sie fragt nach den Erinnerungen (20) und den Gefühlen (21) der Schüler/innen, die das Foto hervorruft. Mithilfe der Frage lenkt sie die Wahrnehmung des Bildes durch die Schüler/innen, die sich im Folgenden dementsprechend nicht zu der abgebildeten Situation äußern, sondern das Foto als Repräsentation des gesamten Camden Market und ihrer Zeit dort verstehen. So versprachlicht die Schülerin Marlene (23) – ebenso wie die nächsten drei Schülerinnen – das Bedürfnis, dorthin zurückzukehren, um weiter einzukaufen, zunächst als Wunsch: „I want to”. Die Feststellung, dass sie nicht alles gesehen hat, was es zu sehen gibt, kann in diesem Kontext als Begründung des zuvor ausgesprochenen Wunsches verstanden werden und zugleich als Ausdruck des Bedauerns. Auch die Lehrkraft deutet diesen Wunsch als Externalisierung des Empfindens eines Mangels, konkret hier eines Mangels an auf dem Camden Market verbrachter Zeit (24). Die Verbalisierung des Bedauerns und der Empfindung eines

[112] Dies ist ein Teil des Ausschnittes 2/7, der hier aus einer anderen Perspektive analysiert wird.

Mangels in Form eines Wunsches und dessen Begründung werden paraphrasiert, mit ähnlichen Situationen zusammengefasst und als Sprechhandlung „Gefühle verbalisieren“ abstrahiert. Im weiterem Verlauf des Gesprächs folgen zwei weitere positive Äußerungen zum Camden Market vergleichbarer Art sowie ein Beitrag, der eine negative Erinnerung schildert und der im Folgenden abgedruckt ist.

Ausschnitt 6/2: Camden Market – Erinnerung (3-3 Lehrendenkamera)

[1]

	40 [07:21.7]	41 [07:23.4]
L [v]	Okay! Philippa.	
Philippa [v]		But I didn't like the people who • sell the things because they were •

[2]

	..	42 [07:28.5]	43 [07:29.9]	44 [07:30.7]
L [v]		Kind of aggressive	I think —	Yes. Okay. They didn't let you go even if you
Philippa [v]	aufdringlich?		Yes.	

[3]

	..	45 [07:34.4]
L [v]	didn't want to buy anything?	
alle [v]		zustimmendes Gemurmel;
Philippa [v]		Yes.

Die Schülerin Philippa berichtet hier von einem Gefühl, das sie bei dem Besuch des Camden Market hatte: „I didn’t like“ (41). Das Bild hat also bei ihr nicht ein Gefühl direkt ausgelöst, sondern eine Erinnerung an ein Gefühl. Für dessen Nennung und Begründung nutzt sie dementsprechend die Vergangenheitsform, welche die Lehrkraft in seiner Weiterentwicklung des Beitrags (44) aufgreift und damit ratifiziert. Das Gleiche geschieht im nächsten Ausschnitt, in dem die Lehrkraft an die Verwendung der Vergangenheitsform im Schülerbeitrag für die Darstellung einer Erinnerung anknüpft (83, 87).[113] In diesem Unterrichtsausschnitt zeigt die Lehrkraft das Bild eines Gurkensandwiches (71) und stellt, wie auch beim ersten Bild, die Fragen nach Erinnerungen (72) und Gefühlen (74-76). Anders als im vorangegangenen Beispiel signalisiert die Schülerin Mia hier zusätzlich durch die Verwendung der einleitenden Konstruktion „it reminds me“ explizit die folgende Versprachlichung einer Erinnerung. Paraphrasiert wird das Event also als „Erinnerung verbalisieren”.

[113] Hier generalisiert die Schülerin allerdings zunächst, indem sie das abgebildete Sandwich als stereotypisch für Londoner Sandwiches erklärt. Dafür nutzt sie das Präsenz. Die tatsächliche Erinnerung folgt dann in der Vergangenheit.

Ausschnitt 6/3: Gurkensandwich – Erinnerung und Gefühle[114] (3-6 Lehrendenkamera)

[1]

	70 [09:46.5]	71 [09:47.5]	72 [09:49.1]	73 [09:52.8]
L [v]		What does that remind you of?		What do you
L [nv]	*macht Beamer an;*			
alle [v]			vereinzeltes Lachen;	

[2]

	74 [09:53.4*]75 [09:53.6*]	76 [09:54.9]	77 [09:58.3]
L [v]	feel when you see the sandwich?		Apart from hungry. -
L [nv]		*grimassiert;*	
alle [v]		vereinzeltes Lachen;	

[3]

	.. 79 [10:01.5]	80 [10:05.3]	81 [10:06.1]
L [v]	Melanie?	Reminds me.	
Mia [v]	I think it äm • • remember me...		Ja. Ähmmm. • • • In

[4]

	..
Mia [v]	London/ The sandwiches in London are like this. They were this toast, and • • yeah and were so

[5]

	.. 82 [10:17.0]	83 [10:18.1]	84 [10:19.1]	85 [10:19.9]	86 [10:20.5]	87 [10:21.2]
L [v]	They were so what?		Yummy?		You liked it?	
Mia [v]	• yummy and...	Yummy?		Mḿ.		No.

[6]

	88 [10:21.6]89 [10:22.2]
L [v]	No.
L [nv]	*lacht;*
alle [v]	Lachen;

In der dieser Unterrichtsphase folgenden Gruppenarbeit kommt es zu mehreren Situationen, in denen die Schüler/innen nach diesem Modell in ihren Kommentaren

[114] Das Lachen der Schüler bei Feld 73, 77 und 90 sowie das Verhalten des Lehrers (77, 83-90) lässt sich nur aus dem Kontext anderer Gespräche zum Thema Essen in London erklären. Die Lunchpakete, welche die Schüler von ihren Gasteltern erhalten haben und für die das abgebildete Sandwich symbolisch steht und verstanden wird, haben den Schülern nicht geschmeckt. Die Situation, dass an dieser Stelle das Stereotyp der schlechten englischen Küche der Realität entspricht, führt bei den Schülern immer wieder zu Belustigung.

zu den ausgewählten Bildern ihre Gefühle und Erinnerungen versprachlichen oder auch durch Emoticons, z.B. einem Thumbs up oder einem Smiley mit Herzen als Augen ausdrücken. Die Repräsentationen von Gefühlen durch solche Emoticons werden als „Gefühle äußern" beschrieben. „Äußern" wird in dem Sinn verstanden, dass Inneres nach Außen getragen und dafür in eine materielle Form gebracht wird (vgl. Abschnitt 4.2.1.). Eine Schülerinnengruppe formuliert die Erinnerungen an ein Gefühl der Ehrfurcht und an das gute Wetter bei der Betrachtung der Tower Bridge folgendermaßen für die Verschriftlichung in einem Satz vor: „We were impressed from the huge bridge and the weather was good." Eine Trennung zwischen dem Verbalisieren von Gefühlen und Erinnerungen ist also für solche Beispiele schwierig. Nicht alles, was geäußert wird, ist für die Verschriftlichung bestimmt: Die Erinnerung an die Parade der Guards vor dem Buckingham Palace wird nur mündlich geäußert: „It was peinlich." (vgl. auch Ausschnitt 8/29) Versprachlichen bedeutet demzufolge sowohl das Übersetzen in phonisch als auch in graphisch realisierte Texte. Auch in informellen Gesprächen der Schüler/innen, also solchen, die nicht direkt mit der Aufgabenstellung verbunden sind,[115] kommt es auf der Grundlage von Bildern zu Äußerungen von Gefühlen und Erinnerungen. Informelle Äußerungssituationen dürfen also nicht ausgeschlossen werden.

Ausschnitt 6/4: Speakers' Corner – Erinnerung (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	114 [14:33.9]	115 [14:41.2]
Martin [v]		"After the Speaker Corner, we went along the
Martin [nv]	*tippt "Speekers Corner"; startet Suchanfrage; Bilder öffnen sich;*	
Thomas [v]	(xxx)	

[2]

	.. 116 [14:44.0]	117 [14:48.5]
Martin [v]	Oxford Street."	
Martin [nv]		*((3s)) scrollt nach unten bis Zeile 4;*
Thomas [v]	((1,3s)) Yes, but... • • Oh, okay. ((1,1s))	((3s)) E-e, (ich hab bloß)

[3]

	.. 118 [14:52.3]	119 [14:58.0]	120 [15:03.1]
Martin [nv]	*scrollt langsam bis Zeile 8; verharrt;*		
Thomas [v]	Corner.	((2,2s)) Ahh ja. That was that with the ugly food.	

[115] Interessant ist bei diesem Beispiel, dass es exemplarisch für das Potenzial von Gruppenunterricht stehen kann, informelle Gespräche zuzulassen, die zwar zunächst nicht direkt der Bearbeitung der Aufgabenstellung dienen, aber das damit verfolgte Ziel, das in der intensiven Beschäftigung der Schüler mit einem bestimmten Thema besteht (hier die Aufarbeitung der Londonfahrt: Darstellung und gegebenenfalls Relativierung eigener Perspektiven auf das Erlebte), trotzdem erfüllen.

In diesem Ausschnitt suchen zwei Schüler im Internet nach einem Bild, das ihr Erleben der Sehenswürdigkeit Speakers' Corner angemessen abbildet. Dabei ist der Schüler Martin, der das für diese Gelegenheit gemeinsam genutzte Tablet bedient, zu schnell für seinen Partner Thomas. Dieser formuliert elliptisch an zwei Stellen (116, 117) Einwände. Dieses Verhalten erklärt sich aus seiner letzten hier abgedruckten Äußerung: Nach einem *change-of-state token* „Ahh ja" (vgl. Heritage 1984; Erkenntnisprozessmarker, Imo 2007) markiert er das Ende eines Erkenntnisprozesses, der hier das Verbinden des Begriffs „Speakers' Corner" zum einen mit den über das Internet gefundenen Bildern und zum anderen mit Erinnerungen an eigene Erfahrungen an diesem Ort darstellt: „That was that with the ugly food." Diese Erinnerung ist zwar nicht direkt relevant für das Tagebuch als Produkt. Mit dieser Äußerung ratifiziert Thomas jedoch die Integration der Sehenswürdigkeit in das gemeinsame Tagebuch, die Martin vorgeschlagen hat.

Insgesamt lassen sich 15 Events identifizieren, in denen Schüler/innen in unterschiedlichen Situationen (formellen und informellen Äußerungssituationen, Plenum und Gruppenunterricht) auf der Grundlage von Bildern ihre Erinnerungen und Gefühle hinsichtlich des Abgebildeten mündlich, schriftlich oder vermittels von Emoticons nach Außen tragen. Die Verbindung des wahrgenommenen Gegenstandes mit Gefühlen und Erinnerungen kann aus kognitionspsychologischer Perspektive als Assoziation bezeichnet werden.[116] Nach Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen (1. Reduktion) können die verbleibenden Paraphrasen folglich innerhalb der Kategorie „Assoziationen äußern" zusammengeführt werden (2. Reduktion).

Auf der Basis der anschließenden Strukturanalyse der einzelnen Interaktionen und des Vergleichs innerhalb einer Kategorie wurden wesentliche Unterschiede festgestellt. Auch dies soll an dieser Stelle exemplarisch, diesmal anhand von Evaluationshandlungen illustriert werden, so dass in Abschnitt 7 eine Konzentration auf die Erläuterung der Ergebnisse erfolgen kann. Nachdem zunächst alle Evaluationshandlungen identifiziert und zusammengestellt worden waren, konnte festgestellt werden, dass deren Struktur stark differiert. Eine Aufteilung, die diesen Strukturen folgt, ließ zwei große Gruppen erkennen. Mit Rekurs auf die Schreibforschung (vgl. Abschnitt 4.2.1.) wurde dann folgendermaßen vorgegangen: Für Schreibprozessmodelle wird hervorgehoben, dass Evaluationen als Teil von Überarbeitungen an mehreren Stellen der Produktion erfolgen können (Hayes/Flower 1980; vgl. auch Abschnitt 4.2.1.). Evaluationen sind zudem Teil von Rezeptionsprozessen (vgl. Abschnitt 4.2.2.). Aus diesem Grund wurde entschieden, Evaluationen – und damit auch alle anderen Handlungen – hinsichtlich ihres

[116] Vgl. z.B. J. Engelkamps Beitrag in Dorsch. Lexikon der Psychologie (o.J.).

Kontextes zu differenzieren. Bereits bei der Identifizierung der Events war zudem festgestellt worden, dass es problematisch ist, einzelne Events von ihrem Kontext zu isolieren. Ein solches Vorgehen ist schließlich konform mit dem konversationsanalytischen Prinzip, nach dem nicht nur die Interaktionen den Kontext, sondern auch der Kontext die Interaktionen formt (vgl. Abschnitt 2.1.). Differenziert wurde dann in Anlehnung an Halls Kommunikationsmodell (vgl. Abschnitt 4.2.3.) nach Handlungen, die im Kontext der Produktion eines Bildes stattfinden, und Handlungen, die Teil des Verstehensprozesses eines Bildes sind.[117] Eine weitere Hierarchieebene wurde für die Produktion mit Rekurs auf Modelle von kreativen Prozessen und Schreibprozess-Modellen eingeführt: Das Planen, Formulieren bzw. Umsetzen und Überarbeiten wurde in das Herstellen und das Treffen einer Auswahl einer angemessenen semiotischen Ressource übersetzt (vgl. Abschnitte 4.2.1. und 8.1.). In Fällen wie der Kategorie „evaluieren" wurden die einzelnen Events innerhalb der Kategorie gruppiert und erst dann einsortiert. Der Kontext, in dem die Handlung vollzogen wird, ist demnach ausschlaggebend für ihre Struktur und damit auch ihre Position im Rahmen der Typologie. M.a.W.: Die Struktur (die Frage nach dem Wie) ist konstitutiv für die Bestimmung der einzelnen Events und deren Einordnung in die Typologie (die Frage nach dem Was), die wiederum die Struktur der Events definieren.

Auf der Grundlage der Typologie bildbezogener Handlungsmuster und interaktionaler Praktiken wurden die Funktionen der Bilder in den jeweiligen Interaktionen rekonstruiert (Abschnitt 8). Dazu wurden zunächst Interaktionen betrachtet, die Bilder zum Gegenstand hatten. Aus den Interaktionen über Bilder, in denen Aushandlungen der Bildbedeutungen stattfanden, konnten Rückschlüsse über die jeweiligen Bild-Betrachter- bzw. Bild-Produzent-Interaktionen gezogen werden. Die bildbezogenen Groundingprozesse waren für diese Untersuchung – neben dem Hinweis auf Gelegenheiten zum Spracherwerb – insbesondere dann von Interesse, wenn sie als Aushandlung der Angemessenheit der Bilder auftraten. Denn eine Interaktion mit einem Bild kann nicht frei von Bewertungen verlaufen (vgl. Abschnitt 4.2.2.) und solche Bewertungen sind gerade in Hinblick auf eine Kommunikationssituation, in der ein Bild als angemessene semiotische Ressource hergestellt und rezipiert werden muss, relevant. Außerdem wurden die Kriterien, anhand derer die Angemessenheit der Bilder durch die Beteiligten bestimmt wird, rekonstruiert und anhand des beschriebenen zusammenfassenden Verfahrens generalisiert. (Abschnitt 8.3.1.)

Schließlich wurden gesprächsanalytische Prinzipien verwendet, um zum einen die kommunikativen Strategien herauszuarbeiten, die eingesetzt wurden, um mithilfe von Bildern zu interagieren. Ein Fokus lag dafür auf den sprachlichen

[117] Vgl. zur Unterscheidung der Begriffe Rezeption bzw. Produktion Abschnitt 4.2.

Erwerbsprozessen und den vorgenommenen bildbezogenen Reparaturen. (Abschnitt 8.4.) Zum anderen konnte so das Konzept der Bedeutungsaushandlung in Interaktionen näher betrachtet werden, in denen interkulturelle Bedeutung ausgehandelt wurde, also eigene Perspektiven auf einen fremdkulturellen Gegenstand dargestellt und mit denen von anderen konfrontiert wurden. (Abschnitt 8.3.3.) Bildfunktionen in bildbezogenen Interaktionen sowie Funktionen der bildbezogenen Interaktionen selbst wurden auf diese Weise auf die übergeordneten Ziele des Fremdsprachenunterrichts bezogen (vgl. Abschnitt 2.3.4.).

6.6. Zusammenfassungen der verwendeten literarischen Texte

In den beobachteten Unterrichtssituationen wurden zwei literarische Texte verwendet, die zum besseren Verständnis der folgenden Ausführungen an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden sollen. Beim ersten Text handelt es sich um die *short story* „Lamb to the slaughter“, die der für seinen leicht makabren Humaor bekannte, britische Schriftsteller Roald Dahl 1953 veröffentlichte und Hitchcock 1958 als eine Episode der *Alfred Hitchcock Presents* adaptierte. In der *short story* kündigt der Polizeioffizier Patrick Maloney seiner im sechsten Monat schwangeren Frau Mary an, dass er sie verlassen wird. Mary erschlägt ihn daraufhin mit einer gefrorenen Lammkeule. Im Anschluss verschafft sie sich ein Alibi und ruft die Polizei. Den eingetroffenen Kollegen ihres Mannes setzt sie schließlich die nun gebratene Lammkeule vor, so dass diese das einzige Indiz für ihre Tat vernichten, indem sie es verspeisen.

Der zweite Text ist das Lied „Jessie“ von Joshua Kadison (1993). Hier schildert das lyrische Ich (das die Lehrkraft Joshua nennt), wie es die Trennung von seiner Partnerin Jessie emotional gerade überwunden hat, als diese ihm vorschlägt, die Partnerschaft wiederaufzunehmen. Thematisiert wird dabei die Kontrastierung unterschiedlicher Lebensentwürfe, symbolisiert für das lyrische Ich durch das Haus mit Bildern der gemeinsamen Beziehung an der Wand und einer gemeinsamen Katze, für Jessie durch Las Vegas, den Strand in Mexiko und einem Wohnwagen.

7. Bildbezogene Interaktionen im Fremdsprachenunterricht – eine Typologie

In den beobachteten Unterrichtsinteraktionen konnte eine Vielzahl an unterschiedlichen Handlungen mit Bildbezug festgestellt werden. Im Prozess der induktiven Kategorienbildung mit dem Ziel der Erstellung einer Typologie ergab sich zunächst die Notwendigkeit, die einzelnen Handlungen bezüglich ihrer Situation im Rezeptions- oder im Produktionsprozess aufzuteilen (vgl. Abschnitt 6.4.3.). Aus diesem Grund werden an dieser Stelle zunächst bildbezogene Handlungen, Handlungsmuster und kommunikative Praktiken dargestellt, auf welche die Schüler/innen oder auch die Lehrkräfte für die Gestaltung der Rezeptionsprozesse zurückgreifen (Abschnitt 7.1.). Abschließend wird der Bildproduktionsprozess beschrieben und auf dieser Grundlage dann ebenfalls näher auf die aufgezeichneten bildbezogenen Handlungen, Handlungsmuster und kommunikativen Praktiken eingegangen, welche die Schüler/innen nutzen, um alleine oder gemeinsam Bilder herzustellen (Abschnitt 7.3.). Nach der Aufteilung übrigbleibende Handlungen konnten als Präsentationen schülereigener Bildprodukte identifiziert und als solche analysiert werden. Sie werden in Abschnitt 7.2. im Anschluss an die Deskription der Bildrezeptionsprozesse erläutert, da die präsentierenden Schüler/innen auf bildbezogene Sprachhandlungen, die auch für die Externalisierung von Verstehen und Verstehensprozessen eingesetzt werden, zurückgreifen, um verbal das Verstehen ihrer Bilder zu steuern. Immer wieder lassen sich Performanzen beobachten, die an Dimensionen des Bildkompetenzmodells der ACRL angeschlossen werden können. Darauf wird zum Teil textbegleitend, insbesondere aber in Abschnitt 7.4. hingewiesen. Es entsteht so eine Typologie bildbezogener Interaktionen für den beobachteten Unterricht, die abschließend diskutiert wird (Abschnitt 7.5.).

7.1. Rezeption

Für die Beschreibung von Bildverstehensprozessen nimmt diese Untersuchung Rekurs auf Weidenmanns (1988) Modell, das in Abschnitt 4.2.2.1. vorgestellt wurde. Problematisch ist dabei jedoch, dass durch die Videoaufnahmen auf beobachtbare Handlungen fokussiert wurde. Kognitive Prozesse können zwar teilweise inferiert werden. Dabei handelt es sich jedoch um Interpretationen. Aus diesem Grund ist die Aufstellung der einzelnen Handlungen der Bildrezeption zunächst eine Liste von Handlungen, die Resultate verschiedener Verstehensprozesse sind und nicht die einzelnen Subprozesse des Verstehensprozesses

abbilden. Es wird aber versucht, diese Resultate mithilfe von Weidenmanns Bildverstehensmodell an einzelne kognitive Schritte des Verstehensprozesses anzubinden und sie so zu erklären. An dieser Stelle erweist sich Weidenmanns Unterscheidung nach oberflächlichem Bildkontakt und Verstehen erster Ordnung sowie verlängertem Bildkontakt und Verstehen zweiter Ordnung als besonders relevant.

Die folgende Auflistung soll keine aufeinanderfolgenden Schritte implizieren. Vielmehr handelt es sich um Subprozesse, die in unterschiedlichen Kombinationen ebenso wie als autonome Prozesse vorstellbar sind. Auch eine Abfolge aller Handlungen nacheinander kann sinnvoll sein. Aus diesem Grund sind die einzelnen Handlungen in der Darstellung bzgl. des Komplexitätsgrades der jeweiligen Rezeptionsleistung angeordnet. Dabei können – wie bereits beschrieben (Abschnitt 6.5.3.) – die einzelnen Interaktionen nicht ohne ihren Kontext rekonstruiert werden. In diesem Fall ist vor allem ein Bezug zur Aufgabenstellung notwendig, die den Normalisierungsbedarf definiert oder zumindest entscheidend beeinflusst (vgl. Weidenmann 1988: 99ff.). So gilt für alle beobachteten Situationen Folgendes: In der Regel bestimmt die Lehrkraft nicht nur die Dauer des Bildkontaktes, sondern steuert mithilfe der Aufgabenstellung auch das Ziel der Bildbetrachtung, z.B. das Erfassen von Bilddetails oder von der Wirkung bestimmter Bildelemente. Besonderheiten der einzelnen Muster und Praktiken werden jeweils anhand von Ankerbeispielen aufgezeigt und erläutert. Dargestellt werden dazu die Struktur der Interaktionen und deren Besonderheiten, die sich zum Teil aus dem Bildeinsatz ergeben. Um diese aufzudecken und mithilfe von Ankerbeispielen exemplarisch abzubilden, werden die kommunikativen Handlungsschemata und Regeln identifiziert, der verbale Kotext analysiert und der Einfluss der Bildart (einfach oder komplex, Einzelbild oder Bildsequenz) auf die Durchführung der jeweiligen Interaktion untersucht. Zudem wird – so weit möglich – eine Visualisierung des Musters bzw. der Praktik als Prozess oder als Übersicht über unterschiedliche Ausprägungen den Ausführungen beigestellt.

7.1.1. Ein Bild auswählen

Die Handlung „ein Bild auswählen“ ist sowohl im Prozess der Rezeption als auch bei der Produktion anzusiedeln. Im Rahmen der Darstellung der Deskriptionen der Produktionsprozesse tritt sie deutlich häufiger auf und soll dann auch dort näher erläutert werden. Die Teilschritte, die das Auswählen konstituieren, sind jedoch die gleichen. Hier wird zur Verdeutlichung zunächst ein Beispiel vorgestellt, das die Differenz zwischen dem Verstehen erster und dem Verstehen zweiter Ordnung nach Weidenmann (1988) illustriert. Die Lehrkraft stellt in dieser Phase (1-4) als Differenzierungsmaßnahme drei Bilder zur Verfügung, die sie gemäß ihrem von ihr

selbst eingeschätzten Schwierigkeitsgrad mit „Level 1", „Level 2" und „Level 3" betitelt hat (vgl. dazu Abschnitt 8.1.3.). Diese Bilder sollen in Einzelarbeit schriftlich beschrieben werden (vgl. zur Bildbeschreibung Abschnitt 7.1.3.). Die Lernenden sollen der gestaffelten Aufgabenstellung gemäß und ihrer Selbsteinschätzung folgend ein Bild auswählen, mit dem sie dann weiterarbeiten. Die beiden gefilmten Schülerinnen gehen für die Auswahl unterschiedlich vor: Lara öffnet ein Bild nach dem anderen (4, 9, 11) und versucht beim ersten Bild zweimal und beim dritten Bild einmal vergeblich diese zu verkleinern (5, 7, 12). Vermutet werden kann, dass sie die Bilder als Miniaturen nebeneinandersetzen möchte, um sich mithilfe einer solchen Positionierung einen Vergleich der einzelnen Bilder erleichtern. Auch wenn die ursprüngliche Intention durch diese Handlungen nicht erreicht wird, scheint der verlängerte Bildkontakt, der für die Normalisierung nötig ist, auch auf diese Weise erfüllt zu werden. Denn anders als die anderen Bilder verkleinert sie Bild „Level 2" nicht, sondern betrachtet es drei Sekunden lang (10). Im Anschluss findet während ca. 13 Sekunden zunächst keine weitere sichtbare Handlung statt, außer dass sie ihre Hand vom Tablet nimmt (14). Dies kann als Phase der Entscheidungsfindung gedeutet werden, da sie als nächste Handlung ein weiteres Mal Bild „Level 3" öffnet (15) und es zu bearbeiten beginnt.

Ausschnitt 7/1: Bildauswahl (1-4 Tabletkamera 2)

[1]

	4 [10:27.5]	5 [10:28.9]
Lara [nv]	*wählt Bild Level 1 aus: Bild öffnet sich;*	*versucht Bild durch Kneifen zu verkleinern, Bild geht wieder in*

[2]

	..	6 [10:31.5]	7 [10:33.7]
Lara [nv]	*Originalgröße zurück;*	*schließt zwei im Hintergrund geöffnete Fenster;*	*verkleinert Bild und verschiebt es:*

[3]

	..	8 [10:36.7]
Lara [nv]	*Bild springt wieder in Originalgröße zurück, sobald es losgelassen wird;*	*geht zurück in den Ordner "Film scenes";*

[4]

	9 [10:38.7]	10 [10:39.4]	11 [10:42.4]	12 [10:45.5]
Lara [nv]	*öffnet Bild Level 2;*	*betrachtet Bild;*	*geht zurück in den Ordner und öffnet Bild Level 3;*	*verkleinert Bild durch*

[5]

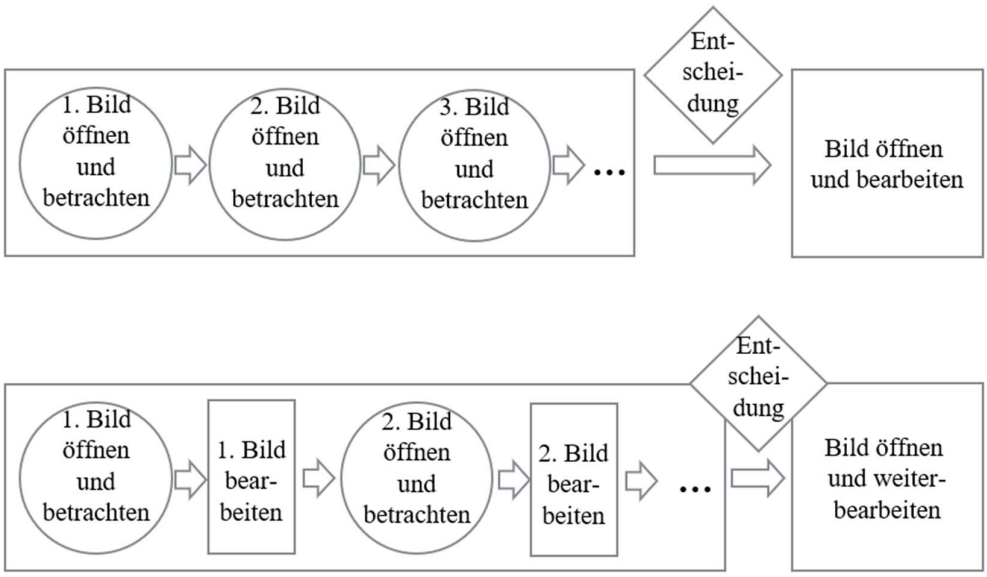
	..	13 [10:49.4]
Lara [nv]	*Kneifen und verschiebt es: Bild springt zurück in Originalgröße, sobald es losgelassen wird;*	*geht zurück in den*

[6]

	.. 14 [10:51.2] 15 [11:03.9]
Lara [nv]	*Ordner; nimmt Hand weg; öffnet Bild Level 3;*

Während Lara ein solcher Bildkontakt für die Entscheidung ausreicht, beschäftigt sich eine andere Schülerin intensiver mit den Bildern: Nach dem Öffnen eines jeden Bildes betrachtet sie es. Dann bearbeitet sie es erst, indem sie einzelne Bildelemente markiert (Abschnitt 7.1.2.), bevor sie das nächste öffnet. Auf diese Weise verlängert sie den Bildkontakt und intensiviert ihn. Erst dann wählt sie ein Bild aus, hier Bild „Level 1", das sie dann noch ausführlicher betrachtet und in dem sie die im ersten Durchgang angebrachten Markierungen überarbeitet. (1-4 Tabletkamera 1) Der Normalisierungsbedarf ist verschieden und ihm wird dementsprechend mit unterschiedlichen Strategien zur Verlängerung des Bildkontaktes begegnet. Die Aufgabenstellung lässt beide Wege zu. Zur Verdeutlichung sind diese in folgender Abbildung visualisiert:

Abbildung 32: Modalitäten der Bildauswahl in Einzelarbeit



Durch die Aufgabenstellung werden die Auswahlhandlungen der Schüler/innen parallel zu einer Bildbetrachtungssituation gesetzt, in der, wie z.B. im Museum oder einem Katalog, mehrere Bilder angeboten und nach bestimmten Kriterien einige ausgewählt werden, um sich näher mit ihnen auseinanderzusetzen. Beobachtet wurden zwei verschiedene Vorgehensweisen, die dennoch eine gemeinsame Struktur aufweisen: Im ersten Schritt werden die Bilder nacheinander geöffnet. Alle werden dann jeweils betrachtet. Die eigentliche Auswahl, d.h. die Entscheidung für ein Bild, erfolgt in einem dritten Schritt. Dieser ist in beiden Fällen deutlich von

den vorangegangen durch eine Handlungspause getrennt und kann gleichzeitig als Auftakt zu einem neuen Event verstanden werden. Dieses ist hier das Bearbeiten des zweiten Teils der Aufgabe, d.h., dass sich das Ziel der Handlung ändert, entsprechend andere Handlungen vollzogen werden und außerdem mit der Fokussierung auf eines der Bilder der Interaktionsraum neu definiert wird. Die Auswahlhandlungen sind hier von der Lehrkraft durch die konkrete Aufgabenstellung initiiert worden. Sie erfolgen in einer Interaktion zwischen dem Bild und dem/der betrachtenden Schüler/in vor dem Hintergrund der gesamten Aufgabenstellung, die in einer Beschreibung des Bildes mündet. Die einzelnen Handlungen, aus denen sie zusammengesetzt sind (erster bis dritter Schritt), werden in einer festgelegten Reihenfolge durchlaufen. Jeder Schritt, aber insbesondere der zweite Schritt, sind erweiterbar.[118]

7.1.2. Bildelemente markieren

Mit dem Markieren von Bildelementen wird eine Erschließungsstrategie angewendet, die vom Leseverstehen bekannt ist: Textstellen bzw. Bildelemente, die für bedeutsam erachtet werden[119], werden gekennzeichnet. Hier geschieht es – und zwar in beiden beobachteten Fällen in Phase 1-4 –, indem sie rot eingekreist werden. Bei den Bildern handelt es sich um Stills aus der Verfilmung von Dahls „Lamb to the slaughter“ durch Hitchcock.

Ausschnitt 7/2: Markieren von Bildelementen (1-4 Tabletkamera 1)

[1]

	7 [10:47.0]	8 [10:48.3]
Alexa [nv]	*öffnet Bild "Level one": Bild öffnet sich;*	*betrachtet das Bild ((4,7s)), wählt "Freihandzeichnen" aus:*

[118] Alle anderen Auswahlhandlungen, die im Rezeptionsprozess eingebunden sind (3-9, 4-4, 4-6), erfolgen mit dem Ziel der Präsentation und zum Teil auch der Evaluation von Produkten der Mitschüler/innen im Plenum. Der Auswahl geht dann eine Phase vorweg, in der die Schüler/innen sich frei im Klassenraum bewegen und entweder ausgelegte Bilder betrachten oder diese von den jeweiligen Herstellern präsentiert werden. In der anschließenden Plenumsphase fordert die Lehrkraft die Schüler/innen dann auf, Bilder, die ihnen aufgefallen sind, zu nennen. Auf diese Weise werden von den Lernenden ausgewählte Bilder von deren Produzent/innen präsentiert und zum Teil im Plenum besprochen. (vgl. Abschnitte 7.1.6. und 7.2.) Die Auswahlhandlung selbst findet sich jedoch auseinandergerissen. Außerdem erfahren die Schüler/innen erst nach dem zweiten Schritt, dass sie sich für ein Bild entscheiden müssen. Das ist in den aufgezeichneten Fällen zwar deswegen unproblematisch, da sie ihre Auswahl auch nicht weiter begründen müssen. Die Auswahlhandlungen erfolgen jedoch als rein kognitive Prozesse in der mentalen „black box“ und können an dieser Stelle als nicht-beobachtbar nicht in die Analyse integriert werden.

[119] Wobei die Kriterien, welche dies bestimmen, variieren können.

[2]

	.. 9 [10:54.6] 10 [10:56.2]
Alexa [nv]	*Fenster öffnet sich "First Time Modifying a File", klickt auf "Save"; öffnet Farbmenü; wählt Rot;*

[3]

	11 [10:57.0]
Alexa [nv]	*vergrößert Bild durch Kneifen und verschiebt es gleichzeitig nach rechts: Zoom auf Marys Oberkörper,*

[4]

	.. 12 [10:59.5] 13 [11:03.1]
Alexa [v]	(xxx: geflüsterte Unterhaltung) ...
Alexa [nv]	*Patricks Rücken ist noch zu sehen; kreist Marys Arme*

[5]

	.. 14 [11:05.9] 15 [11:08.6] 16 [11:10.9] 17 [11:19.1]
Alexa [v]	... ((2,7s))
Alexa [nv]	*ein; ((1s)) klickt "Undo"; öffnet Strichbreite-Menü: wählt 2pt; hält Hand über Menüleiste; kneift Bild*

[6]

	.. 18 [11:21.5]
Alexa [nv]	*wieder in Originalgröße; kreist Marys Arme ein: linke Seite funktioniert nicht, da Kollision mit*

[7]

	.. 19 [11:28.5] 20 [11:31.4]
Alexa [nv]	*Bildschirmrand; zieht Linie am Bildschirmrand entlang und schließt Kreis; hält Finger über Marys*
L [v]	((2,6s)) Has

[8]

	.. 21 [11:36.1]
Alexa [nv]	*Oberkörper; verkleinert Patrick durch Kneifen: Rand kommt zum Vorschein und Bild*
L [v]	anybody not found the pictures?

[9]

	.. 22 [11:38.1]
Alexa [nv]	*springt zurück, als sie loslässt; nimmt Hand über Patrick nach kurzem Zögern hoch und geht zur*

[10]

	.. 23 [11:40.1]
Alexa [nv]	*oberen Menüleiste; klickt "Save": Menüleisten schließen sich;*

Dieses Transkript zeigt einen Ausschnitt aus der Auswahlphase, in der die Schülerin den zweiten oben in Abbildung 32 aufgezeigten Weg geht und bereits während dieser Phase beginnt, Bildelemente zu markieren. Die Situation wurde gewählt, um die Handlung des Markierens zu repräsentieren, da hier deutlich wird, wie die Schüler/innen das Potenzial des Tablets als Trägermedium ausschöpfen: Dies tun sie zum einen durch Nutzen der „Undo"-Taste (14), zum anderen, indem sie Bildausschnitte durch Zoomen vergrößern (11).

Nachdem ein Element markiert wurde, werden weitere Bildelemente betrachtet und entschieden, ob sie ebenfalls markiert werden sollen oder nicht (22). Es kann vermutet werden, dass diese Elemente auch in Bezug auf die bereits hervorgehobenen betrachtet werden: Erst nach der Auswahl dieses Bildes zur Weiterbearbeitung und nach der Markierung und Beschreibung der zum Ausholen nach hinten gestreckten Arme Marys auf Bild „Level 1", umkreist die Schülerin auch Patricks Kopf und seine Hände, die ein Getränk zubereiten. Auf diese Weise wird Marys Handlung, d.h. der Schlag mit der gefrorenen Lammkeule, mit Patricks Handlung verknüpft. Dieses Anrichten eines Getränks wird später auch in der folgenden Bildbeschreibung genannt; das Getränk wird dabei als ein alkoholisches expliziert. Hier scheint sich ein Aspekt des mentalen Textmodells der Schülerin zu zeigen, das diese wahrscheinlich auch erst durch die Bildbetrachtung präzisiert: Es ist zu vermuten, dass die Schülerin die gewohnheitsmäßige Zubereitung eines alkoholischen Getränks, die im Vorlagentext von 1953[120] beschrieben wird, mit den Maßstäben der heutigen Zeit als sozial unerwünschten Alkoholismus bewertet. Dadurch stützt sie die Interpretation von Mary als Opfer und sieht dies vielleicht sogar in Zusammenhang mit Patricks Mord als Ursache oder Rechtfertigung. Dies festigen einige Beiträge von Schüler/innen auf einer Webseite zur *short story*, die in Patricks Verhalten Anzeichen von Alkoholismus sehen und daraus folgernd die Frage nach Marys Schuld negativ beantworten.[121] Nach dem Markieren von Marys Armen als Zeichen für ihre Intention Patrick zu töten, wird demnach versucht, durch das Markieren von Patricks Händen diese Intention zu rechtfertigen bzw. zu erklären. Das Markieren des Bildes strukturiert so den Verstehensprozess in der Interaktion zwischen Bild und Betrachtenden. Dabei verändert der/die Betrachter/in das Bild im Zuge des Verstehensprozesses und macht ihn dadurch sichtbar. Auch diese Handlung ist durch die Aufgabenstellung durch die Lehrkraft eingeleitet sowie durch das dort angegebene Ziel der Bildbeschreibung motiviert und gesteuert worden.

Die genannten Handlungen des Auswählens eines Bildes und des Markierens von Bildelementen verlaufen hier in Einzelarbeit und nonverbal, also ohne Rekurs

[120] Es ahndelt sich um Roald Dahls *short story* „Lamb to the slaughter".
[121] http://yougotthepoint.online.fr/lamb.htm (15.11.2016)

auf sprachliche Mittel. Im Folgenden beschriebene Handlungen sind dagegen durch verbale Externalisierungen gekennzeichnet.

7.1.3. Ein Bild beschreiben

Das schülereigene Bildverstehen und damit das mentale Modell, das im Prozess des Bildverstehens aufgebaut worden ist, werden in den beobachteten Unterrichtssituationen am häufigsten durch Bildbeschreibungen externalisiert. Die Bildbeschreibung kann im Schulkontext als „klassische" bildbezogene Handlung bezeichnet werden, die auch außerhalb des Kunstunterrichts eingeübt wird. Sie wird mit einem eigenen Operator für die Beschreibung der Kompetenzen bedacht, die Teil der Abiturprüfung in der Fremdsprache Englisch ist.[122] Bildverstehen wird durch Bildbeschreibungen sichtbar gemacht und damit auch überprüfbar. Das Übertragen von Bildern in Sprache kann zudem das Bildverstehen selbst insofern fördern, als zum einen der Bildkontakt verlängert und Bilddetails gründlich und weitestgehend exhaustiv erschlossen sowie in Relation zueinander und zum Ganzen gebracht werden. Zum anderen werden die semantisch offenen Bilder bzw. Bildelemente/-bereiche durch Begriffe auf einen Bedeutungsbereich festgelegt. Dies kann neue Perspektiven auf das Bild eröffnen, die den weiteren Verstehensprozess im hermeneutischen Zirkel prägen. Streng genommen wird bei der Bildbeschreibung nicht das Bild selbst in Worte gefasst, sondern das mentale Modell, das in der Bildbetrachtung aufgebaut worden ist und im Prozess des Übertragens in eine verbale Form gegebenenfalls weiter elaboriert und präzisiert wird. Das bedeutet, dass auch eine Bildbeschreibung immer eine Interpretation des betroffenen Bildes darstellt. Werden diese Interpretationen im Plenum präsentiert, können sie durch die Konfrontation mit denen der anderen Schüler/innen eine Perspektivsetzung erfahren.

Zu Bildbeschreibungen kommt es insgesamt in dreizehn[123] Unterrichtssituationen (1-1, 1-2, 1-4, 1-5, 1-6, 2-1, 2-2, 2-3, 2-4, 3-1, 3-2, 3-4, 3-5), bei denen zehn Bilder gezeigt werden. Nur eine Beschreibung wird dabei schriftlich festgehalten, alle anderen finden mündlich in formellen und informellen Situationen statt. Die meisten Aufgabenstellungen sind gestaffelt. Das bedeutet, dass durch Aufgaben, die aufeinander aufbauen, an eine Beschreibung des Bildes herangeführt wird. Dies soll anhand eines Beispiels erläutert werden. Gegenstand ist die zeichnerische Abbildung des Moments kurz nach dem Mord in der *short*

[122] Vgl. das Servicepaket der Regierungspräsidien Baden-Württemberg von 2014 (https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpt/Abt7/Fachberater/Documents/rpt-75-fsp-servicepaket_neu_12-02-2013.pdf) (7.2.2018), in dem die Bildbeschreibung in Bereich II eingeordnet ist, oder den Bildungsplan für Gymnasien in Baden-Württemberg, Englisch als 1. Fremdsprache http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/E1/OP (7.2.2018), in dem die Bildbeschreibung als „Bilder versprachlichen"in die Operatoren aufgenommen wird.

[123] Dies gilt exklusive der beiden Semantisierungsphasen.

story „Lamb to the slaughter“. Mit einer ersten Aufgabenstellung, die der Bildbeschreibung vorgelagert ist und diese zum Ziel hat, fordert die Lehrkraft explizit zu einer Wahrnehmung der abgebildeten Details auf (10). Dies versucht sie zu unterstützen, indem sie Schülermeldungen (7) mit dem Hinweis auf die Aufgabenstellung zurückweist (8) und so eine Verbalisierung der ersten Eindrücke hinauszögert bzw. gänzlich unterbindet.

Ausschnitt 7/3: Lehrerinitiierte Verlängerung des Bildkontaktes (1-1 Lehrendenkamera)

[1]

	4 [01:02.8]
L [v]	I've a picture for you and before you say anything, I'd like you to have a close

[2]

	.. 5 [01:09.1]	6 [01:10.3]
L [v]	look at the picture	and try to
L [nv]	*geht von rechts nach links, legt Fernbedienung auf OHP ab; geht zum*	

[3]

	.. 7 [01:13.6]	8 [01:1
L [v]	find all the things that are important for the story.	Just
L [nv]	*Computer, um PPT als PPT-Präsentation zu starten;*	*geht von links nach rechts*
alle [nv]		*erste Meldungen*

[4]

	.. 9 [01:19.6]	10 [01:24.9]
L [v]	have a look. You don't have to say anything.	Don't forget any details.

[5]

	11 [01:26.2]	12 [01:31.2]13 [01:31.7]
L [v]		Okay. Describe the picture to your partner.
alle [nv]	*Blick auf Projektionsfläche*	

Ca. 17 Sekunden nach der Formulierung der Aufgabenstellung (4-6) und 5 Sekunden, nachdem die Lehrkraft erneut darauf hingewiesen hat (8-9), erlaubt sie eine Bildbeschreibung in Partnerarbeit (12-13), d. h. im geschützten Raum, also ohne dass die Schüler/innen Sanktionen von Seiten der Lehrkraft zu befürchten haben. An dieser Stelle können die Schüler/innen anhand der Beschreibungen die mentalen Repräsentationen, die sie im verlängerten Bildkontakt aufgebaut haben, miteinander vergleichen. Der erste Eindruck ist in den meisten Fällen zu diesem zeitpunkt bereits überarbeitet worden. Dabei geht es bei diesem Bild vermutlich weniger um das Finden von Differenzen oder darum, sich auf der inhaltlichen

Ebene Sicherheit zu verschaffen, indem Kongruenzen festgestellt werden. Vielmehr können die Schüler/innen sich auf sprachlicher Ebene über benötigte Wortfelder und Redemittel verständigen. Erst danach findet eine Bildbeschreibung im Plenum statt. Die Staffelung der Aufgabe umfasst demzufolge einen verlängerten Bildkontakt, das Sammeln von angemessenen sprachlichen Mitteln und erst dann eine kooperative Bildbeschreibung.

Der Vergleich der beobachteten Events, die hier als „Bildbeschreibungen" zusammengefasst wurden, zeigt, dass diese neben einem grundlegenden „Kern" weitere Handlungen beinhalten, die sich voneinander unterscheiden (vgl. Abbildung 33). Dieser Kern besteht in der Handlung des Benennens der abgebildeten Gegenstände und ihrer räumlichen Beziehungen zueinander. Alle weiteren Handlungen stellen Erweiterungen desselben dar, die auch in Kombination miteinander auftreten können. Sie wurden mithilfe des inhaltsanalytischen Verfahrens der Zusammenfassung (vgl. Abschnitt 6.5.3.4.) ermittelt und werden im Folgenden beschrieben.

Abbildung 33: Bildbeschreibungen: Übersicht

7.1.3.1. Benennen: der denotative Kern

Im Benennen der Bildelemente rückt das Bild als Abbild ins Zentrum: Bildelemente werden auf relativ abstrakter Ebene bezeichnet. Je nach Bild kann dies mehr oder weniger komplex ausfallen. Im aufgezeichneten Unterricht wurden beispielsweise

Bilder zur Semantisierung (2-5) oder auch zur Wiederholung bzw. Abfrage von Vokabeln (1-3) verwendet, die ein Objekt auf eine möglichst neutrale Art und Weise abbilden.

Ausschnitt 7/4: Vokabelabfrage (1-3 Lehrendenkamera)

[1]

	155 [07:27.8]	156 [07:28.4]	157 [07:30.9158 [07:31.5]	159 [07:32.7160 [07:33.6]
L [v]	What is that?		Tina.	A body? Yes.
L [nv]	*Blick zum Bild; dann zur Klasse;*			*blickt zur Seite;*
alle [nv]		*Meldungen*		
Tina [v]			A body?	

[2]

	161 [07:34.1]	162 [07:36.8]	163 [07:39.6]
L [v]	And in this text there is another word for a dead body. ((2,8s))		Noemie?
alle [v]		(Schweigen)	

[3]

	164 [07:40.1]	165 [07:40.8]
L [v]		• • • Yes.
L [nv]		*wendet sich zum Computer: Vokabel erscheint,*
Noemie [v]	A corpse?	

Eine solche Form der Bildbeschreibung findet sich häufig in Eltern-Kleinkind-Interaktionen z.B. bei der Bilderbuchlektüre strukturiert durch Paarsequenzen aus Fragen und Antworten, wie z.B. „Was ist das?“ – „Ein Baum”.

Bei komplexeren Bildern dagegen rückt das Bild als Lerngegenstand in den Mittelpunkt der Interaktionen. Dabei wird nach der Benennung der Objekte ihre Position innerhalb des Bildrahmens und zueinander dargestellt. Bei den Bildelementen handelt es sich z.B. um Menschen, Gegenstände und Tiere, die in einer Handlung begriffen sind. Auch diese Handlung wird in Worte übertragen. Ein Beispiel dafür findet sich in folgendem Ausschnitt:

Ausschnitt 7/5: Bildbeschreibung: Kern (2-1 Tabletkamera 3)

[1]

	4 [05:51.7]
Lisa [v]	It's/ it's a couple. ((1,5s)) A man and a woman. And the woman has (xxx) The

[2]

	..
Lisa [v]	woman has a cup in her hand. ((5s)) And there's a cat ((2s)) with green eyes.

[3]

	5 [06:16.0]
Lisa [v]	((14s)) They sit together on a sofa. And it's white.

Diese Beschreibung kann an der ersten Pause von 1,5 Sekunden in Feld 4 in zwei Teile geteilt werden. Der zweite Teil soll den Kern von Beschreibungen illustrieren. Hier werden die einzelnen Bildelemente benannt: „a man", „a woman", „a cat", „a cup", „a sofa". Bei der Katze wird noch spezifiziert, dass sie grüne Augen hat, beim Sofas, dass es weiß ist. Außerdem werden Beziehungen zwischen der Frau und der Tasse sowie zwischen den beiden Menschen mit der Katze und dem Sofa aufgezeigt und deren Handlung („they sit") erwähnt.

Von der Struktur her ähnelt ein Beschreibungskern einer Auflistung der identifizierten Bildelemente. Er ist insofern objektiv gestaltet, als auf diese Weise nur die Denotate und damit das Bild als Abbildung beschrieben werden. Dies geschieht in variierender Detailliertheit. Beschränkt werden die Ausführungen weniger durch die zuhörenden Schüler/innen, also durch soziale Zwänge (vgl. Abschnitt 2.3.3.3. zur Praktik des Beschreibens), als durch das von der Lehrkraft vorgegebene Zeitfenster.

7.1.3.2. Erweiterung durch Schlussfolgerungen

Der erste Teil in Ausschnitt 7/5 bis zur Pause in Feld 4 geht bereits über das Benennen hinaus. Die abgebildete Situation, die Position der beiden Personen zueinander, die Tatsache, dass sie gemeinsam auf einem Sofa sitzen, zusammen mit einer Katze und die Kaffeetasse in der Hand, wird mit Konzepten und Schemata des Weltwissens verbunden, welche die Schüler/innen darauf schließen lassen, dass es sich bei den beiden abgebildeten Personen um ein Paar handelt. Der Kern wird folglich durch Schlussfolgerungen erweitert, für die auf Weltwissen zurückgegriffen wird. Eine solche Erweiterung zeigt sich besonders deutlich in folgendem Ausschnitt:

Ausschnitt 7/6: Bildbeschreibung: Schlussfolgerung (1-1 Tabletkamera 1)

[1]

	6 [02:26.9]	7 [02:40.3]
Alexa [v]	((6s)) There's an appartment — ((6s))	• • • And there's a woman and she has a • • • leg

[2]

	..	8 [02:47.2]	9 [02:52.5]
Alexa [v]	from a lamb in her hand	and there's a dead man on the • • ground —	
Thomas [v]			• • • Yo we don't

[3]

	.. 10 [02:55.4]
Alexa [v]	But I think he's dead!
Thomas [v]	know if he's dead or not!

In einer die Bildbeschreibung im Plenum vorbereitenden informellen Gruppenphase beginnt Alexa, das an die Wand projizierte Bild zu beschreiben. Sie wird an einem *turn relevance place* von Thomas unterbrochen, der eine Reparatur initiiert, mit der er Alexas Schlussfolgerung, dass der am Boden liegenden Mann tot sei, in Frage stellt (9). Gemeinsam mit Alexas Antwort darauf (10) expliziert dieser Austausch in seiner Gegenüberstellung des Wissens („we don't know") und des Vermutens („I think") den Unterschied zwischen Beschreibungen, die das Denotat benennen, und denen, die darauf aufbauend Schlussfolgerungen ziehen.

7.1.3.3. Erweiterung durch Wissen zum Abgebildeten: Erzählungen

Bildbeschreibungen können auch durch die Anbindung des Abgebildeten an Kenntnisse über die abgebildeten Personen und Gegenstände erweitert werden: Personen oder Gegenstände werden mit Namen benannt, ihre Beziehungen zueinander und Hintergründe der gezeigten Handlungen werden dargestellt sowie Objekte, die ohne das zusätzliche Wissen nur schwer zu erkennen wären, bestimmt. In Ausschnitt 7/7 stammen die Kenntnisse aus der Lektüre des Textes, der Vorlage des Bildes ist.

Ausschnitt 7/7: Bildbeschreibung: Erzählung (1-5 Lehrendenkamera)

[1]

	284 [19:16.7] 285 [19:19.3]
L [v]	((1,5s)) Alexa, please.
alle [nv]	*einige sehen zum Bild, andere tippen weiter*
Alexa [v]	So. On the picture is Mary and she has a leg of lamb

[2]

	..
Alexa [v]	in her hand and she wants to kill Patrick with it because she is angry because

[3]

	.. 286 [19:33.2] 287 [19:36.6]
Alexa [v]	Patrick told her something • he did. • • And/ But Patrick äm doesn't see äm what

[4]

	..
Alexa [v]	's going on because he makes • himself a/ • • a drink like every • • evening.

[5]

	288 [19:47.4]
L [v]	Okay.

Bei diesem Ausschnitt handelt es sich um die freie mündliche Wiedergabe einer Beschreibung, die vorher schriftlich festgehalten worden ist. In einem Überarbeitungsschritt hat die Schülerin die Bezeichnung „husband", mit der die Beziehung zwischen den beiden dargestellten Personen definiert worden wäre, die allerdings ebenso wie die Namen auf Vorwissen aus der Textlektüre beruht, durch den Namen des Mannes, Patrick, ersetzt. Die Lammkeule und Patricks Handlung sind auf dem Bild nicht zu identifizieren. Die Lammkeule liegt zum größten Teil außerhalb des Bildrahmens, Patricks Hände und ihre Umgebung sind teilweise durch ein weißes Tuch oder etwas Vergleichbares verdeckt. Auf Marys Wut („she is angry" (285)) kann eventuell durch ihren Gesichtsausdruck und die abgebildete Handlung geschlossen werden. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass die mentale Repräsentation der Schülerin von dieser Situation nicht mit dem Text übereinstimmt: Marys Zustand wird dort eindeutig als Schock bezeichnet. Wut zeigt sie an keiner Stelle des Textes. Hintergründe der abgebildeten Handlungen werden einmal bei der Begründung für Marys Gemütszustand genannt („because Patrick told her something he did", 285) und dadurch, dass Patricks Handlung als eine Gewohnheit dargestellt wird („he makes himself a drink like every afternoon", 286). Die Zuordnung von Eigennamen verleiht dem Bild auf diese Weise eine Geschichte: Erst indem die Schüler/innen die Frau auf dem Bild als Mary aus der *short story* „Lamb to the Slaughter" bezeichnen, wird sie zu Mary und damit die Szene zu mehr als abgebildet ist, nämlich zu einer Repräsentation der gesamten Erzählung inklusive der genannten Hintergründe. Eine solche Bildbeschreibung findet sich im Alltag zum Beispiel beim Zeigen bzw. Betrachten von Urlaubsfotos, anhand derer Erlebnisse geschildert werden. Im Unterricht ist sie vermutlich deswegen häufig als thematischer Einstieg anzutreffen, da Vorwissen aktiviert, in Relation gebracht und strukturiert werden kann, so dass eine „Erzählung" entsteht, die im weiteren Verlauf des Unterrichts ausgebaut werden kann.

Insbesondere Bilder, die Handlungen abbilden, „erzählen" also Geschichten. Dies geschieht in der Regel nicht dadurch, dass auf einer Bildfläche mehrere Momente einer Handlungsabfolge dargestellt werden.[124] Bilder können außerdem auf bereits bekannte Erzählungen verweisen, indem sie eine zumeist signifikante

[124] Obwohl es solche Bilder durchaus gibt, z.B. im Bereich der Bilderbücher die Zeichnungen von Sven Nordquist zu den Geschichten um Pettersson und Findus. Lessing (729-1781 [2012]) hat in *Laokoon* dies thematisiert, indem er eine Zuordnung von Raum zu Bild und von Zeit zu Poesie vornimmt: So soll das Bild im Raum wirken, die Poesiedagegen in der Zeit. Diese Zuordnung hat rasch heftigen Widerspruch erfahren: Bereits in der Frühzeit sind verschiedene Modi der Zeitdarstellung im Bild zu finden (vgl. von Hartel/Wickhoff 1912).

Szene aus diesen darstellen (z.B. da Vincis „Das Abendmahl", Botticellis „Die Geburt der Venus"). Dies ist der Fall in den hier beschriebenen Situationen: Den Schüler/innen liegen Stills aus Hitchcocks Verfilmung der *short story* von Dahl vor, die sie in Vorbereitung lesen sollten (1-5). Die Aufgabenstellung ist auch hier gestaffelt: Nach der Auswahl eines Bildes (vgl. Abschnitt 7.1.1.) und einer Erschließungsphase, in der bedeutsame Bildelemente markiert werden sollen (vgl. Abschnitt 7.1.2.), soll das Bild beschrieben und letztendlich in den Kontext des Vorlagentextes eingeordnet werden. Ausschnitt 7/8 zeigt exemplarisch, wie ein Schüler Filmstill „Level 3" im Gesamtzusammenhang der Geschichte situiert. Dazu erzählt er diese in Bezug auf das Bild nach:

Ausschnitt 7/8: Ein Bild in den Kontext einer Erzählung einordnen (1-5 Lehrendenkamera)

[1]

	331 [21:36.3]	332 [21:37.8]
L [v]	Thomas. Can you read your description please.	
Thomas [v]		Äm. They are going to eat the

[2]

	..
Thomas [v]	killing weapon with which Patrick was killed. Äm. So they eat their most

[3]

	..
Thomas [v]	important indication. Ähm and the murderer is laughing because the policeman

[4]

	..	333 [21:51.8]
L [v]		m̆
Thomas [v]	say that the indication is in front of them all.	

Der Schüler Thomas erklärt hier, was die Männer auf dem Bild, die er lediglich mit dem Personalpronomen „they" bezeichnet, im Begriff sind zu tun: Sie vernichten, ohne es zu ahnen, das wichtigste Indiz in dem Mordfall, den sie untersuchen, indem sie es essen. Der Verweis darauf gibt einen kurzen Einblick in den Hintergrund des Geschehens: Ein Mord ist verübt worden („killing weapon", 332). Der letzte Satz deutet auf die Schülerinterpretation des Ausgangs des Geschehen hin: Im Lachen der Protagonistin Mary, die hier als Mörder bezeichnet wird, zeige sich ihre Erleichterung darüber, dass ihr der Mord nun nicht mehr nachgewiesen werden kann. Kenntnisse sowie Interpretationen des Vorlagentextes werden also nicht nur in die Beschreibung eingebunden – die als solche eigentlich kaum im Schülertext vorhanden ist –, sondern im Vergleich zum vorangegangenen Beispiel (Ausschnitt

7/7) ausführlich ausgestaltet. Stellt man die beiden Beschreibungen gegenüber, liegt in Ausschnitt 7/6 der Schwerpunkt auf dem Benennen, bei Ausschnitt 7/7 auf der Situierung und damit auf dem Erzählen der Geschichte, die das Bild repräsentiert. Ein solches Erzählen findet sich in Ausschnitt 7/6 lediglich im Ansatz bei der Begründung für Marys Wut (285) sowie im Hinweis, dass es sich bei der Zubereitung des Drinks um eine Gewohnheit handelt („like every evening", 287). Für das vorliegende Korpus bilden die beiden Ausschnitte also gegenüberliegende Pole auf einem Kontinuum ab, mit dem solche Bildbeschreibungen dargestellt werden können.

Abbildung 34: Kontinuum: Bildbeschreibung als Erzählung

7.1.3.4. Erweiterung durch Beschreiben der Bildgestaltung

Eine weitere Möglichkeit, den Kern der Bildbeschreibung zu erweitern, betrifft die Bildgestaltung. Diese wird in den beobachteten Fällen entweder direkt beschrieben (Ausschnitt 7/9) oder es wird in Form einer Textsortenbezeichnung auf sie hingewiesen. Die andere aufgezeichnete Beschreibung des Bildes, auf das sich die Äußerungen in Ausschnitt 7/6 beziehen, ergänzt den Kern durch den Hinweis darauf, dass es sich bei den abgebildeten Personen vermutlich um Leute handelt, die Werbung für etwas machen: „They look like commercial people." (2-1 Tabletkamera 4) Ein Foto aus der Werbung besitzt bestimmte Merkmale, wie die positive Darstellung von all dem, was in Verbindung zum beworbenen Produkt steht, die sich durchaus auf das beschriebene Foto übertragen lassen. Zudem impliziert die Textsorte, dass es sich nicht um eine authentische, sondern um eine gestellte Situation handelt, die abfotografiert und in der Regel bearbeitet wird. Die Referenz auf die Werbung konnotiert dies mit. Ähnlich funktioniert der Hinweis darauf, dass es sich bei einem anderen Bild offensichtlich um eine Fotomontage handelt (2-3, Tabletkameras 3 und 4). Damit verbunden werden Vorstellungen von einer „Falschheit", die sich bei vorliegendem Foto in der Übertriebenheit von Farbkontrasten, dem Nebeneinandersetzen von einzelnen Bildelementen, die unwahrscheinlich ist oder auch schlichtweg nicht der Realität entspricht, oder unnatürlichen Größenverhältnissen ausdrückt. Der Hinweis auf die Textsorte dient also der Aktivierung von Konzepten, denen die Darstellungsweise des konkreten Bildes angenähert werden soll. Dies umfasst zudem eine bestimmte Wirkung des Bildes (vgl. Abschnitt 4.2.2.1.). Die Integration der Wirkung in die Bildbeschreibung wird in den beobachteten Fällen bei der genauen Beschreibung der

Bildgestaltung geäußert. Dabei wird insbesondere auf die Farbgestaltung eingegangen. Allerdings wird die Wirkung selbst hier nicht von den Schüler/innen genannt, sondern von der Lehrkraft. Dieser verfolgt damit das Ziel, den Schüler/innen anhand eines Beispiels Textsortenmerkmale eines Posters zu einem Horrorfilm zu vermitteln, damit diese auf dieser Basis eigene Filmposter erstellen können. Dies geschieht in Form eines Lehrervortrags mit verteilten Rollen[125]: Die Lehrkraft wiederholt Schüleräußerungen, indem sie sie reformuliert und teilweise die Wirkungen der von den Schülern beschriebenen Bildelemente präzisiert. Eine solche Sequenz ist in folgendem Ausschnitt abgebildet:

Ausschnitt 7/9: Bildbeschreibung: Wirkung (1-6 Lehrendenkamera)

[1]

	376 [24:10.6]
Thomas [v]	Äm the painding is äm • • • holding? oder so? • • • also [alzo], is holding really

[2]

	.. 377 [24:18.6]
Thomas [v]	äm • • • so äm ((1,5s)) hell/ • • (xxx) shining, bec-/ also [alzo] it looks äm a bit

[3]

	.. 378 [24:25.5] 379 [24:30.3]
L [v]	Ah! So it's
Thomas [v]	(most whens so it's n it)... it's not äm so äm • blue and yellow, it's—

[4]

	.. 380 [24:35.0] 381 [24:37.3]
L [v]	in dark colours or maybe in black and white. Okay. To • make it creepy. Okay?

[5]

	382 [24:37.9]
Thomas [v]	m̄

Der Schüler tut sich zwar insgesamt schwer, die passenden Vokabeln zu finden (376-378), er bezieht sich aber eindeutig auf die farbliche Gestaltung des Beispielposters („hell", „shining" (377), „blue and yellow" (378)). Der Umformulierung (Recast, vgl. Abschnitt 2.3.2.), welche die Lehrkraft vornimmt (379), folgt eine Beschreibung der Wirkung bzw. der Funktion dieser Darstellungsweise: „To

[125] Diese Unterrichtspraktik wird in Abschnitt 8.2. bezüglich der Funktion des Bildes näher erläutert. Um dies anhand eines Beispiels zu illustrieren, wird das gesamte Event abgebildet. Zwar kommt es so zumindest für einen Teil zu einer Dopplung. Dies kann jedoch hier vertreten werden, da das Material aus unterschiedlichen Perspektiven in unterschiedlichen Kontexten betrachtet wird.

make it creepy.“ (380). Die Schüler/innen selbst verweisen mit ihren Äußerungen immer nur indirekt auf die Wirkung – ähnlich wie dies hier auch Thomas mit seinem Hinweis auf die Farbwahl tut (377). Solche Referenzen finden sich ausschließlich in den Evaluationsphasen, die den Präsentationsphasen folgen, in denen Bilder bezüglich ihrer Angemessenheit bewertet werden (vgl. Abschnitt 7.1.6.), oder wenn sie ausdrücklich von der Lehrkraft initiiert werden (Abschnitt 7.1.5.)

7.1.3.5. Assoziationen äußern

Wie bei der Handlung des Markierens wird hier durch eine entsprechende Aufgabenstellung ein Schritt des Bildverstehensprozesses isoliert, bewusstgemacht und sein Resultat externalisiert. Das Äußern von Assoziationen zu einem Bild ist bereits ausführlich in Abschnitt 6.5.3.4. anhand von mehreren Sequenzen aufgezeigt worden, um das Verfahren der induktiven Kategorienbildung zu exemplifizieren. Aus diesem Grund soll diese Handlung hier nur zusammenfassend beschrieben werden, bevor ihre Funktion im Rahmen einer kommunikativen Praktik aufgezeigt wird.

Bei der Betrachtung von Bildern werden Assoziationen geweckt. Assoziationen werden hier als Verbindungen von Vorstellungen mit anderen Vorstellungen, Gefühlen und weiteren inneren Vorgängen und Inhalten (vgl. Dorsch o.J.) verstanden. Bilder bzw. die mehr oder minder elaborierten mentalen Modelle, die in Interaktion mit ihnen entstehen, rufen also Gefühle und Vorstellungen hervor. Diese sollen von den Schüler/innen in eine materielle Form übertragen werden.

Das Äußern von Assoziationen kann Teil einer Bildbeschreibung sein. Als solcher fungiert es auch, als es von der Lehrkraft initiiert wird: Erst wird das Bild beschrieben, dann fragt die Lehrkraft nach den Gefühlen und Erinnerungen, die es evoziert (vgl. Ausschnitte 6/1 bis 6/3). In den Fällen, in denen Assoziationen in informellen Situationen geäußert werden, erfüllen sie jedoch auch andere Zwecke. In dem in Abschnitt 6.5.3. präsentierten Event (Ausschnitt 6/4) dient sie z.B. der Ratifizierung eines Vorschlags.

7.1.3.6. Struktur der Bildbeschreibungen

Bisher dargestellte Beschreibungen waren als Vortrag konzipiert. Dies zeigt sich daran, dass sie von einer Person geäußert wurden und sich die anderen Beteiligten in der Zuhörerrolle befanden, zu der es gehört, dass sie erst im Anschluss an den Vortrag selbst das Rederecht für sich beanspruchen. Daneben finden sich in den beobachteten Situationen auch Fälle, in denen Bilder von mehreren Schüler/innen in Ko-Konstruktion beschrieben werden. Diese ereignen sich im Plenum oder in informellen Gruppenphasen zur Vorbereitung von Bildbeschreibungen im Plenum. Beide unterscheiden sich bezüglich ihrer Struktur. In den Gruppenphasen sind die

einzelnen Beiträge der Schüler/innen dabei nicht nur aufeinander abgestimmt, sondern auch dialogisch strukturiert.

Ausschnitt 7/10: Bildbeschreibung als Partnerarbeit (1-1 Tabletkamera 2)

[1]

	1 [02:15.0]	2 [02:16.9]	3 [02:18.1]	4 [02:20.7]
Lara [v]		He's dead.		She's pregnant and she has the •
Partnerin [v]	She's pregnant.		((1,3s)) She's pregnant.	

[2]

	..	5 [02:24.7]
Lara [v]	lamb in her hand — And the whiskey — (He's xxx) always a drink when he comes	

[3]

	..	6 [02:30.2]	7 [02:34.7]	8 [02:36.7]
Lara [v]	home. Annnd ((2,3s)) the blood.		((3s)) Ah! And the uniform! He's a • • •	
Partnerin [v]			(lacht leise)	

[4]

	..	9 [02:43.8]
Lara [v]	policeman.	
Partnerin [v]	• • Yes.	

In diesem Event knüpfen die Schülerinnen ihre Beiträge an vorangegangene Beiträge an, z.B. indem sie sie wiederholen und ergänzen (3 und 4), – in einem hier höchstwahrscheinlich nicht intendierten Parallelismus – einander gegenüberstellen (1, 2 und 3) und ratifizieren (7, 9). Bei Bildbeschreibungen im Plenum gestaltet sich dieses Aufeinandereingehen, das den Dialog kennzeichnet, schwieriger. Das liegt unter anderem daran, dass das Gespräch nicht durch die Schüler/innen selbst gesteuert wird, sondern die Lehrkraft das Rederecht verteilt. Außerdem ist die Gruppe so groß, dass es zu mehreren Meldungen kommt und Schüler/innen für einen Beitrag aufzeigen, der unter Umständen erst dann gehört wird, wenn auf den „dazu gehörigen" vorangegangenen Beitrag bereits andere gefolgt sind. Trotzdem gelingen relativ kohärente Bildbeschreibungen, die nicht zuletzt gerade eben der thematischen Steuerung durch die Lehrkraft zu verdanken sind. Im im Anschluss abgedruckten Event (Ausschnitt 7/11) zeigt sich diese Steuerung darin, dass die Lehrkraft an drei Stellen Fragen bzw. Kommentare formuliert. Die Antworten darauf führen den jeweils vorangegangenen Beitrag weiter (21, 39, 49). Aber den Schüler/innen gelingt es auch, in diesem Rahmen weitestgehend selbstgesteuert an Gesagtes anzuknüpfen: Der Beschreibung der Frau als schwanger folgt so der Hinweis auf die Lammkeule, die sie in der Hand hält (19, 29), der Äußerung zum

Alkohol die Präzisierung, dass die Vorbereitung eines Drinks für den Mann zum Abendritual des Paares gehört (37, 42-43). Diese führt wiederum zur Nennung des Vornamens des Mannes (46) und der Deskription seines abgebildeten Zustands (48), worauf in einem letzten Beitrag geschlossen wird, dass er tot sei (51).

Ausschnitt 7/11: Bildbeschreibung im Plenum (1-2 Lehrendenkamera)

[1]

	16 [02:29.6]	17 [02:30.6]	19 [02:35.7]
L [v]	What can you see in the picture? ((4,6s)) Josefine.		
L [nv]			*Blick zum Bild;*
alle [nv]	*Gespräche stoppen, Meldungen*		
Josefine [v]			Äh, the girl is pregnant?

[2]

	20 [02:38.7]	21 [02:39.6]	22 [02:41.0]	23 [02:42.8]	24 [02:43.4]	25 [02:44.7]
L [v]	Right.	The girl, what's her name?		Johanna?		Miss
alle [nv]			*Meldungen*			
Johanna [v]					Miss Maloon?	

[3]

	..	26 [02:46.7]	27 [02:47.2]	28 [02:48.1]	29 [02:48.9]
L [v]	Maloney, Mary. Allright. What else can you see? Mia?				
Mia [v]					She has a - I mean

[4]

	..	30 [02:53.0]	31 [02:54.0]
L [v]			Yes. Okay. A leg of lamb. Let's say together: a
Mia [v]	- leg of a lamb in her hand?		

[5]

	..	32 [02:55.9]	33 [02:57.0]	34 [02:57.9]	35 [02:59.5]	36 [03:00.0]	37 [03:00.8]
L [v]	lamb.	A leg of lamb.			Good.	Marlene.	
L [nv]						*((1s)) Blick zum Bild;*	
alle [v]		A lamb.		A leg of lamb.			
Marlene [v]						There's alcohol	

[6]

	.. 38 [03:03.0]	39 [03:04.1]	40 [03:05.3]	41 [03:08.2]	42 [03:08.5]
L [v]	Ja.	What is that?		Lara.	
L [nv]	*..., blickt zur Klasse*				
Marlene [v]	on the table.				
Lara [v]					Ja. Mister Malouney
einzelne Stimme [v]			Whiskey.		

[7]

	.. 43 [03:13.6]
L [v]	When he comes home. Yeah. Good.
Lara [v]	ha -has always a drink when he come home? / when he comes home.

[8]

	45 [03:16.2]	46 [03:17.0]	47 [03:20.9]	48 [03:21.3]
L [v]	Sandra.		Good.	
L [nv]				*((2s)) Blick*
Sandra [v]	And Mister Malouney/ I think his first name is Patrick.			And he's

[9]

	.. 49 [03:24.8]
L [v]	Yeah. That is pretty
L [nv]	*zum Bild;* *wendet sich zur Schülerin;*
alle [v]	((1,5s))(Lachen)
Sandra [v]	laying on the ground and there is blood on his head.

[10]

	.. 50 [03:27.4]	51 [03:28.2]	52 [03:29.2]	53 [03:30.4]
L [v]	important for the picture, yes. Philippa?		Yes. Okay.	
L [nv]				
alle [v]				(Lachen)
einzelne Stimme [v]		Yes. He's dead.		

[11]

	54 [03:30.6]	55 [03:31.6]	56 [03:39.3]	57 [03:39.7]
L [v]	How did he die?		Alexa.	
alle [nv]		*Meldungen*		
Alexa [v]				Ähm. Mary killed him with a lamb leg?

[12]

	58 [03:43.4]	59 [03:44.8]	60 [03:45.6]
L [v]	With a leg of lamb. (xxx).		• • • So. What happened in the story? Who
Alexa [v]		A leg of lamb.	

[13]

	..
L [v]	can sum up the story?

Den Lernenden gelingt es demzufolge sowohl in Kleingruppen als auch im Plenum kohärente Bildbeschreibungen in Ko-Konstruktionen zu formulieren. Dabei sind – wie zu erwarten war – die Beschreibungen in den Gruppenphasen durch die gegenseitigen Wiederholungen und direkten Zuhörersignale solchen in informellen Gesprächen ähnlicher. Interessant ist, dass in den Beschreibungen der Kleingruppe und im Plenum die Bildelemente in etwa in derselben Reihenfolge genannt werden: schwangere Frau, Lammkeule, Whiskey und der Zusatz, dass es sich bei der Zubereitung um eine Gewohnheit handelt, sowie Blut bzw. tot. In der Partnerarbeit kann allerdings ein inhaltlich eher wenig verknüpftes Aneinander-reihen von kurzen Benennungen festgestellt werden. Lediglich das Whiskey-Trinken wird als Gewohnheit erklärt und damit akzentuiert. Verknüpft zu einem kohärenten Text werden die einzelnen Benennungen durch Kohäsionsmittel, wie Wiederholungen und insbesondere der Konjunktion „and". Im Plenum wird die Kohärenz vor allem durch die Nachfragen der Lehrkraft hergestellt (21, 39, 54).

7.1.3.7. Zusammenfassung

Beschreibungen wurden hier als Beteiligtenkonzepte vorgestellt, denen ein Handlungsschema unterliegt, dass sich aus einzelnen Interaktionsaufgaben zusammensetzt, die als Kern und Erweiterungen erläutert worden sind. Der Kern der Bildbeschreibung, der aus Sprechhandlungen des Benennens besteht, die mehr oder weniger präzise sein können, wird in den beobachteten Interaktionen erweitert durch weitere Handlungen. Festgestellt werden konnten Erweiterungen durch Schlussfolgerungen, durch Assoziationen zum Abgebildeten und Erweiterungen durch Kenntnisse, durch welche die Beschreibung Teil einer Erzählung wird, sowie die zusätzliche Beschreibung der Bildgestaltung. Diese kann konkret auf einzelne Darstellungsweisen bezogen erfolgen oder in Form von Hinweisen auf Textsortenkonzepte. Hinsichtlich der Struktur der Bildbeschreibungen wurden schließlich unterschiedliche Formen in Gruppen- und in Plenumsphasen aufgezeigt, die jedoch beide als kohärente Produkte von Ko-Konstruktionen bezeichnet werden können. Auf diese Weise konnte die kommunikative Praktik der Beschreibung für

den besonderen Fall der Bildbeschreibung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts präzisiert werden (siehe dazu auch Abschnitt 7.5).

7.1.4. Ein Bild mit seiner Textvorlage vergleichen

Im beobachteten Unterricht kommt es zu einem einzigen Event, in dessen Rahmen Schüler/innen einen Vergleich zwischen einem Bild und seiner Textvorlage durchführen. Dieser wird nicht von der Lehrkraft, sondern von einer Schülerin initiiert. Die vorgenommene Kontrastierung von Bild und Text verweist auf die Interaktion zwischen den beiden Modi bei der Konstruktion eines mentalen Modells. In der beobachteten Situation wird der Text als Modell für das Bild gesehen. Die bei der Lektüre des Textes aufgebaute Repräsentation dient also als Basis für die Erstellung eines Modells im Rezeptionsprozess des Bildes. In folgendem Beispiel wird die Differenz bzw. Abweichung des Bildes vom Text aufgezeigt: Die Schülerin Cindy weist darauf hin, dass die im Text als schwanger im sechsten Monat beschriebene Mary auf dem Bild nicht als werdende Mutter identifiziert werden kann (295). Hinzu kommt, dass eine zu Beginn der Stunde präsentierte Zeichnung den schwangeren Bauch Marys ins Zentrum des Bildes rückt (vgl. Ausschnitt 7/10). Dadurch dass beide Bilder ähnlichen Inhalts sind, wird der Kontrast in der jeweiligen Darstellungsweise hervorgehoben.

Ausschnitt 7/12: Vergleich eines Bildes mit seiner Textvorlage (1-5 Lehrendenkamera)

[1]

	292 [19:53.2]	293 [19:53.6]	294 [19:57.3]
L [v]	Cindy?		Ya.
L [nv]		*steht am Computer;*	*schließt den Präsentationsmodus*
Cindy [v]		Em. • • • Can I also say what's different?	

[2]

	295 [19:58.4]
Cindy [v]	Em. In the story it's said that she is pregnant. But she doesn't look pregnant on

[3]

	..	296 [20:03.5]	297 [20:05.6]
L [v]		That is true.	
einzelne Stimmen [v]		(xxx).	
Cindy [v]	the picture.		

Dass es sich hierbei um den einzigen Fall handelt, in dem ein solcher Vergleich externalisiert wird, kann darauf hinweisen, dass Kongruenzen zwischen Text und Bild nicht thematisiert, sondern als selbstverständlich angenommen werden. Eine

solche – zumindest für die untersuchten Unterrichtsstunden mögliche – Praxis zeigt sich zudem darin, dass die Schülerin nicht nur die Initiative übernimmt, sondern auch um Erlaubnis fragt, dieser Praxis nicht zu folgen (293). Man könnte diese Sequenz außerdem als abweichenden Fall von der Regel deuten, dass Bilder stellvertretend für Texte beschrieben werden. D.h., dass die Bildbeschreibungen in diesen Situationen den Zusammenfassungen der abgebildeten Textstellen gleichgesetzt werden. Dies würde bedeuten, dass die Bilder zwar Gegenstand der Interaktion sind, in der sie beschrieben werden, aber nicht als dem Text gleichwertiger Modus, sondern als Ersatz für den Text bewertet werden. Damit bleibt die Bildverwendung instrumentell. Denn es wird lediglich der Inhalt der Bilder besprochen nicht jedoch ihre Eigenart, die sich zum Beispiel in der piktoralen Gestaltung und dem Unterschied in der Wahrnehmung im Vergleich zum Text oder in ihrer Eigenschaft als semiotische Ressource neben dem Text ausdrückt, die zwar auf Grundlage des Textes, aber auch als Interpretation des Textes entstanden ist.

7.1.5. Die Intentionen des Bildproduzenten erschließen

Unter den beobachteten Aufgabenstellungen findet sich eine, mit der die Lerngruppe angeleitet werden soll, ein präsentiertes Bild als mehr als ein Abbild zu verstehen. Mit dem Versuch, die Intentionen des Bildproduzenten/der Bildproduzentin zu erschließen, soll das Bildverstehen von einer Bild-Betrachter-Interaktion hin zu einer sozialen Interaktion mithilfe eines Bildes ausgeweitet werden. Das Bild soll also nicht nur als Zeichen verstanden werden, das abbildend auf ein Objekt referiert, sondern als materielle Form einer Mitteilung im Rahmen einer Interaktion, die bestimmte Intentionen des/r Bildproduzierenden bzw. -verwendenden enthält und die es zu erschließen gilt.[126] Dies tut der/die Betrachtende, indem er/sie ein mentales Modell des Bildes erstellt, das dem der Bildproduzent/innen möglichst nahekommt. (vgl. Weidenmann 1988 und Abschnitt 4.2.3.) Dabei geht es nicht nur um die Benennung von Objekten und deren Beziehungen zueinander, um räumliche oder zeitliche Bezüge, sondern um Assoziationen und Meinungen, welche der/die Bildproduzent/in mit dem Dargestellten verbindet. Dem Event vorausgehend wurden von Mitschüler/innen hergestellte Impressionen ihrer Londonfahrt in Form von Sehflächen oder Comic Strips gezeigt, jedoch nicht weiter erläutert. Diese sollten entweder ein besonders

[126] Dabei handelt es sich genauso um eine Interpretation, wie wenn im Rahmen der Bild-Betrachter-Interaktion Schlussfolgerungen gezogen werden. Dies wurde als potenzielle Teilhandlung von Bildbeschreibungen erläutert. Beim Versuch, die mentale Repräsentation des Bildproduzenten zu rekonstruieren, ist das Ziel der Betrachtung nicht mehr das In-Worte-Fassen des Bildes. Aus diesem Grund wird diese Handlung trotz ihrer Ähnlichkeit zum Inferieren auf der Basis von Weltwissen und soziokulturellen Schemata und Konzepten, wie es für die Bildbeschreibung aufgezeigt worden ist, davon isoliert betrachtet.

schönes Erlebnis oder eine besonders unangenehme Erfahrung abbilden. In folgendem Ausschnitt präsentiert eine Schülerin die von ihr erstellte Sehfläche zum Musical *Lion King*, deren intendierte Bedeutung die Mitschüler/innen im Anschluss beschreiben sollen (36):

Ausschnitt 7/13: Intentionen des Bildproduzenten erschließen (4-7 Lehrendenkamera)

[1]

	33 [05:52.5]	34 [06:02.9]	35 [06:05.2]
L [v]		((1,4s)) M-h!	Okay. The others! Look what
L [nv]	*((7,3s)) AirServer-Fenster erscheint, dann die Collage;*		

[2]

	..	36 [06:08.9]
L [v]	is to be seen here — ((6s)) äh and describe ((1,5s)) what did Simone mean here?	

[3]

	37 [06:19.0]	38 [06:20.6]	39 [06:50.3]
L [v]	• • • Marie. ((30s))		
Marie [v]			This comic is about äm the
Marie [nv]	*meldet sich;*	*stößt an Kamera als sie Arm herunternimmt; Reparatur;*	

[4]

	..	40 [06:53.5]	41 [06:54.5]	42 [06:56.5]	43 [06:58.5]
L [v]		Mḿ.		((1,5s)) Ya. And the ((1,1s)) what's the	
Marie [v]	"Lion King" —		äähh about the musical —		

[5]

	..	44 [07:03.9]
L [v]	impression that Simone wants to show here? ((6,5s)) Did she like it or did she not like	

[6]

	..	45 [07:13.0]	46 [07:16.6]	47 [07:18.6]
L [v]	it? Was she shocked or amused or — Come on! Don't fall asleep people!			• • • Paulina.

[7]

	48 [07:19.9]
Paulina [v]	Äähhhh. Her opinion is that äm it's a (xxx)/ it's a must to äm got to the ä "Lion King",

[8]

	..	49 [07:30.9]	50 [07:36.6]
Paulina [v]	because äm it's wonderful. Aaand äm • • ya • • • she • • • ähhh ((3s)) she ((1,2s)) egal.		

[9]

	51 [07:41.9]	52 [07:43.9]	53 [07:44.9]	54 [07:47.2]
L [v]	m̄. Anyone else? Okay, thank you. (xxx) impression? ((1,2s)) Anything else you can say			

[10]

	.. 55 [07:50.3]
L [v]	about this? ((3,8s)) Simone, so you want to show (xxx) focus, the most important thing

[11]

	.. 56 [08:00.4]	57 [08:03.6]
L [v]	—	((1,6s)) Okay, so it was fun putting those pictures
Simone [v]	Nooo, but • • • I liked it and —	
Simone [nv]	*zieht die Schultern hoch;*	

[12]

	.. 58 [08:08.4]	59 [08:09.1]
L [v]	together.	Thank you.
Simone [v]	Ya.	
Simone [nv]	*zieht die Schultern hoch*	

Die Definition des Themas der Sehfläche, die Marie liefert (39 und 41), ist der Lehrkraft nicht ausreichend: Sie reformuliert ihre Frage (43) und zeigt damit den Schüler/innen an, dass sie nicht „richtig“ verstanden worden ist. Die lange Pause von 6,5 Sekunden, die ihrer Frage folgt (44), weist darauf hin, dass die Selbst-Reparatur nicht gelungen ist, dass die Schüler/innen trotzdem nicht verstanden haben, worauf sie hinauswill. Dies wird dadurch bestätigt, dass die Lehrkraft in der Folge ihre Frage durch Antwortbeispiele präzisiert (44-45). Eine weitere Schülerin interpretiert das Bild dann als Aufforderung, das Musical zu besuchen (48-50). Die Lehrkraft ratifiziert auch diese Antwort nur einschränkend als angemessen. Dies gibt sie dadurch zu verstehen, dass sie weiterfragt (51, 53, 54). Schließlich verzichtet die Lehrkraft darauf, weitere Schüleräußerungen zum Bild zu elizitieren. Stattdessen versucht sie, Paulinas Antwort mit dem abzugleichen, was Simone als Herstellerin des Bildes damit ausdrücken wollte (55). Sie konzipiert damit das Event nachträglich als eine Art Ratespiel, bei dem die Auflösung des „Rätsels“ durch dessen Produzent/innen erfolgen. Simone reagiert auf den Impuls mit einem Beitrag, der durch die Langgezogenheit des initialen „Nooo”, die lange Pause von ca. einer Sekunde nach der Konjunktion „but”, den Turnverzicht nach dem „and“ und die Vagheit seines Inhalts auf Unsicherheit schließen lässt. Maries und Simones Antworten sowie das Verständigungsproblem, das die Lehrkraft durch die Reparatur zu beheben versucht, könnten darauf hinweisen, dass es den Schüler/innen – zumindest in diesem Kontext – schwerfällt, das Bild über seine

Ikonizität hinaus als Sinnbild zu betrachten. Bilder als Mitteilungen zu verstehen und auch selbst zu produzieren gehört jedoch zu den alltäglichen Handlungen der Schüler/innen. Ebenso stellt das Interpretieren von Texten eine unterrichtliche Praktik dar. Insofern könnte das Interpretieren von Bildern im Sinne der Bemühung, das mentale Modell des Bildproduzenten/der Bildproduzentin zu rekonstruieren und das Bild so als Kommunikat zu konzeptualisieren, grundsätzlich als eine Praktik bezeichnet werden. Die Unsicherheit der Schüler/innen könnte dann auch durch die Unerfahrenheit mit der Praktik im Fremdsprachenunterricht erklärt werden.

7.1.6. Ein von Mitschüler/innen hergestelltes Bild bewerten

In den aufgezeichneten Unterrichtssituationen werden nach jedem Unterrichtsschritt, in dem die Schüler/innen Bilder produziert haben, diese evaluiert. Dies erfolgt entweder im Gruppenunterricht oder im Plenum in einer eigenen Phase. Nur in der Unterrichtsform des Gruppenunterrichts gibt es Situationen, in der alle Schüler/innen alle Mitschüler/innenprodukte betrachten können. Für mehrseitige Produkte, d.h. für Bildsequenzen, die Erlebnisse der Londonfahrt zeigen (*London diary*), gehen die Schüler/innen auch durch den Klassenraum und betrachten die Ergebnisse an den jeweiligen Plätzen der Produzent/innen. Diese sind in diesem Fall also nicht bei der Evaluation zugegen. Hier werden nicht alle Evaluationssequenzen in das Korpus miteinbezogen, die im Unterricht durchgeführt worden sind. Denn in zwei der insgesamt fünf Evaluationsphasen ist kein Bildbezug vorhanden (*background story* und *murder story*). Zwar kommt es auch dort zu Evaluationshandlungen, denen Bilder zugrundeliegen. Es handelt sich jedoch um Bildsequenzen als Geschichten und es werden lediglich die Geschichten kommentiert, ohne dass auf deren Darstellung eingegangen wird. Dies wird durch die Aufgabenstellung gesteuert. Bezüglich der *murder story* fragt die Lehrkraft explizit nach der Geschichte: „Do you like the story?" und „Is it a good story or not and why?" (1-10). Die Bilder werden dementsprechend dann auch nicht bewertet. Beim *London diary* fordert er dagegen auf: „(...) have a look at them [die vorbereiteten Präsentationen, AFS] and talk about their pictures" (3-8). Hier evaluieren die Schüler/innen vor allem die Bilder. Bei den Comics fokussieren die Lernenden der Aufgabenstellung gemäß, „Let's look at the language!", ihre Aufmerksamkeit zunächst auf die Sprache (4-5). Das geschieht auch bei einer weiteren Comic-Evaluation, bei die Lehrkraft lediglich zu „Comments!" auffordert. Vermutlich fallen die Formulierungen derselben Aufgaben-stellung für die beiden folgenden Comics aus diesem Grund ausführlicher und differenzierter aus. Bei einem Comic wird nach einer Bewertung gefragt, die sich an Textsortenmerkmalen orientiert, und beim letzten Comic eine weit umfassende Evaluation gefordert:

„What has she done here? What do you like about it? Anything you're missing?". Verlangt wird also eine Bildbeschreibung mit Analyse der Intentionen des Bildproduzenten, eine Meinungsbildung und eine Evaluation bezüglich inhaltlicher und formaler Kriterien.

Im folgenden Beispiel wird ein Filmposter von zwei Schülerinnen im Plenum beurteilt. Dieses soll einen Film zu einer Kriminalgeschichte bewerben. Die Textsortenmerkmale eines solchen Filmposters sind im Vorfeld erarbeitet worden (1-6).

Ausschnitt 7/14: Ein Mitschüler-Bild bewerten (1-8 Lehrendenkamera)

[1]

	440 [46:41.0]	441 [46:42.9]
L [v]	((1,2s)) Mia?	
Mia [v]		Äm. • I think the picture is good. But • äm • it tells a lot about the

[2]

	..	442 [46:50.3]	443 [46:52.5]	444 [46:54.5]
L [v]			• You think it's a spoiler? • • • It spoils the	
Mia [v]	story and … • • • äm • yes I know / • I think …			

[3]

	..	445 [46:56.4]	446 [46:57.9]	447 [46:59.4]	448 [47:01.3]	449 [47:01.9]	450 [47:02
L [v]	story? It • • says too much. • • • Okay.				Allright.	Alexa?	
alle [v]				(Geräusche)			
Alexa [v]							I think

[4]

	..
Alexa [v]	it's a good picture because äm • • • you/ you know that it's a • • criminal movie.

[5]

	451 [47:10.0]	452 [47:11.4]	453 [47:13.8]	454 [47:14.3]
L [v]	A crime story. Yeah.		Yeah.	
Alexa [v]		Yes. (How) someone is killed.		But • doesn't tell • •

[6]

	..	455 [47:19.6]	456 [47:21.2]
L [v]		(Okay. Okay.) Good. So you like it. Very nice.	
Alexa [v]	who is the murderer or why he's killed.		

Diese beiden, ebenso wie alle anderen aufgezeichneten Schülerevaluationen im Plenum, verlaufen in der Form Lehrerinitiation – Schüleräußerung (Beurteilung) – Lehrerfeedback zur Schüleräußerung (IRF, vgl. Abschnitt 2.3.3.2.). Fast immer werden zudem Nebensequenzen gebildet, die Recasts auf formaler Ebene enthalten (hier 443-445 und 451-453). Der Schwerpunkt des Events liegt jedoch auf dem Inhalt der Äußerungen. Das zeigt sich auch daran, dass die Schülerin Alexa sich hier sogar in einem dritten Turn (452) absichert, dass sie verstanden wird.

Auffallend ist, dass sich fast alle Evaluationen, – mit zwei Ausnahmen von insgesamt neunzehn – aus zwei Teilen zusammensetzen: Im ersten Teil erfolgt eine generelle positive Bewertung ähnlich der in Ausschnitt 7/14 abgebildeten Form: „I think it's a good picture" (450). Der zweite Teil schließt sich dann entweder mit einem kausalen Nebensatz an (z.B. 450: „because") oder einem weiteren Hauptsatz, der durch eine adversative Konjunktion (in der Regel „but" wie auch hier in 441) eingeleitet wird. Im ersten Fall wird das positive Urteil also argumentativ begründet. Die Argumente sind den erarbeiteten Textsortenmerkmalen für ein Filmposter angepasst. In diesem Beispiel bleibt die Bewertung auf der inhaltlichen Ebene. Es finden sich aber in anderen Sequenzen auch Bewertungen der Gestaltung und der Wirkung des Bildes. (vgl. Abschnitt 8.3.1.) Im zweiten Fall wird die positive Bewertung abgeschwächt: In der ersten Sequenz in Ausschnitt 7/14 bezieht sich die Schülerin mit ihrer ersten positiven Bewertung auf das Bild an sich. Diese schränkt sie dann jedoch in Bezug auf die Relation zwischen dem Bild und dem Film, den es bewerben soll ein, indem sie auf die Funktion, die das Bild ihrer Meinung nicht erfüllt, eingeht. Ein ähnliches Vorgehen ist auch in den beiden anderen Fällen festzustellen.[127] Es kann daher angenommen werden, dass in der Lerngruppe Einverständnis darüber herrscht, negative Kritik nur in Verbindung mit vorangegangener positiver Bewertung zu äußern. Die beiden erwähnten Ausnahmen, in denen lediglich Negatives genannt wird, erfolgen direkt hintereinander und bezüglich desselben Posters:

Ausschnitt 7/15: Negative Kritik (1-8 Lehrendenkamera)

[1]

	530 [51:58.9]	531 [52:00.0]	532 [52:03.3]	533 [52:05.0]	534 [52:06.5]
L [v]	• • • Mia?			((1,5s))	
alle [v]				(Gelächter)	
Mia [v]		I think the • leg of lamb is little bit • unattractive.			Yeah. Äm —
Mia [pv]			*lachend*		

[127] Bei einem der beiden handelt es sich um Feld 485 in Ausschnitt 8/30.

[2]

	535 [52:08.3]	536 [52:09.2]	537 [52:09.4]	538 [52:10.0]	539 [52:12.3]
L [v]	Allright. Okay.		Lisa?		• • Mm • okay.
Mia [v]		Yeah —			
Lisa [v]				I think it should be a bit darker	• • because of

[3]

	.. 540 [52:14.4]
L [v]	Thomas?
Lisa [v]	the…

Beide Äußerungen werden – ebenso wie die positiven Kritiken in Ausschnitt 7/14 – durch den Hauptsatz „I think" eingeleitet (531, 538). Damit werden die folgenden Kommentare als Meinungen markiert und auf diese Weise relativiert. Die Kritik wird hier zusätzlich dadurch abgeschwächt, dass in der ersten Sequenz zum einen das die Wertung enthaltene Adjektiv durch das Adverb „little bit" vermindert wird.[128] Eine solche Abschwächung findet sich auch in der zweiten Sequenz (538). Zum anderen erfolgt die Äußerung lachend (532) und wird auch durch Gelächter von der Lerngruppe aufgenommen (533). Schließlich dokumentieren auch die auf den Beitrag folgenden Turns (534, 536) Unsicherheit[129], die als auf die Legitimität der Wertung bezogen verstanden werden kann. Allerdings kann hier auch eine Unentschiedenheit darüber ausgedrückt werden, wie der Turn weiter gestaltet werden soll, da er abgeschlossen war, aber niemand anderes ihn übernommen hat. Das zweite „Yeah" (536) leitet ebenfalls einen Abbruch mit Turn-Verzicht ein und verweist genauso wie das erste (534) auf eine Unsicherheit. Man kann sich fragen, warum die Schülerin an dieser Stelle ein weiteres Mal den Turn beansprucht, obwohl sie offensichtlich nicht weiß, was sie sagen soll. Erklärt werden könnte es durch ein Gefühl des Unwohlseins aufgrund der negativen Bewertung und durch den vergeblichen Versuch, etwas Positives zu ergänzen. Mit dieser Erklärung werden beide möglichen Rekonstruktionen von Unsicherheit bzw. Unentschiedenheit integriert. Die zweite Sequenz wird von der Lehrkraft am nächstmöglichen *turn relevance place* unterbrochen (539). Sie gibt den Turn auch nicht wieder an die Schülerin zurück, als deutlich wird, dass diese ihren Beitrag doch noch nicht beendet hat. Stattdessen unterbricht sie sie, indem sie den nächsten Schüler aufruft (540). Dies kann auf das Unwohlsein auf der Seite der Zuhörenden zurückgeführt werden, dass die negative Bewertung nicht durch eine positive

[128] Die kurze Pause vor der Nennung des Adjektivs kann eher darauf zurückgeführt werden, dass eine Unsicherheit bezüglich der Aussprache des verwendeten Adjektivs besteht, als dass die Schülerin vor der Wertung selbst zögert.

[129] Die Unsicherheit zeigt sich im Partikel „Äh" und den beiden langgezogenen „Yeah", die weniger als Bestätigung genutzt werden als Lückenfüller.

gemildert worden ist. Dennoch werden die negativen Beurteilungen nicht angefochten. Findet die Evaluation im Plenumsunterricht statt, wird die Bewertung in der Regel von der Lehrkraft aber gemäß des IRF-Schemas angenommen. Dies markiert in der Regel gleichzeitig das Ende der Bewertung. Es kommt also nicht zu einer Diskussion der Beurteilungen – weder der positiven noch der negativen. Folgen weitere Bewertungen durch andere Schüler/innen sind diese eher additiv in dem Sinne, dass sie sich nicht auf die vorangegangenen Schüleräußerungen beziehen.

Anders ist die Evaluation von Mitschülerprodukten im Rahmen des Gruppenunterrichts strukturiert. Zwar wird sie auch durch die Aufgabenstellung als eigene Unterrichtsphase von der Lehrkraft initiiert. Innerhalb der Phase ist sie jedoch über die durch die Schüler/innen selbst gesteuerte Turn-Verteilung hinaus abweichend gestaltet. Zunächst muss unterschieden werden zwischen formellen und informellen Gruppenphasen. Die informelle Gruppenphase, für die Aufzeichnungen aus zwei Gruppen existieren, dient der Vorbereitung der Evaluationsphase im Plenum.[130] Aus diesem Grund finden sich ähnliche Vorgehensweisen wie in den Interaktionen im Plenum:

Ausschnitt 7/16: Evaluation in informeller Gruppenarbeit (1-8 Tabletkamera 1)

[1]

	3 [51:57.9]	4 [51:59.5]5 [52:05.8]
Johanna [v]	I think it's good —	I think it's good because you/ it makes you think about ... the
Thomas [v]	(xxx)	

[2]

	..	6 [52:12.4]
Alexa [v]		It's wha-y/ that you think ... normally we would eat it
Johanna [v]	the the/ It's the question that's...	

[3]

	..
Alexa [v]	then, maybe in this movie you wouldn't do so.

Die Einleitung der Bewertung findet auch hier durch das relativierende „I think“ statt (5). Die positive Bewertung wird im Anschluss ebenso wie im Plenum begründet (5-6). In diesem Ausschnitt erfolgt dies als Ko-Konstruktion der beiden Partnerinnen: Johanna äußert den ersten Teil samt Begründung (5), die von Alexa präzisiert und auf diese Weise bestätigt wird (6). Die Kritik erfolgt schließlich

[130] In dieser Funktion ist sie wie eine Nebensequenz zu verstehen. Sie erhält also keine eigene Notation, sondern ist Teil der Evaluation im Plenum (1-8).

kriteriengeleitet. Gegenstand ist dabei der Teaser-Text[131] und dessen Funktion des Interesseweckens.

Die Vermutung, dass der geschützte Raum der Gruppe – also auch die Abwesenheit der Bildproduzent/innen – in den Evaluationsphasen die negative Kritik erleichtert, kann für die vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. In einem weiteren Fall informeller Gruppenarbeit wird zwar ein negatives Urteil gefällt (2, 4), aber im Anschluss – ebenso wie dies im Plenum geschieht – gemindert (3, 5):[132]

Ausschnitt 7/17: Negative Kritik in informeller Gruppenarbeit (1-8 Tabletkamera 2)

[1]

	2 [51:41.6]	3 [51:49.9]
Lara [v]	((2s)) I think it's boring. The leg of lamb doesn't looks interesting!	((4,5s)) It's okay and

[2]

	.. 4 [51:57.5]	5 [52:02.6]
Lara [v]	the sentence is good...	Ye, ye.
Josefine [v]	It's not so, so, it's so much blood! It's not so crime (xxx).	

[3]

	..
Lara [v]	When I see the picture: "Okay, okay, yes -, yes".

Auch in der formellen Gruppenphase wird zwar von Beginn an und dann für jede weitere Folie der von den abwesenden Mitschüler/innen erstellten Präsentation an unterschiedlichen Aspekten festgemacht, dass es sich nicht um eigene Fotos, sondern um Bilder aus dem Internet handelt. Diese als für ein Tagebuch des Londonaufenthaltes als negativ empfundene Charakteristik wird mit einem positiven Endurteil dann jedoch wieder relativiert (Ausschnitt 8/11; vgl. Abschnitt 8.3.1.3.).

Eine weitere Kongruenz von Evaluationen in informellen und formellen Gruppenphasen besteht darin, dass hier entweder die eigentliche Bewertungshandlung die jeweilige Sequenz abschließt, d.h., dass anders als im Plenum kein weiterer Beitrag auf die Bewertung erfolgt (Ausschnitt 7/17: 2, 3, 4, 5), oder dass inhaltlich reagiert wird und zwar durchgängig bestätigend (Ausschnitt 7/16: 6; Ausschnitt 7/18: 635-636, 641-642). Dagegen besteht im Lehrgespräch der

[131] Diese Bezeichnung stammt von der Lehrkraft. Sie verweist damit auf den kurzen Satz, der häufig Teil eines Filmposters ist und als Anreiz dient.

[132] Strukturell entspricht auch diese Bewertung der herausgearbeiteten Form. Hier kommt es allerdings zu einer Begründung des Urteils: „The leg doesn't look interesting!" (2). Dabei fehlt die Konjunktion „because" ebenso wie die adversative Konjunktion „but" vor der abmindernden Beurteilung im zweiten Teil (3).

Folgebeitrag der Lehrkraft in deren allgemeinen Signal, dass sie die Äußerung verstanden hat.[133]

Die Evaluationshandlungen in den Gruppenphasen unterscheiden sich durch den Gegenstand: In der informellen Phase wird ein Bild beurteilt, in der formellen eine Bildsequenz, so dass sich hier die Bewertungen evtl. auch aus diesem Grund eher additiv aneinanderreihen. Die Manipulation des Tablets strukturiert im folgenden Ausschnitt die Evaluation hinsichtlich zweier Aspekte: Das Öffnen einer Folie führt zu einer Beurteilungssequenz und schließt gleichzeitig die vorangegangene ab. Außerdem erhält die Person, welche die Manipulation durchführt, gleichzeitig das Recht und die Verpflichtung zur Gesprächssteuerung. Zu beobachten ist dies im folgenden Ausschnitt daran, dass Mia als diejenige, die das Tablet bedient, auch die ist, die als erste oder als einzige spricht, wenn eine Äußerung zu einem Bild erfolgt. Anders als in den Plenumsphasen und in den informellen Gruppenphasen zu deren Vorbereitung erfolgen Evaluationen hier zudem verstärkt durch die Äußerung elliptischer Sätze (630, 640) oder durch verbale Äußerungen ohne propositionale Qualität (635, 639). Die einzelnen Bewertungen werden hier schließlich nicht begründet und bleiben – auch aus diesem Grund – relativ unspezifisch (630, 638, 639, 641).

Ausschnitt 7/18: Evaluation in formeller Gruppenarbeit (3-8 Tabletkamera 5)

[1]

	630 [47:34.7]	631 [47:39.1]	632 [48:13.0]	
Mia [nv]	*1. Folie*	*2. Folie*	*3. Folie*	*4. Folie*
Mia [v]	Nice!	"The weather was good". Oh ja! It was beautiful!	"Zero Meridian"	
Mia [v]				ganz am

[2]

	..	634 [48:37.0]	635 [48:48.1]	636 [48:5:
Mia [nv]		*5. Folie (Cindy und Noemie stoßen dazu)*	*6. Folie (World Cup)*	
Mia [v]			Ahhh!	"Best
Mia [v]	Ende ein kurzes Auflachen			
Emma [v]				Yeah!

[3]

	..	638 [48:53.0*]	639 [48:53.0]
Mia [nv]			*7. Folie (National Gallery) (erst Noemie, dann Cindy gehen*
Mia [v]	match ever".		Uuuh! Yeahhh! I see it in the skies! Yeah!
Emma [v]		That's a nice picture.	

[133] Mit Ausnahme des Events, das in Ausschnitt 7/14 abgebildet wird. Hier stellt die Lehrkrafteine Frage, die als Verständnisfrage (*clarification request*) oder auch als Recast verstanden werden kann.

[4]

	.. 640 [48:59.0]	641 [49:01.3*]	642 [49:03.5*]	643 [49:04.4]	644 [49:07.3]
Mia [nv]	*weiter) 8. Folie*			*9. Folie (Lion King)*	*10. Folie*
Mia [v]	Oxfordstreeeeeet!		Yeah.		Oh, what
Emma [v]		Oh, that's cute!			

[5]

	.. 645 [49:09.7*]	646 [49:15.7*]
Mia [v]	was this?	It looks beautifuller
Emma [v]	Das war ein Museum, in dem wir drinnen waren.	

[6]

	.. 647 [49:24.2*]	648 [49:24.9]
Mia [nv]		*11. Folie (Camden Market)*
Mia [v]	than the Science Museum. It was boring.	
Emma [v]	Yes.	

Zusammenfassend sollen die beschriebenen Evaluationshandlungen im Rahmen des Rezeptionsprozesses als kommunikative Praktiken bezeichnet werden: Sie umfassen mehrere Interaktionsaufgaben, die in einem Schema zusammengefasst werden können. Dazu gehört das Zeigen, das zum Teil durch das Präsentieren ergänzt wird (1-8, 4-7), zum Teil durch Auslegen der Ergebnisse vollzogen wird (3-8), und die eigentliche Bewertungssequenz. Diese weist im Plenumsunterricht und im informellen Gruppenunterricht, der die Plenumsphase vorbereitet, eine ähnliche Struktur auf, die sich von der des formellen Gruppenunterrichts unterscheidet. Strukturierend wirkt zudem die Natur des zu bewertenden Objektes. Als Regel für den beobachteten Unterricht konnte festgestellt werden, dass negative Kritik vermieden oder abgeschwächt wird, auch wenn die Bildproduzent/innen abwesend sind. Die Praktik umfasst den Sprechakt Bewerten – in der Regel eingebettet in die Form des Darstellens der eigenen Meinung – der zum Teil ergänzt wird durch das Begründen oder das Gegenüberstellen von konträr bewerteten Aspekten (vgl. auch die Abschnitte 7.2.1. und 7.3.5.).

Deutlich wurde, dass bei der Evaluierung von Bildern das eigene Verständnis des zu bewertenden Bildes nach außen getragen wird. Einer solchen Evaluationshandlung geht in den beobachteten Situationen eine entsprechende Aufgabenstellung durch die Lehrkraft voraus. Die in diesem Rahmen externalisierten Bewertungen sind – auch als Teil des Verstehensprozesses – demnach durch die Lehrkraft initiiert.

Die Evaluation von Bildern durch Schüler/Innen, die von Mitschüler/innen produziert worden sind, ist schließlich deshalb besonders interessant, da die beurteilenden Schüler/innen selbst einen Produktionsprozess mit einem ähnlichen

Ziel durchlaufen haben. Sie verfügen also über ähnliche Erfahrungen und ein relativ differenziertes und elaboriertes mentales Modell nicht nur vom Vorlagentext, sondern zusätzlich von einem vergleichbaren Produkt, das dessen Herstellungsbedingungen integriert. Ob dieses Modell Teil der Ressourcen ist, auf die für das Bildverstehen des präsentierten Bildes zurückgegriffen wird, müsste in einer weiteren Untersuchung nachgewiesen werden. Das Handlungsziel der Evaluation steuert den Verstehensprozess, so dass das Bild mit eigenen mentalen Modellen, Konzepten und Schemata abgeglichen wird. In Abschnitt 8.3.1. wird gezeigt, dass der Abgleich mit Rekurs auf Kriterien, die auch im eigenen Produktionsprozess zielführend waren, geschieht.[134] Dies könnte einen ersten Hinweis auf die Existenz eines solchen Modells darstellen.

7.1.7. Zusammenfassung

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die kommunikative Praktik der Bildbeschreibung und weitere bildbezogene Handlungen, die an Bildbeschreibungen angebunden werden können, und die kommunikative Praktik der Evaluation von Mitschülerbildern vorgestellt und näher beschrieben. Alle beschriebenen bildbezogenen Handlungen tragen Bildverstehen nach außen. Herausgestellt wurden außerdem die Funktionen der Handlungen in größeren Handlungszusammenhängen. Dabei konnte festgestellt werden, dass gleiche Handlungen in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Funktionen haben können (z.B. das Äußern von Assoziationen), aber zum Teil auch kontextübergreifende strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen, wie der Umgang mit negativer Kritik bei Evaluationen von Mitschülerbildern. Die Untersuchung konnte schließlich für das vorliegende Korpus bestätigen, dass die Aufgabenstellung den Normalisierungsbedarf bestimmt, wenn dieser als externalisierbar und damit als an den Handlungen im Rahmen des Rezeptionsprozesses beobachtbar verstanden wird.

7.2. Präsentieren

Bei den Bildern, die Gegenstand der hier zusammengefassten Handlungen sind, handelt es sich ausschließlich um Bilder, welche die Lernenden selbst erstellt haben bzw. mit einer bestimmten kommunikativen Intention ausgewählt und zusammengestellt haben. Die Konsequenz, mit der diese Präsentationen auf die Bildproduktionsprozesse folgen, ist typisch für den Unterricht, wenn nicht gar für

[134] Vgl. auch Abschnitt 4.2.2.1; vgl. auch Abschnitt 4.2. zu den Bildungsstandards des Faches Kunst.

die fremdsprachliche Unterrichtssituation. Hier dienen Verbalisierungen in Präsentationen zum einen der Veröffentlichung von Schülerprodukten, die dadurch Wertschätzung erfahren und deren Verständnis auf diese Weise gesteuert wird, aber zugleich auch der Verständnisüberprüfung durch die Lehrkraft. Zum anderen bleibt mit der Übertragung in Sprache diese als Gegenstand und Ziel des Fremdsprachenunterrichts erhalten.

Das Präsentieren umfasst – wie in Abschnitt 2.3.3.3. dargestellt – nicht nur die im Folgenden aufgezeigten Interaktionen zwischen den Präsentierenden und den Zuhörenden in der eigentlichen Präsentationssituation, sondern auch den Prozess der Herstellung der Präsentation in deren Vorfeld. Dieser wird jedoch in Abschnitt 7.3. ausgeführt. In Abschnitt 7.1. wurde zudem bereits auf die der Präsentationsphase folgende Evaluationsphase eingegangen. Dies wird im Folgenden weiter differenziert. Bevor die einzelnen bildbezogenen Handlungen der eigentlichen Präsentation beschrieben und erläutert werden, soll an dieser Stelle zunächst festgehalten werden, was sie verbindet.

7.2.1. Struktur der Präsentationen

Die bisher erläuterten Handlungen und kommunikative Praktiken beziehen sich auf Bilder, die andere hergestellt haben und die den Schüler/innen von der Lehrkraft selbst oder auf deren Veranlassung hin von Mitschüler/innen vorgelegt werden. Dies geschieht mit dem Ziel, dass sie verstanden werden und dass dieses Verstehen zudem in irgendeiner Form (verbal oder durch Markierungen) externalisiert wird (vgl. Abschnitt 7.1.). Beim Präsentieren selbst gestalteter Bilder ist das Ziel nun zwar insofern vergleichbar, als das Verständnis, also die mentale Repräsentation eines Bildes in Sprache übertragen wird. Allerdings wird sie hier von dem oder den Bildproduzent/innen geäußert. Als solche präsentieren die Schüler/innen jedoch nicht (nur) ein mögliches Verständnis des Bildes. Vielmehr verweisen sie in ihren verbalen Darstellungen auf die von ihnen intendierte Bildbedeutung und damit auf die Funktion des Bildes als semiotische Ressource in einem Interaktionsprozess. Da die Bildproduzent/innen als einzige über das dafür benötigte Wissen verfügen, erhalten ihre Beiträge als Präsentationen einen besonderen Raum in der Unterrichtsinteraktion, der sich zunächst dadurch auszeichnet, dass sie über einen längeren Zeitraum als Vortrag ihre Ergebnisse auf unterschiedliche Art und Weise vorstellen.[135]

Charakteristisch für alle in diesem Abschnitt aufgeführten Handlungen des Präsentierens ist zudem, dass sie durch das Zeigen des jeweiligen Bildes – entweder

[135] Das Präsentieren zu zweit in der Form, in der es in den beobachteten Situationen auftritt, kann ebenfalls als Vortrag bezeichnet werden, da die Schüler/innen sich beim Vortragen abwechseln, ohne dabei miteinander in einen Dialog zu treten.

als einzelnes Bild oder als Teil einer Bildsequenz – eingeleitet und zum Teil auch strukturiert werden. Ausschnitt 7/19 illustriert exemplarisch, wie die präsentierenden Schüler/innen erst dann zu sprechen beginnen (268), wenn das Bild bzw. die erste Folie der Keynote-Präsentation auf der Projektionsfläche erschienen ist (267). Über AirServer steuern die Schüler/innen den visuellen Teil ihrer Präsentation selbst. Das bedeutet auch, dass sie auftretende technische Probleme beim Projizieren selbst lösen müssen und unter Umständen auch aus diesem Grund in der Regel abwarten, bis sie sicher sein können, dass die Projektion funktioniert. Mit dem Öffnen des Bildes, das in der Präsentationssituation mit einer deiktischen Zeigegeste verglichen werden kann, wird ein gemeinsamer Interaktionsraum hergestellt. In diesem ist die Aufmerksamkeit der Interagierenden auf das Bild gerichtet, das sowohl Gegenstand der sozialen Interaktion als auch semiotisches Mittel ist, auf Grundlage dessen in Interaktion mit den verbalen Äußerungen Sinn geschaffen wird.

Ausschnitt 7/19: Präsentationseröffnung Bildsequenz (2-7 Lehrendenkamera)

[1]

	264 [46:54.5]	265 [46:56.1]	266 [46:59.9]
L [v]	Who wants to start? ((2,3s)) I already saw yours.		((1,2s)) Lisa,
		leise zu zwei Schülerinnen, die sich melden;	

[2]

	.. 267 [47:01.9]	268 [47:15.0]
L [v]	Alexa!	
Lisa [v]		Ähm at first, ä
Lisa [nv]	*Vorbereitung: Öffnen der Präsentation über AirServer: 1. Seite;*	

[3]

	..
Lisa [v]	they were a couple, and they were happy and — yes, like a happy couple.

Durch das vorangehende Öffnen des Bildes beginnt die Lerngruppe mit dem Rezeptions- und damit mit dem Verstehensprozess, bevor die präsentierenden Schüler/innen diesen durch ihre verbalen Äußerungen steuern können. Vor allem bei den Einzelbildern finden sich so erste Reaktionen auf das präsentierte Bild aus dem Plenum, die durch das Zeigen des Bildes initiiert werden (Ausschnitt 7/20: 125; vgl. auch Ausschnitt 7/25: 98):

Ausschnitt 7/20: Präsentationseröffnung Einzelbild (4-4 Lehrendenkamera)

[1]

	123 [30:39.4]	124 [30:43.0]	125 [30:49.0]	126 [30:49.8]
L [v]	((2,2s)) Marit's worst.	*((5,9s)) Bild erscheint;*		*Bild verschwindet; erscheint*
einzelne Stimme [v]			Oh God!	

[2]

	..	127 [31:00.1]
	wieder,verschwindet sofort wieder;	
Marit [v]		Jaaa. It was untoasted toast.

Das Bild des ungetoasteten Toasts wird im Rahmen der Präsentationen der schönsten und der schlimmsten Erfahrungen während des Aufenthaltes der Schüler/innen in London von Marit als Repräsentation ihres schlimmsten Erlebnisses ausgewählt. Das Essen in London wird in beiden Lerngruppen immer wieder mit einer Mischung aus Entsetzen und Belustigung thematisiert. Das Entsetzen spiegelt sich auch in Ausschnitt 7/20 wider (125). Der Ausruf aus dem Plenum verweist auf die Zuordnung des Bildes zu dieser gemeinsam geteilten Erfahrung im Rahmen der Rekonstruktion von Marits Kommunikationsintention beim ersten Bildkontakt, noch bevor das Bild erklärt wird (127).[136]

Der Versuch, das Ende einer Präsentation aus den Daten heraus zu bestimmen, zeigt, dass auch die interne Struktur der Präsentationen zum Teil von der Lehrkraft gelenkt wird: Wird als Eröffnung der Handlungssequenz des Präsentierens das Zeigen des (ersten) Bildes verstanden, kann analog dazu das Verlassen von AirServer und damit der Entzug des Bildes aus dem Betrachtungsfeld der Mitschüler/innen als abschließende Handlung rekonstruiert werden. In Ausschnitt 7/21 ist zu sehen, dass das Verlassen des AirServers erfolgt (300), sobald die Lehrkraft – nach einer Zusammenfassung (297) und einer Bewertung (298) – mit der Aufforderung zu einer weiteren Präsentation (299) die Sequenz für beendet erklärt.

[136] Eine Grundlage für die Interpretation liefert allerdings bereits der Kontext der Aufgabenstellung und der Einführung des Bildes durch die Lehrkraft als „Marit's worst" (123).

Ausschnitt 7/21: Ende der Präsentation (2-7 Lehrendenkamera)

[1]

	297 [48:59.5]
L [v]	You have the feeling that Jessie wants • more from life than just the regular

[2]

	.. 298 [49:04.5]	299 [49:05.4]	300 [49:07.4]
L [v]	thing. • • Good! Another one!		
Johanna [nv]			*((10s)) öffnet Präsentation über AirServer; Bild 1;*
Lisa [nv]			*verlässt AirServer;*

Der zwischen Eröffnung und Beendigung liegende Teil der Interaktion umfasst nun aber nicht nur das Zeigen von Bildern und das Präsentieren, sondern auch lehrergelenkten Sequenzen, die der Bewertung oder der Klärung dienen. Evaluationshandlungen sind als eigenständige Praktik im Rahmen des Rezeptionsprozesses in Abschnitt 7.1.6. erläutert worden. An dieser Stelle wird deutlich, was dort lediglich kurz erwähnt wurde: Evaluationshandlungen umfassen auch immer die initiale Aufmerksamkeitsorientierung auf den zu evaluierenden Gegenstand. Dies kann in Form einer Präsentationsphase geschehen. Schließt dann eine externalisierte Bewertung an, kann die Praktik des Präsentierens die Praktik des Evaluierens integrieren.

Neben Bewertungsphasen können auch Klärungsphasen auf die eigentlichen Präsentationsphasen folgen. Ausschnitt 7/22 illustriert exemplarisch den Übergang von der Präsentationsphase zu einer Klärungsphase. Durch die abfallende Intonation zeigt die Schülerin Vanessa das Ende der von ihr zusammen mit Johanna vorbereiteten Präsentation an (307). Ein weiteres Signal ist das Ausbleiben einer weiteren Folie. Die Lehrkraft übernimmt nun den Turn (309) und leitet dann die nächste Phase durch eine Nachfrage ein (307). Diese kennzeichnet gleichzeitig dadurch, dass sie an die präsentierenden Schülerinnen gerichtet ist, diese Phase als Klärungsphase. Bewertungsphasen, wie zum Beispiel die in Ausschnitt 7/14 abgebildete, werden dagegen durch Ansprache der rezipierenden Schüler/innen initiiert. Die Klärungsphase läuft als Gespräch zwischen der Lehrkraft und den präsentierenden Schüler/innen ab und wird von der Lehrkraft durch in der Regel mehrere Nachfragen gesteuert. (vgl. Abbildung 36) In keiner der aufgezeichneten Situationen kommt es zu Äußerungen eines Klärungsbedarfs durch die zuhörenden Mitschüler/innen.

Ausschnitt 7/22: Ende der Präsentationsphase

[1]

	306 [50:13.7]	307 [50:16.7]
Johanna [v]	And ya then they bought a cat.	
Johanna [nv]	*öffnet Bild 5;*	
Vanessa [v]		And now he's lonely with the cat.

[2]

	308 [50:19.4]	309 [50:20.2]310 [50:20.8]
L [v]		Aaah...• • You think he lives alone with the cat now?
alle [v]	(Gekicher)	

[3]

	311 [50:23.3]312 [50:24.4]	313 [50:25.6]
L [v]		Ya. Okay. ((1,3s)) So, • • why does she wanna go to Las
Johanna [v]	Yes.	
Marlene [v]	Yes.	
Vanessa [v]	Yes.	

[4]

	..
L [v]	Vegas in the first place?

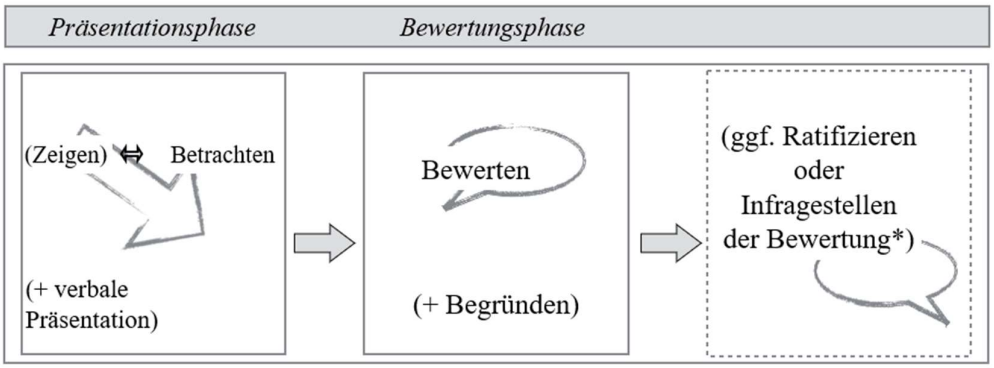
In Abschnitt 7.1.5. wurde bereits ausführlich auf eine weitere Möglichkeit eingegangen, an die Präsentationsphase anzuschließen. Dabei entwirft die Lehrkraft eine Art Ratespiel, in dem die Mitschüler/innen ihr Verständnis des präsentierten Bilds als semiotische Ressource, die von einem/einer Mitschüler/in mit einer Mitteilungsintention erstellt wurde, äußern. Diese Vermutungen zur mentalen Repräsentation des/der Bildproduzenten/der Bildproduzentin/nen vom dargestellten Objekt sollen dann von diesem ratifiziert werden. Auch eine solche Phase zeichnet sich in den Daten durch eine starke Steuerung durch die Lehrkraft aus.[137] Dabei ist die Aufmerksamkeit der des/der Bildproduzenten/der Bildproduzentin/nen dadurch von Beginn der Phase an gefordert, dass letztendlich eine Ratifizierung bzw. Ablehnung der Vermutungen nur auf der Basis dessen möglich ist, dass diese auch wahrgenommen und verstanden wurden. Ein solcher Anschluss ist aber nur realisierbar, da die Präsentationsphase in diesem Fall auf das Zeigen der Sehfläche und das Vorlesen des integrierten Textes reduziert worden ist.

Für das vorliegende Korpus konnte im Anschluss an die Präsentationsphase eine Phase, in der Klärungsgespräche, Bewertungen und/oder Interaktionen

[137] Zu untersuchen wäre hier, ob eine weniger starke Steuerung und eine aufgabenorientierte Konzeption der Phase, die für die Schüler/innen von Anfang an transparent macht, was von ihnen verlangt wird, zu mehr Erfolg führt.

stattfinden, in denen das Verständnis der rezipierenden Schüler/innen auf eine andere Art überprüft wird, festgestellt werden. Diese Phasen müssen noch deutlicher, als Berkemeier (2006, 2009) dies tut, als zwar integraler Teil der Praktik des Präsentierens, aber gleichzeitig von der eigentlichen Präsentationsphase abgrenzbarer Teil hervorgehoben werden. Dies kann mit folgender Abbildung exemplarisch für und mit einem Fokus auf die Evaluationshandlungen visualisiert werden. Die Vorbereitung der Präsentation ist aus diesem grund bewusst aus der Darstellung ausgeklammert.

Abbildung 35: Struktur der Plenumsphase von Präsentationen



** im Plenum fast ausschließlich durch die Lehrkraft*

Nachdem die Struktur der Praktik des Präsentierens für die aufgezeichneten Situationen erläutert wurde, soll auf die Handlung des Präsentierens selbst und deren „Gegenstück" in Form der Handlung des Zuhörens in der Präsentationsphase näher eingegangen werden. Dazu wurden unterschiedliche Handlungen identifiziert und kategorisiert, aus denen sich diese Phase zusammensetzt.

7.2.2. Das Abgebildete erklären

Wie bereits erwähnt, sind die im Folgenden aufgeführten Handlungen denen, die unter der Bildbeschreibung gefasst sind (Abschnitt 7.1.3.) vergleichbar. Wesentlicher Unterschied ist, dass es hier weniger darum geht, wie man als Rezipient/in des Bildes dieses versteht, als darum, die mentale Repräsentation des Produzenten/der Produzentin anhand von dessen Präsentation zu rekonstruieren. Diese Rekonstruktion kann dann zwar mit dem eigenen Modell abgeglichen werden, dieses ist aber nicht Ziel der Bildrezeption. Dies hat Konsequenzen für die Struktur der Handlungen: Wie bei der Bildbeschreibung werden einzelne Elemente benannt (Kern der Bildbeschreibung). Dieser Kern wird jedoch durch Informationen angereichert, die aus dem Bild allein nicht zu erschließen sind und bei denen es sich nicht um Vermutungen oder Schlussfolgerungen handelt. Die

Handlungen können aus diesem Grund als Erklärungen bezeichnet werden. Dabei handelt es sich zum einen um das „Erklären – was“ in Form von Fakten wie Metadaten oder in Form von Erfahrungen, Erlebnissen, Assoziationen und Vorstellungen des Bildherstellers, die in den aufgezeichneten Situationen als Erzählungen konzipiert werden. Zum anderen findet sich das Erklären der die Bildgestaltung motivierenden Intentionen, also das „Erklären – warum“ in seiner teleologischen Form. (vgl. Abschnitt 2.3.3.3.) Die Konsequenz eines Widerspruchs wäre dann ebenfalls eine andere als bei der Bildbeschreibung: Während bei dieser das mentale Modell des Rezipienten/der Rezipientin entweder dem Widerspruch angepasst oder dem Widerspruch gegenüber verteidigt werden muss, betrifft eine negative Kritik oder der Ausdruck eines Missverstehens im Rahmen des Erklärens das Bild als semiotische Ressource und dessen Angemessenheit. Eine Reparatur müsste dann folglich am Bild vollzogen werden.

Die folgenden Kategorien basieren auf inhaltlichen Unterschieden. Diese haben zum Teil Konsequenzen für die jeweilige Struktur.

7.2.2.1. Metadaten nennen

Metadaten stellen Informationen zum Bild dar, die den Betrachtenden Aufschluss über die Produktionssituation (und damit über potenzielle Intentionen des Bildproduzenten/der Bildproduzentin) oder über das Abgebildete geben können, die das Bild allein so nicht zwangsläufig zur Verfügung stellt. Als Bildunterschriften unterstützen diese laut Barthes (1977a) den denotativen Bildcharakter insofern, als dadurch häufig die Ambiguität des Bildes auf eine bestimmte Bedeutung festgelegt wird (vgl. Abschnitt 4.1.4.2.). In Museen, Katalogen und Bildbänden finden sie sich als Text in der unmittelbaren Umgebung des Bildes angebracht. Beim Zeigen von Urlaubsfotos dienen solche Metadaten ebenfalls der Orientierung bzw. der Einordnung des Bildes in einen Kontext, der eine Grundlage für das Bildverstehen liefert. Ähnlich ist es in folgendem Ausschnitt, in dem eine Schülerin aufgefordert wird, eins der Bilder, die sie für das Londontagebuch verwendet hat, als das zu präsentieren, das ihr besonders gut gefallen hat. Die Nennung der Metadaten erfolgt hier anders als die im Folgenden beschriebenen Handlungen des Erklärens von Bildern additiv als Aufzählung. Sie wird in Reaktion auf die eher allgemeine Aufforderung zur Präsentation des Bildes durch die Lehrkraft (165) ausgeführt und ist demnach auf die Interpretation der Aufgabenstellung und der spezifischen Interaktionssituation durch die Schülerin zurückzuführen. Die genannten Metadaten stellen dann das dar, was die Schülerin in dieser Situation für die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses des Bildes für notwendig hält. Dabei wird nicht nur die repräsentative, sondern auch die kommunikative Funktion des Bildes durch den verbalen Kotext gesteuert: Aufmerksamkeitsleitend ist vor allem der zweite Teil des Beitrags, in dem die

Schülerin auf die beiden Bildelemente der Gruppe und des Big Ben verweist, die sie miteinander in eine räumliche Beziehung setzt: „in the background “ (169). Diese Handlung des Benennens (Abschnitt 7.1.3.1.) lässt sie auf die zeitliche Situierung und die Angabe des Bildproduzenten folgen (166). Im Kontext der Aufgabenstellung, Bilder zu präsentieren, die eine besondere Bedeutung für die Schüler/innen haben, kann dieses Vorgehen als Dokumentation für die kommunikative Intention der Schülerin rekonstruiert werden. Diese kann dann so verstanden werden, dass der erste Tag als etwas Besonderes hervorgehoben werden soll und zwar in Bezug auf die erlebte Gemeinschaft in der Gruppe. Dies wird durch die Bemerkung betont, dass nicht ein Gruppenmitglied, sondern jemand anderes fotografiert hat, die Gruppe also vollständig ist. Gleichzeitig stellt die Schülerin auf diese Weise einen persönlichen Bezug zum (und für den) Lehrer („Mister S.“) als Fotografierenden her, den dieser mit einem selbst-ironischen Kommentar (167) entgegennimmt.

Ausschnitt 7/23: Metadaten nennen (3-9 Lehrendenkamera)

[1]

	165 [88:32.0]
L [v]	Ahhh! Here we are! What can you tell us about this picture, Josefine?

[2]

	166 [88:35.0]
Josefine [v]	It was on the first day • • • and I think Mister S. made this

[3]

	.. 167 [88:40.5]	168 [88:44.0]	169 [88:45.1]
L [v]	Yeah. It's ä looks äähhmm professional.		
alle [v]		Gelächter;	
Josefine [v]	picture?		Ääh, and in

[4]

	..	170 [88:51.2]
L [v]		• • Yes.
Josefine [v]	the background is Big Ben and • that's our group.	

Die Schülerin schränkt also die semantische Offenheit des präsentierten Bildes durch das Nennen von Metadaten und den Hinweis auf zwei prominente Bildelemente ein. Auf diese Weise lenkt sie den Verstehensprozess nicht nur des Bildes an sich, sondern auch den von dessen kommunikativer Funktion. Beides wird so der Lerngruppe erklärt.

7.2.2.2. Eine eigene Bildergeschichte erzählen

In Abschnitt 7.1.3.3. wurde bereits darauf hingewiesen, dass Bilder auch Erzählungen darstellen können. Dies liegt in der semantischen Offenheit von Bildern begründet. Diese kann Fragen nach und Vermutungen über Beweggründe oder Konsequenzen von dargestellten Handlungen und Situationen aufwerfen, so dass das Abgebildete in einen zeitlichen Kontext gestellt wird, der wiederum aus dem Bild heraus rekonstruiert wird. Der Unterricht macht sich dieses Phänomen zunutze: Beim Schreiben oder mündlichen Erzählen von Geschichten zu einem Bild oder auch zu einer Bildsequenz handelt es sich um eine gängige Praxis (vgl. Abschnitt 4.3.).[138] Gerade in Bezug auf den Einsatz von digitalen Medien finden sich in der Literatur auch Beispiele, in denen Bildergeschichten anhand von nachgestellten und abfotografierten Szenen durch die Schüler/innen produziert werden, z.B. in Form von Fotoromanen.

Im Folgenden wird anhand eines Ausschnitts aus einer Präsentation illustriert, wie Schüler/innen selbst hergestellte narrative Bildsequenzen präsentieren:

Ausschnitt 7/24: Bildsequenzen erklären (1-10 Lehrendenkamera)

[1]

	738 [80:20.9]	739 [80:22.8]
Vanessa [v]		Okay. So. There was a family. And • äm • she was very •
Vanessa [nv]	*klickt: Familienfoto;*	

[2]

	..	740 [80:27.3741 [80:27.5*]	742 [80:28.3]	743 [80:28.7]	744 [80:29.4]
L [v]		<u>They</u> were very happy.			
Mia [v]					((1,5s)) And
Vanessa [v]	happy.		They.		
Vanessa [nv]				*klick: Vater, Mutter, Baby-Bild;*	

[3]

	..	745 [80:34.2]	746 [80:34.6]	747 [80:36.6]
Mia [v]	• and they got a child • and • • yeah…	äm…		Yeah.
Vanessa [v]		So	they were three kids.	
Vanessa [nv]				*klickt: Mutter*

[138] Vgl. auch die empirische Untersuchung von Boueke et al. (1995) zur Entwicklung von Erzählkompetenz auf der Basis von Nacherzählungen einer Bildergeschichte.

[4]

	.. 748 [80:37.9]	749 [80:41.0]	750 [80:43.0]
alle [v]		(Lachen)	
Mia [v]	((1,8s)) And the daughter was very (xxx)		/ was getting äm •
Vanessa [nv]	*mit zwei Töchtern*		

[5]

	.. 751 [80:45.2]	752 [80:45.6]	753 [80:46.4]	754 [80:49.4]	755 [80:51.4]
L [v]		Jealous.			
einzelne Stimmen [v]		Jealous.			
Mia [v]	• a	jealous	• and äm • of • her sister.		
Vanessa [v]					• And if they are
Vanessa [nv]				*klickt: Jugendliche*	

[6]

	.. 756 [80:55.8]	757 [80:57.1]	758 [80:57.3]
L [v]	So: still jealous.		
Mia [v]			• • Ya. Because
Vanessa [v]	teenager, she were also äm jealous.	Yes.	

[7]

	..
Mia [v]	äm her sister got everything what • she wanted to.

Die Präsentation ist so aufgebaut, dass ein Bild der Sequenz gezeigt wird und im Anschluss gesprochen wird. Abgebildet sind in Ausschnitt 7/24 vier solcher Sequenzen: 738-742, 743-747, 747-753, 754-758. Die beiden Schülerinnen Mia und Vanessa wechseln sich beim Präsentieren ab. Jeder sind also zwei Sequenzen zuzuordnen. Die Sequenzen werden durch Nebensequenzen erweitert. Diese umfassen entweder Recasts durch die Lehrkraft (740-742, 756-757), Ko-Konstruktionen mit Mitschüler/innen (749-752) oder mit dem/der präsentierenden Partner/in (745-747), die der Reparatur auf formaler Ebene oder auf inhaltlicher Ebene dienen. Interessant ist vor allem die Ko-Konstruktion mit den Mitschüler/innen, die auf beiden Ebenen stattfindet: Nur dadurch, dass der Verlauf der Geschichte inhaltlich – eventuell auf Grundlage des gezeigten Bildes – antizipiert wird, kann die fehlende Vokabel „jealous“ (Form) von den Mitschülern bereitgestellt werden.

Die Schüler/innen zeigen also Bilder und erläutern sie, indem sie die Geschichte, auf deren Basis die Bilder ausgewählt wurden, erzählen. Diese Praktik soll hier demnach als Erklären durch Erzählen konzeptualisiert werden, da die Geschichte dem Verstehensprozess der Bilder in deren repräsentativer und

kommunikativer Funktion dient.[139] Durch die Erzählung werden die Bilder miteinander verbunden, indem sie in einen über sie hinausgehenden Kontext gestellt werden. Vergleichbar mit dem Nennen der Metadaten wird auf diese Weise sowohl das Abgebildete erklärt („Erklären – was"; repräsentative Bildfunktion) als auch implizit die Kommunikationsabsicht, die zur Auswahl des Bildes geführt hat („Erklären – warum"; kommunikative Bildfunktion). So ist auf dem dritten Bild (747) im Vordergrund eine auf dem Boden sitzende Frau mit einem kleinen Mädchen auf dem Schoß zu sehen, dem sie sich zuwendet. Im Hintergrund steht ein etwas älteres Mädchen, das die Arme vor der Brust verschränkt und mit einem traurig-trotzigen Blick zu den beiden anderen herüberschaut. Erklärt wird nun nicht, indem das Bild beschrieben wird, sondern indem ein Aspekt herausgegriffen und thematisiert wird: in diesen Fall der Prozess des Eifersüchtig-Werdens der älteren auf die jüngere Tochter. Die Frau wird so als Mutter, die Kinder als deren Töchter und damit Geschwister charakterisiert. Die Haltung des älteren Mädchens im Hintergrund wird hervorgehoben und als Ausdruck von Eifersucht bewertet. (748-753) Implizit wird dadurch aufgezeigt, dass dieses Bild als angemessen empfunden wurde, um Eifersucht selbst sowie die Situation, in der sie aufkommt, abzubilden. M. a. W. wird die denotative Botschaft des Bildes dann hier deren konnotativer Botschaft, die durch die Erzählung fixiert wird, untergeordnet.

7.2.2.3. Von eigenen Erlebnissen berichten

Eine weitere Bildsequenz wird in Form von Tagebüchern hergestellt, also als Erlebnisbericht der Londonfahrt (3-7). Diese werden jedoch nicht im Ganzen präsentiert, sondern als einzelne Bilder. Präsentationen ausgehend von Einzelbildern finden sich außerdem in der Parallelklasse ebenfalls zur Londonfahrt (4-3, 4-4, 4-7). Dabei erklären die verbalen Berichte, was konkret mit dem Bild dargestellt werden soll, leiten also das Bildverstehen. Im folgenden Ausschnitt ist ein Fall abgebildet, in dem ein Schüler ein Bild aus dem Internet ausgewählt hat, das er als angemessen für die Repräsentation seines schlimmsten Erlebnisses bewertet.

Ausschnitt 7/25: Erlebnisbericht als Erklärung (4-4 Lehrendenkamera)

[1]

	96 [29:32.1]	97 [29:33.5]	98 [29:44.7]
L [v]	Okay! Sören! Your turn!		
L [nv]		*((11s)) Bild von zwei Würsten auf Spinat (?) erscheint;*	
alle [v]			Lachen; Ausrufe

[139] Ein solches Verständnis liegt mehr im Fokus der Untersuchung begründet als in der beobachteten Situation. Eine Charakterisierung derselben als Erzählung, die mit Bildern illustriert wird, könnte ebenso gerechtfertigt werden.

[2]

	.. 99 [29:48.3]	100 [29:48.9]	101 [29:49.7]
L [v]		Okay!	
alle [v]	des Ekels;		
Sören [v]	Ähhmm.		My worst experience was when the/ our mother tried

[3]

	.. 102 [29:55.2]	103 [29:55.8]
L [v]		Ow!
Sören [v]	To cook German food.	The sausage wasn't very good and it doesn't taste very

[4]

	.. 104 [29:59.5]	105 [30:03.3]
L [v]	So, especially for the German guests she made German food?	
Sören [v]	well, too.	Yes.

[5]

	106 [30:03.7]	107 [30:05.7]	108 [30:07.3]
L [v]	Okay. That kind of sweet though, isn't it? (lacht)		So, did you prefer the English food?

[6]

	109 [30:10.7]	
L [v]		So,
Sören [v]	Ääh. She doesn't cook so much English, more Ja-/ Jamai- / Jamaican food. (xxx)	

[7]

	.. 111 [30:21.3]	112 [30:22.6]	113 [30:25.3]
L [v]	did you like that?	(xxx) Jamaican food. Okay!	Thank you!
Sören [v]	Yes. very much.		

Auch wenn auf dem Bild Würste zu sehen sind, ist aus dem Bild selbst nicht ersichtlich, dass es deutsches Essen sein soll (101), und noch weniger, dass es eigentlich als nette Geste der Gastmutter gedacht war (104), die selbst aus Jamaika stammt (109). Dies zeigt die Reaktion der Mitschüler/innen (98). Zwar hat die englische Küche stereotypisch einen schlechten Ruf, aber die abgebildete Mahlzeit hat nichts mit englischer Küche zu tun. Also würde hier selbst das Kontextwissen, dass es sich um eine Erfahrung während der Londonfahrt handelt, nicht das mentale Modell hervorrufen, das durch die Verbalisierung entstanden ist. Schließlich wird auch der Kontrast zwischen der wohlmeinenden Intention der Gastmutter und dem vom Schüler empfundenen schlimmsten Erlebnis erst durch seine Erklärung klar.

Ein Teil dieser Erklärung erfolgt erst im Rahmen eines an die Präsentationsphase anschließenden Klärungsgesprächs zwischen dem Schüler und der Lehrkraft, das diese durch Nachfragen steuert. (104-113)

7.2.2.4. Eigene Zukunftsvorstellungen erklären

Im folgenden Ausschnitt erklärt eine Schülerin ihr auf dem Tablet selbst gezeichnetes Bild, das abbilden soll, wie sie sich ihre Zukunft vorstellt:

Ausschnitt 7/26: Zukunftsvorstellungen in Stationen (2-10 Lehrendenkamera)

[1]

	483 [82:25.2]	484 [82:27.6]	485 [82:28.3]
L [v]	Did you see? Okay, let's quickly...	Okay.	
	die Präsentation erscheint		
Christina [v]		Okay.	(räuspert sich 2x) After I will have

[2]

	..
Christina [v]	finished my A-level, I will got to Australia for one year • plus or minus, I don't

[3]

	..	486 [82:41.7]	487 [82:42.2]	488 [82:44.5]	489 [82:45.2]	490 [82:46.8
L [v]		Okay.		(xxx)?		Why
Christina [v]	know.		And travel around Australia.		And after it...	

[4]

	..	491 [82:47.7]	492 [82:53.0]
L [v]	Australia?		Okay.
Christina [v]		I don't know. Because I want to got there since I'm a child.	

[5]

	..	493 [82:55.0]	494 [82:56.4]	495 [82:57.9]	496 [82:58.8]
L [v]	(You wanted to go there). Good.	((1,2s)) Okay!		And then?	
Christina [v]					And then,
			Klingeln;	*Klingeln;*	*Klingeln;*

[6]

	497 [83:00.3]
Christina [v]	maybe I wanna/ • I will move to New York or Berlin, I'm not sure. But then I

[7]

	.. 498 [83:12.0]
L [v]	That sounds better than
Christina [v]	want to/ I will/ maybe I will become an architect...

[8]

	.. 499 [83:14.8] 500 [83:16.1]
L [v]	Jasmin (xxx): architect.
alle [v]	Lachen;
Christina [v]	(lacht) Or a • room designer or something like that.

[9]

	.. 501 [83:21.6] 502 [83:22.3]
L [v]	Mm.
Christina [v]	Something creative. And maybe I will marry and • become children?

[10]

	503 [83:27.6] 504 [83:28.4] 505 [83:29.3] 506 [83:30.2]
L [v]	Get children. Ya. Okay. Good! Thank you very much!
Christina [v]	Get children.

Die Schülerin hat für die Darstellung ihrer Zukunftsvorstellungen[140] einzelne, in sich abgeschlossene Zeichnungen mit Pfeilen verknüpft. Die Zeichnungen stehen jeweils für Stationen, die aufeinander folgen. Drei der fünf Stationen sind zudem durch Wörter, eine durch ein Herzsymbol in ihrer Offenheit eingeschränkt. Nicht nur die Schülerin folgt mit ihrer Erläuterung dieser vorgegebenen Strukturierung. Auch die Lehrkraft versteht das Ende jeder Station als möglichen *turn relevance place* und fragt nach (488-493), kommentiert (498-499) oder gibt in Anschluss an eine formale Reparatur ein abschließendes Feedback (505-506).[141] Die Struktur unterscheidet sich damit von der bei Bildsequenzen, die als Geschichten erzählt werden (vgl. Abschnitt 7.2.2.2.). Anders ist die Interaktion auch bei einem Bild, das als Einzelbild konzipiert ist (Zukunftsvorstellung 1), wie Ausschnitt 7/27 zeigt:

Ausschnitt 7/27: Zukunftsvorstellungen im Einzelbild (2-10 Lehrendenkamera)

[1]

	441 [80:23.0] 442 [80:25.1]
L [v]	So, • tell us about it, Pia!
L [nv]	*blickt zur Projektionsfläche;*
Emma [v]	Ähm. In my future I have a • house and a garden for

[140] Anhang 11.5., „Zukunftsvorstellung 2".
[141] Dieses fällt relativ kurz aus, da es bereits zum Stundenende geklingelt hat (494-496).

[2]

	..	443 [80:36.0]	444 [80:37.0]
L [v]		(lacht)	Äh okay!
L [nv]		*sieht Pia an;*	
alle [v]		Gelächter;	
Emma [v]	my animals. And I have äm • (xxx) Laufenten? (lacht)		(xxx)

[3]

	445 [80:38.2]	446 [80:40.2]	447 [80:42.5]
L [v]	• • Walking ducks. ((1,8s)) Okay.		
Emma [v]			I already was in Africa at this moment and I

[4]

	..	448 [80:50.3]	449 [80:51.9]
L [v]			Who is taking care of the other
alle [v]		Gelächter;	Lachen;
Emma [v]	have a boyfriend somewhere. (lacht)		

[5]

	..	450 [80:54.1]	451 [80:56.1]	452 [80:58.7]	453 [81:0
L [v]	animals in the house. (lacht)			You want to go to Africa?	
alle [v]		Lachen;			
Emma [v]			Ähm. (lacht)		M?

[6]

	454 [81:00.8]	455 [81:02.2]	456 [81:03.0]
L [v]	You wanna go to Africa?		Okay! What would you like to do there?
Emma [v]		• Yes.	

[7]

	457 [81:05.0]	458 [81:07.3]	459 [81:08.8]	460 [81:10.8]
L [v]				You wanna go on a safari or
alle [v]		Lachen;		
Emma [v]	Ähm. • • • (xxx) (lacht)		(xxx)	

[8]

	..	461 [81:12.8]	462 [81:17.7]
L [v]	something like that!		Okay! Cool! These
Emma [v]		Yes. Or something with • WWF and so.	

[9]

	.. 463 [81:20.2]	464 [81:22.0]	465 [81:22.7]
L [v]	are great plans! • • • You should do that! All right.		
alle [nv]			*klatschen;*
Emma [v]			(verlässt AirServer)

Hier kommt es erst nach der Präsentationsphase (442-447) zu Nachfragen der Lehrkraft (452, 456). Bei den einzigen beiden Eingriffen während der Präsentationsphase handelt es sich um eine von der Schülerin initiierte Reparatur hinsichtlich einer Vokabel (Ende 442-446) und um eine Ergänzung der Lehrkraft (449). Diese Ergänzung integriert den erwähnten, aber nicht abgebildeten Freund in das Bild und kann aus diesem Grund als ko-konstruktiv gesehen werden.

7.2.2.5. Herstellungsintentionen erklären

Auf Aufforderung der Lehrkraft („You show your poster and you tell us why you made the poster like that.", 1-8) erklären die Schüler/innen in einer Phase, warum sie das Bild so gestaltet haben, wie sie es präsentieren. Die teleologische Erklärung, auf die bisher aus der Handlung des „Erklären – was" geschlossen werden musste, wird hier explizit gemacht. Der folgende Ausschnitt illustriert dies für das Filmposter, das die Schüler/innen in Gruppenarbeit erstellt haben. Einzelne Bildelemente werden dabei herausgegriffen und die Gründe für die Gestaltung jeweils dargelegt (vgl. zu den Kriterien der Angemessenheit Abschnitt 8.3.1.):

Ausschnitt 7/28: Herstellungsintentionen erläutern (1-8 Lehrendenkamera)

[1]

	510 [50:17.1]	511 [50:19.3]
L [v]	Your ideas about this. Why you made it like that.	
Marlene [v]		(Räuspern) Äm• • •

[2]

	.. 513 [50:27.3]
Marlene [v]	We take a leg of lamb because äm • • it's • important in the story. And äm • • •

[3]

	..
Marlene [v]	the/ the sense • over the leg of lamb • äm give me/ äm maybe gives ä • • the int

[4]

	.. 514 [50:47.3
L [v]	Mm̆.
Marlene [v]	-/ the interested person an idea and • • make them to think about that?

[5]

	515 [50:47.7]
Marlene [v]	And äm • the blood ((1,2)) around the leg of lamb äm • • shows that's a crime

[6]

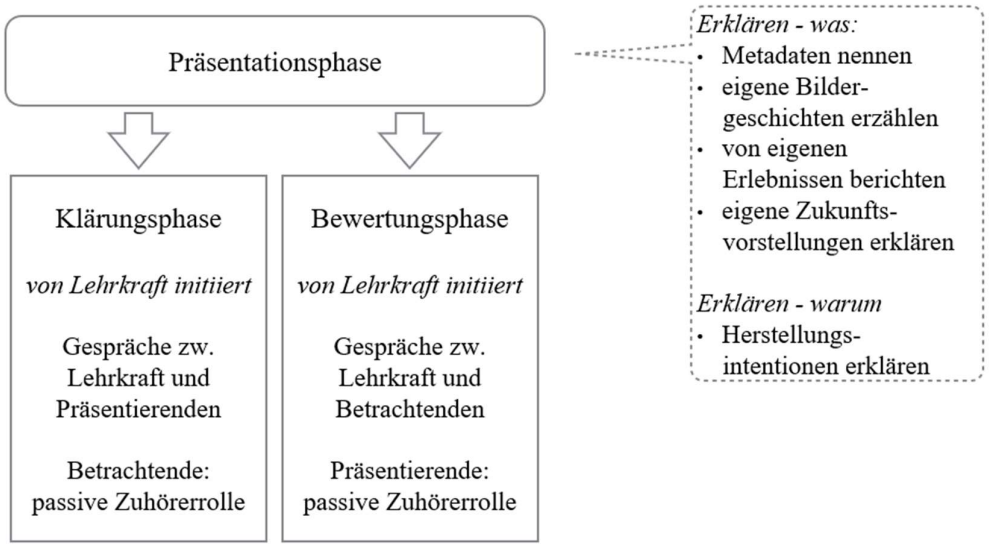
	.. 516 [50:56.6]
L [v]	Allright. Okay.
Marlene [v]	story?

Das Poster stellt vier Bildelemente zusammen: den Filmtitel, einen Satz, der Interesse weckt, sowie das Foto einer rohen Lammkeule, an deren Schnittstelle oben an der Keule Blut gemalt ist, und eine rot-weiße Fläche, die aussieht, als wäre Blut über eine weiße Fläche verteilt worden. Bis auf den Titel handelt die Schülerin alle Elemente nacheinander ab. Dazu beginnt sie bei der sich prominent in der Mitte der weißen Fläche befindenden Lammkeule und verweist auf die Kohärenz zur Textvorlage (512). Im Anschluss spricht sie den Teaser-Text mit seiner Funktion an, potenzielle Kinokunden neugierig zu machen, (513) und schließlich geht sie auf das Blut ein, das sie als Hinweis auf das Genre des Films bestimmt (515). Die Lehrkraft rahmt diese Erklärung durch die Wiederholung der Aufgabenstellung (510) und einer Äußerung, die gleichzeitig signalisiert, dass sie die Erklärung verstanden hat und dass sie die Präsentation für beendet erklärt (516). Sie steuert den Beitrag der Schülerin weiterhin insofern, als sie mit einem kurzen „Mm̆.“ (514) zum Weitersprechen auffordert (*continuer* als Zuhörersignal; vgl. Schegloff 1982). Dies dient zugleich der Bestätigung der Schülerin, deren Unsicherheit sich in der steigenden Intonation (*try-marker*; vgl. Sacks/Schegloff 1979) der beiden *turn construction units* (513, 515) ausdrückt.

7.2.3. Zusammenfassung

Die Strukturen der beobachteten Präsentationsphasen mitsamt der anschließenden Klärungs- oder Bewertungsphasen lässt sich folgendermaßen visualisieren:

Abbildung 36: Struktur der Präsentationsphasen mit Klärungs- bzw. Bewertungsphase



In den Präsentationsphasen nehmen die Bilderklärungen unterschiedliche Formen an. Gemein ist den Bild-Interaktionen dabei, dass die präsentierten Bilder als Kommunikate intendiert und auch wahrgenommen werden: Sie sind semiotische Ressourcen und stellen als solche Mitteilungen eines Schülers/einer Schülerin oder einer Gruppe an den Rest der Lerngruppe und die Lehrkraft dar. Die Bedeutung der Mitteilungen wird durch die produzierenden Schüler/innen konkretisiert. Die Bedeutungsstrukturen, die in Halls Modell als verschiedene Konstrukte auf Basis desselben Produktes dargestellt werden, sollen dadurch vereinheitlicht, das mentale Modell des oder der Rezipierenden dem des oder der Produzent/in/nen so weit wie möglich angenähert werden.

Die der Präsentationsphase folgende Phase wird immer von der Lehrkraft initiiert und gesteuert. Handelt es sich um eine Klärungsphase, finden die Gespräche zwischen Lehrkraft und Präsentierenden statt. Die Beobachtenden verbleiben in einer passiven Zuhörerrolle, nach Goffman (1979) in der der ratifizierten, aber nicht adressierten Zuhörenden. Umgekehrt ist der Fall, wenn die Lehrkraft eine Bewertungsphase eröffnet. Aufgelöst werden könnte hier die Situation, indem der/die Präsentierende Gelegenheit erhielte, sich an der Bewertungsphase aktiv zu beteiligen, beispielsweise dadurch dass er/sie auf die von den Mitschüler/innen geäußerten (Re-) Konstruktionen dessen, was er/sie mit dem Bild repräsentieren wollte, eingeht.

Im direkten Vergleich kann festgestellt werden, dass sich die Strukturen der Präsentationsphasen von Einzelbildern und von Bildsequenzen, auch wenn diese auf einer Fläche abgebildet sind, unterscheiden: Bei Bildsequenzen wird jedes Bild bzw. Bildelement kommunikativ gesondert behandelt. Diesem Muster folgt auch die Erklärung des Filmposters, was auf dessen Gestaltung als Sehfläche

zurückgeführt werden kann. Eine Ausnahme ist hierbei das Erzählen der eigenen Bildgeschichten. Hier übernehmen jedoch die Bilder weniger repräsentierende als die Erzählung begleitende, illustrierende Funktion (vgl. Abschnitt 8), so dass das Erklären hinter das Erzählen zurücktritt. Darüber hinaus ist auffallend, das bei der Erklärung von Bildsequenzen der Redeanteil, der auf ein einzelnes Bild entfällt, deutlich geringer ist als bei der Erklärung eines Einzelbildes. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass Bilder in Sequenzen bereits in einem Kontext stehen, der bei Einzelbildern erst hergestellt werden muss.

7.3. Produktion

Die einzelnen Produktionsprozesse fanden – anders als die Rezeptionsprozesse – zu einem großen Teil in Partner- oder Gruppenarbeit statt. Dabei wurden Meinungen und Einstellungen, Unsicherheiten, verwendete Kriterien und Intentionen nach außen getragen und in den Interaktionen direkt dokumentiert. Dies fehlt fast vollständig bei den Bildproduktionen, die in Einzelarbeit erfolgten, (2-8, 4-2, 4-5) so dass diese bei der Betrachtung an dieser Stelle ausgeklammert werden.

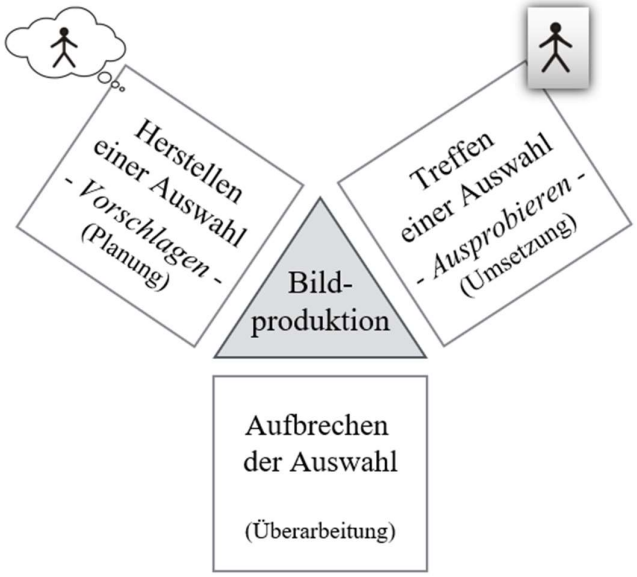
Die Aufgabenstellung gibt ebenso wie bei den Rezeptionsprozessen auch bei den Produktionsprozessen das jeweilige Handlungsziel vor. Die Offenheit der Aufgaben ermöglicht jedoch jeweils gruppenspezifische Ausarbeitungen. Einige Aufgaben sind gestaffelt, so dass Handlungsschritte und damit Subprozesse der Produktion festgelegt werden (1-9). Teilweise werden außerdem die zu verwendenden Werkzeuge bestimmt (2-9) oder Quellen für Bilder genannt (1-7, 1-9, 2-6, 3-7, 4-2). In einer Situation unterstützen und steuern vorher erarbeitete Kriterien den Produktionsprozess (1-6 für 1-7). Zumeist liegt die Auswahl von Tools, Bildquellen und auch Kriterien jedoch bei den Schüler/innen.

Die beobachteten Produktionsprozesse und -subprozesse können mit Rekurs auf das Vokabular aus dem in Abschnitt 4.2.1. erläuterten Modell des Schreibprozesses von Hayes und Flower (1980) beschrieben werden. Dazu werden die Vorgehensweisen der Schüler/innen zunächst nachgezeichnet, bevor aus einer diese übergreifenden Perspektive von den Schüler/innen eingesetzte kommunikative Praktiken oder Muster herausgestellt werden.

Die Schüler/innen produzieren ihre Bilder mit der Intention, dass diese eine bestimmte Bedeutung abbilden sollen. So wird bei der Gestaltung des Filmposters versucht, den Vorlagentext wiederzugeben (1-7), die Bildsequenzen der *murder stories* ebenso wie der *background stories* repräsentieren die Schülererzählungen und zum Teil auch -erklärungen (1-9; 2-6) und die Bilder im Tagebuch der Londonfahrt sollen ihre Erfahrungen und Eindrücke darstellen (3-7). Die Bilder werden demnach als semiotische Ressourcen verwendet bzw. hergestellt. Als

solche werden sie ausgewählt, wenn sie als angemessen beurteilt werden. Die bildbezogenen Interaktionen im Rahmen der Gestaltungsprozesse können demzufolge als Selektionshandlungen rekonstruiert werden. Darunter fallen zum einen Handlungen, mit denen eine Auswahl erstellt wird, und zum anderen solche, mit denen eine Auswahl getroffen wird. Selektionen potenziell angemessener Bilder werden zumeist innerhalb der Planungsprozesse aufgebaut. Das im Interaktionsraum vorhandene semiotische Feld wird auf diese Weise gezielt erweitert. (Abschnitt 7.3.2.) Das Selegieren als Entscheidung für eine bestimmte semiotische Ressource aus der Zusammenstellung findet im Rahmen der Umsetzung statt. Erst jetzt kommt es nach den vorherigen abstrakten Entwürfen der Schüler/innen und der verfügbaren Mittel zu konkreten Umsetzungen. (Abschnitt 7.3.3.) Überarbeitungsprozesse brechen getroffene Selektionen wieder auf, so dass es erneut zu Selektionshandlungen kommt. (Abschnitt 7.3.4.; vgl. Abbildung 37) Die Ausführungen vorbereitend wird zunächst übergreifend und an einem Beispiel die Struktur der Produktionsprozesse erläutert und auf die Art und Weise, wie die Schüler/innen sich dabei organisieren, eingegangen (Abschnitt 7.3.1.).

Abbildung 37: Grundbausteine der Bildproduktion



7.3.1. Die Struktur der kooperativen Produktionsprozesse

Grundsätzlich stellt sich ein arbeitsteiliges Vorgehen mit einem Tablet so dar, dass jedes Gruppenmitglied an seinem eigenen Tablet tätig ist. Ergebnisse der Suchprozesse werden dann per Email oder AirDrop an den/die Schüler/in geschickt, der/die das Sammeln der Arbeitsergebnisse übernommen hat. Diese/r ausführende

Schüler/in sucht zwar in den beobachteten Fällen auch nach Bildern, ist aber in erster Linie verantwortlich für die Vorbereitung der Arbeitsvorlage (z.B. Keynote-Folien oder ein Pages-Dokument), für das Einfügen und Anordnen der Bilder und für das Tippen von Texten zu den Bildern. Schüler/innen gehen arbeitsgleich vor, wenn alle Gruppenmitglieder sich auf ein Tablet konzentrieren und so ein gemeinsamer Interaktionsraum gestaltet wird. Da im Prinzip nur ein Gruppenmitglied das Tablet bedienen kann, ist es dann Aufgabe der anderen, die daran vollzogenen Handlungen zu begleiten. Das tun sie, indem sie als Prüfinstanz fungieren und bereits ausgeführten oder angekündigten Handlungen zustimmen oder gegen sie protestieren, Vorschläge machen oder bei Planungen mitwirken. Die Trennung von arbeitsgleichen und arbeitsteiligen Kooperationsformen erweist sich in den beobachteten Situationen als weniger evident als in der Theorie dargestellt (vgl. Abschnitt 2.3.3.2.). So finden sich in arbeitsteiligen Phasen genauso arbeitsgleiche Momente wie in arbeitsgleichen Phasen arbeitsteilige Inseln. Im Folgenden soll näher betrachtet werden, ob und gegebenenfalls wie diese Zwischenspiele von den eigentlichen, „dominanten“[142] Phasen unterschieden werden können – auch in Hinblick darauf, welche Rolle die Tablets dabei spielen.

Zunächst fällt auf, dass die Gruppen lediglich ein arbeitsteiliges Vorgehen in einer vorangestellten Planungsphase miteinander absprechen. Wird auf die Kooperationsform nicht im Vorfeld explizit eingegangen, arbeiten die Schüler arbeitsgleich. Dass dies das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses ist, zeigt exemplarisch eine Situation in der Gruppe an Tabletkamera 6:

Ausschnitt 7/29: Aushandlung der kooperativen Arbeitsform (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	45 [10:02.7]	46 [10:13.2]	47 [10:16.0]
Martin [v]	((3,6s)) So, we need to (xxx).	So the first was the Big Ben —	
Martin [nv]			*tippt "Big Ben"; startet*
Thomas [v]			(xxx)?

[2]

	..	48 [10:23.9]
Martin [nv]	*Suchanfrage (mit Bing); geht zu Bildern; öffnen sich;*	
Thomas [v]		Also am zweiten Tag war auf jeden Fall der Tower of London

[3]

	..	49 [10:28.5]
Martin [v]		The Big Ben and the houses of Parliamenscht and —
Martin [nv]		*((3,2s)) hält Finger auf 8. Bild und öffnet es in neuem Tab über Popup-Menü;*
Thomas [v]	and Tower Bridge.	

[142] Vgl. zur Begrifflichkeit Goffmans (1981) Ausführungen im Kapitel „Footing”, 133f.

[4]

	50 [10:33.5]	51 [10:35.0]
Martin [nv]		*geht zu neuem Tab; tippt aufs Bild: Bild öffnet sich in neuem Tab;*
Thomas [v]	Der Buckingham Palace?	

[5]

	..	52 [10:39.6]	53 [10:42.5]
Martin [v]			(xxx) the Westminster Abbey
Martin [nv]	*schließt 2. Tab; Bild ist groß zu sehen; speichert Bild;*		*öffnet Tab mit Suche und tippt ins Suchfeld:*

[6]

	..	54 [10:44.5]	55 [10:46.5]
Martin [v]	—	• • •After that —	
Martin [nv]	*Tastatur öffnet sich; löscht Suchbegriff;*		*tippt "Westminster Abbey";*
Thomas [v]			(xxx)

[7]

	56 [10:57.6]	57 [11:00.1]	58 [11:00.8]	59 [11:01.6]
Martin [v]			Mḿ.	((1,5s)) We'll take thi/ ähm this.
Martin [nv]	*startet Suchanfrage; Bilder öffnen sich;*			*((1,7s)) zeigt auf das erste Bild;*
Thomas [v]	• • • Hast du schon 'n Big Ben- Bild?			

[8]

	60 [11:05.6]	61 [11:09.8]	62 [11:15.5]
Martin [v]	• • Because there we were on the westfront.		
Martin [nv]		*((5,4s)) legt Finger auf das Bild; Popup öffnet*	
Thomas [v]			Ich (will)

[9]

	..	63 [11:17.9]
Martin [nv]	*sich, schließt Popup;*	*öffnet Seite Bild durch Tippen;*
Thomas [v]	das Bild vom Buckingham Palace, (bloß ich find keine).	

[10]

	64 [11:19.9]	65 [11:21.6]	66 [11:23.6]
Martin [nv]	*tippt: Bild öffnet sich in neuem Fenster in groß; speichert Bild;*		*schließt Fenster und geht zu*

[11]

	..	67 [11:27.2]	68 [11:34.9]
Martin [v]		((2,7s)) Ähm (xxx) ähm ((3s))	((2,3s))
Martin [nv]	*Suchergebnissen; • • tippt in Suchzeile; Tastatur öffnet sich; löscht Suchbegriff;*		

[12]

	..	69 [11:41.0]	70 [11:42.5]
Martin [v]	(Weischt), der Buckingham Palace war (xxx).		Buckingham Palace
Martin [nv]			*tippt "B" ((1,2s))*
Thomas [v]		((1,1s)) M?	

[13]

	..	71 [11:44.5]	72 [11:48.3]	73 [11:50.0]
Martin [v]	war (xxx-ös)?			• • • Und der Saint James
Martin [nv]		*tippt "ucking"*	*"ham "*	
Thomas [v]		((2,8s)) Buckingham Palace.		

[14]

	..	74 [11:53.5]
Martin [v]	Park, Hyde Park —	
Thomas [v]		• • • Äh, das war doch vorher?

[...]

[15]

	82 [12:45.4]	83 [12:52.4]
Martin [v]	((4,3s)) Maybe a picture of the Wachablösung?	• • • Wachablösung.
Martin [nv]	*• • • scrollt langsam nach unten zur vierten Zeile; ((2s))*	*scrollt langsam nach unten bis Zeile 5;*

[16]

	84 [12:54.0]	85 [13:07.4]
Martin [nv]	*scrollt langsam nach unten bis Zeile 10; geht zu Suchergebnissen von alter Suchanfrage; öffnet*	

[17]

	..	86 [13:12.0]	87 [13:17.7]	88 [13:19.3]	89 [13:20.0]
Martin [v]			• • • Thomas?		
Martin [nv]	*sofort das 2. Bild; öffnet Bild groß in neuem Tab;*				*zeigt auf das*
Thomas [v]		((1,5s)) Google Street-Ding (xxx)		Äh ja?	

[18]

	..	90 [13:20.6]	91 [13:22.2]	92 [13:25.3]
Martin [v]		This picture • • maybe?		Du hast
Martin [nv]	*Bild;*			
Thomas [v]			(xxx) Ach so, du suchst die Bilder. Okay, ja.	

[19]

	.. 93 [13:27.1]
Martin [v]	schon (xxx)?
Thomas [v]	Ich haaabeee ((9s)) Ja, aber das ist schärfer. Nehmen wir das hier.

[20]

	94 [13:39.7]
Martin [nv]	*speichert Bild;*

Hier beginnt die Gruppenarbeit mit einer scheinbar ungeordneten Phase, in der beide Schüler auf ihren eigenen Tablets nach Bildern suchen, die sie für die Dokumentation ihres Londonaufenthaltes nutzen können, und angemessene Bilder auswählen und speichern.[143] Gleichzeitig führen sie ein Gespräch über die Reihenfolge, in der sie die einzelnen Sehenswürdigkeiten besucht haben (45-58). Beide Handlungen – die verbale sowie die nonverbale – können zwar insofern als kohärent gesehen werden, als die Bilder in der genannten Reihenfolge gesucht werden, d.h. die entsprechenden Bezeichnungen als Suchbegriffe in den Browser eingegeben werden. Dabei wird zum einen jedoch verbal bereits vorausgeplant. Denn die geäußerten Überlegungen nehmen hier erheblich weniger Zeit in Anspruch als die am Tablet ausgeführten Handlungen: Die erste Äußerung von „Big Ben“ und das Eintippen des Suchbegriffs erfolgen noch direkt hintereinander (46-47), da es sich um den Beginn der Phase handelt. Die Nennung und das anschließende Eintippen des Suchbegriffs „Westminster Abbey“ liegen bereits zwei Sekunden auseinander, in denen der alte Suchbegriff gelöscht wird (53-55). Zum anderen beziehen sich die Äußerungen zunächst in keiner Weise auf die Auswahlprozesse an einem der Tablets. Eingewoben in dieses Gespräch finden sich nun aber zwei direkt aufeinanderfolgende Sequenzen, in denen der begleitende Schüler Thomas Interaktionen mit dem ausführenden Schüler Martin initiiert, welche diesen darauf hinweisen, dass bisher ein arbeitsteiliges Prozedere durchgeführt wird (56 und 62). An einer Stelle erkundigt sich Thomas danach, ob Martin bereits ein Bild von Big Ben gefunden hat, und zeigt damit auch seine Bereitschaft an, bei Bedarf ein solches auf seinem Tablet zu suchen. Martin reagiert hier mit einer durch ein beiläufiges „Mm“ ausgedrückte Affirmation. (56-58) Dann schließt er – das erste Mal seit Beginn der Phase und beim zweiten Bild – Thomas in die Auswahl eines Bildes ein, indem er seine Entscheidung für ein Bild nicht nur verbalisiert, sondern auch begründet (59). Beides hat er für das Big Ben-Bild nicht getan. Zudem zeigt er dabei auf das Bild, womit er Thomas dazu auffordert, seine Aufmerksamkeit auf dieses Tablet zu konzentrieren. Dies könnte auch als Aufforderung verstanden werden, arbeitsgleich an Martins Tablet zu arbeiten. Eine

[143] Dass auch Thomas nach Bildern sucht, zeigt sich in seinen Beiträgen in den Feldern 56 und 62.

solche Hypothese wird von Martins weiterem Vorgehen gestützt: Er wird direkt[144] auf Thomas' zweiten Einwurf (62) hin tätig, indem er verbal darauf reagiert (68) und eine Suche nach einem Bild des Buckingham Palace startet, das sein Mitschüler nicht finden konnte (68-72). Und auch hier versucht Martin, Thomas in den Auswahlprozess einzubeziehen, und bietet damit ein arbeitsgleiches Vorgehen an. Nachdem Thomas auf die erste in der Form einer Frage eher implizite Aufforderung nicht reagiert (82-83), spricht ihn Martin schließlich direkt durch Nennen seines Namens an (87) und lädt ihn erneut zunächst durch eine Zeigegeste (89), dann durch eine verbale Aufforderung zur Evaluation des gezeigten Bildes wieder in Form einer Frage (90) zu einem arbeitsgleichen Vorgehen ein. Thomas akzeptiert nun ein solches Vorgehen zum einen, indem er Martin in seiner Rolle als alleiniger ausführender Schüler explizit bestätigt (91), zum anderen indem er im weiteren Verlauf seine Aufmerksamkeit auf Martins Tablet richtet und die Handlungen seines Mitschülers aktiv begleitet. In diesem ersten Teil der Gruppenarbeit wird also die weitere Kooperationsform ausgehandelt. Während Thomas bis zu Feld 86 signalisiert, dass er davon ausgeht, dass arbeitsteilig gearbeitet wird, zeigt Martin ab dem Zeitpunkt, an dem er dies realisiert, immer wieder an, dass er ein arbeitsgleiches Prozedere wünscht, und setzt sich damit schließlich durch.

Bei Betrachtung der arbeitsteiligen Phasen fällt auf, dass die Schüler/innen trotz des unabhängigen Arbeitens relativ gut über das Vorgehen der anderen informiert sind. Das liegt daran, dass sie sich gleichzeitig zu ihren eigenen Handlungen am Tablet entweder verbal austauschen, mithören, was gesprochen wird, oder immer wieder einen Blick auf die Tablets der anderen werfen. So kommt es zum Beispiel zu folgender Situation: Während Alexa gefundene Bilder auf den Keynote-Folien einfügt, erzählt Aysim der Lehrkraft auf dessen Aufforderung hin die *murder story*, welche die Gruppe als Basis für ihre Bildergeschichte entworfen hat. Obwohl Aysim an mehreren Stellen mit sprachlichen Problemen kämpft, greift Alexa, die von der Lehrkraft in einer Vorbesprechung als sehr gute Schülerin bezeichnet wurde, nicht ein, sondern arbeitet an ihrem Tablet und hält damit die Arbeitsteilung aufrecht. Erst als die Lehrkraft die Geschichte evaluiert, merkt sie auf:

Ausschnitt 7/30: Übergriff in einer arbeitsteiligen Phase (1-9 Tabletkamera 1)[145]

[1]

	289 [75:25.0]	290 [75:26.4]
Alexa [nv]	*richtet Bild an der waagerechten Hilfslinie aus; zögert mit dem Zeigefinger der rechten Hand über dem*	
L [v]		Well, there's not a lot of a mystery there in this

[144] Bzw. so schnell wie im Arbeitsprozess möglich, da er zunächst das Westminster Abbey-Bild überprüft (62) und dann den alten Suchbegriff löschen muss.

[145] Dies ist ein Teil des Ausschnitts 7/52.

[2]

	..	291 [75:30.0]	292 [75:31.0]	293 [75:33.0]
Alexa [v]			It's a good story!	
Alexa [nv]	*zweiten Bild;*	*nimmt Finger weg;*		*richtet zweites Bild an der waagerechten Hilfslinie*
Aysim [v]		Why? (lacht)	It's great!	
L [v]	story! ((1,6s))			Okay! Sorry. Sorry. Good story!

[3]

	..
Alexa [nv]	*aus; hält Finger der anderen (linken) Hand auf dem ersten Bild;*
L [v]	(lachend)

Der Wechsel des Interaktionsraums wird darin deutlich, dass Alexa während der Bewertung zögert weiterzuarbeiten (290) und den Finger dann schließlich vom Tablet nimmt, als sie sich gänzlich auf den Austausch zwischen der Lehrkraft und Aysim konzentriert (291). Zudem beteiligt sie sich im Anschluss mit einer verbalen Äußerung an diesem Austausch (292). Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass nach der Bewertung der Geschichte durch die Lehrkraft (290) und vor Aysims Turn mit 1,6 Sekunden eine relativ lange Pause entsteht. Zum anderen können Aysims Frage "Why?" sowie das folgende Lachen (291) als Hilflosigkeit interpretiert werden, so dass Alexa ihre Klassenkameradin daraufhin in resolutem Ton unterstützt: „It's a good story!", simultan zu Aysims Äußerung „It's great!" (292). Als die Lehrkraft lachend einlenkt, hat sie sich bereits wieder dem Tablet zugewandt (293). Vermutet werden könnte, dass Alexa erst an dieser Stelle und unaufgefordert eingreift, da es um eine Beurteilung des Gruppenprojektes geht. Denn die Schwierigkeiten Aysims im Zuge ihrer Nacherzählung, bei der Aysim um angemessene Formulierungen ringt, ohne dass Alexa interveniert, können allein auf Aysims Sprachkompetenz zurückgeführt werden, während sich die aktuelle Bewertung der Lehrkraft auf eine Leistung der Gruppe bezieht.

Auch die Auswahl von Bildern als konstitutiven Teilen der Zielprodukte wirkt sich direkt auf das Gruppenergebnis aus und hat damit Konsequenzen für die Evaluation der gemeinsamen Leistung. Bei der arbeitsteiligen Suche nach geeigneten Bildern für ein Projekt ergeben sich immer wieder Momente, in denen die Schüler/innen für Evaluationen von gefundenen Bildern die anderen Gruppenmitglieder konsultieren: Alexa ist mitten in der Suche begriffen, als Johanna die beiden anderen Gruppenmitglieder indirekt auffordert, ein von ihr gefundenes Bild zu beurteilen, indem sie einer Ankündigung („I take this picture") ein fragendes „okay" anhängt (74). Während Aysim fast sofort reagiert (75), lässt sich Alexa mehr Zeit. Sie unterbricht die Bearbeitung ihrer Aufgabe erst auf Aysims Frage hin (75). Diese kann daher zwar auch als Nachfrage an Johanna und damit als Ausdruck von Zweifel gedeutet werden, ob das Bild wirklich geeignet ist.

Ebenso kann die Frage als Aufforderung an Alexa, die hier als Gruppenführerin fungiert, interpretiert werden, ihre Meinung zu äußern. Ein solches Verständnis würde es auch möglich machen, Aysims Verstoß gegen die konventionelle Abfolge der Paarsequenz von Frage und Antwort durch das Stellen einer Gegenfrage als Delegieren des Rederechts an Alexa umzudeuten. Die Schülerinnen halten dann die Auswahl dieses Bildes für wichtig genug, um auf eine Entscheidung der ganzen Gruppe zu bestehen.

Ausschnitt 7/31: Arbeitsgleiche Insel in arbeitsteiliger Phase (1-9 Tabletkamera 1)

[1]

	70 [68:01.9]	71 [68:06.9]	72 [68:08.0]
Alexa [v]	((1,2s)) Then I only take him • when heeee —		Also! (Wolf Leonardo) • •
Alexa [nv]	*scrollt langsam ein wenig nach unten;*	*...*	*... (Foto von Leonardo di Caprio) ...*
Johanna [v]		Warte!	

[2]

	.. 74 [68:12.0]	75 [68:14.0]	76 [68:16.0]
Alexa [v]	(nasal) Aaaahh!		• • • Yes. That's a good
Alexa [nv]	...	...	*beugt sich zu Johanna;*
Johanna [v]	• • I take this picture, okay?		
Aysim [v]		• • • Is that good?	

[3]

	.. 77 [68:18.6]	78 [68:22.1]
Alexa [v]	picture!	
Alexa [nv]	*scrollt nach unten;*	*scrollt schnell nach ganz oben;*
Aysim [v]	((2,2s)) Oh I love himmmm! • Yes. Yeah. • • •	

Durch den Einbezug Alexas kommt es zu einer arbeitsgleichen Sequenz von gerade mal sechs Sekunden, in dessen Anschluss alle drei Schülerinnen wieder zu ihren eigenen Aufgaben zurückkehren (77). Selbst wenn die Schüler/innen sich bewusst für eine Arbeitsteilung entschieden haben, nehmen sie also die Handlungen der anderen Gruppenmitglieder zumindest am Rand ihrer Aufmerksamkeit wahr und greifen unter Umständen ein, selbst wenn sie dazu ihren eigenen Arbeitsprozess unterbrechen müssen. Initiiert werden diese arbeitsgleichen Phasen entweder durch den/die eingreifende/n Schüler/in oder durch eine Bitte um Unterstützung durch eine/n andere/n Schüler/in. In diesen Momenten kommt es zu arbeitsgleichen Inseln, bei denen sich der Interaktionsraum verschiebt.

Für die beobachteten Interaktionen lassen sich die kooperativen Arbeitsformen an die Art der Bilder knüpfen, die hergestellt werden sollen: Handelt es sich dabei um ein Einzelbild bzw. eine Sehfläche (1-7), ist das arbeitsgleiche Vorgehen dominant, bei Bildsequenzen (1-9, 2-6, 3-7) das arbeitsteilige. Dieses ist dabei stark

durchmischt von arbeitsgleichen Phasen. Dies soll mit einem Beispiel illustriert werden, bei dem auf die Reihenfolge der Bilder bei fiktiven Erzählungen fokussiert wird: Die Reihenfolge der Bilder basiert auf Erzählungen, welche die Schüler/innen in einer arbeitsgleichen Planungsphase entwerfen. Auf dieser Grundlage werden in einer anschließenden vorbereitenden Phase arbeitsteilig Bilder gesucht. Dabei kommt es, wie in Ausschnitt 7/30 dargestellt, zu arbeitsgleichen Phasen. Ab einem bestimmten Punkt beginnt der/die ausführende Schüler/in mit der Umsetzung, indem er aus der bereits erstellten Auswahl an Bildern sowie mit Rekurs auf die gemeinsam erarbeitete Erzählung und mit wenigen Ausnahmen, ohne die anderen miteinzubeziehen, eigenständig Entscheidungen über die Reihenfolge der Bilder trifft. In folgendem Beispiel verschafft sich die Schülerin zunächst einen Überblick über gesammelte Bilder und entscheidet dann in Übereinstimmung zu der vorher entworfenen Geschichte, aber allein, welches Bild das erste sein soll.

Ausschnitt 7/32: Reihenfolge der Bilder (1-9 Tabletkamera 1)

[1]

	137 [70:39.7]	138 [70:41.7]
Alexa [v]	((1,4s)) Sooo, I	think... What's the first photo?
Alexa [nv]	*scrollt nach ganz unten;*	*hält Hand mit zusammengeführten Fingern über Bildschirm, auf dem die*

[2]

	..	139 [70:43.7]	140 [70:44.4]
Alexa [v]		The first	photo is the picture
Alexa [nv]	*ausgewählten Bilder zu sehen sind;*	*schließt App durch Kneifen mit allen Fingern;*	*Home-Bildschirm öffnet*

[3]

	..	141 [70:46.7]
Alexa [v]	with the plane.	Yes. • • •
Alexa [nv]	*sich: geht mit Finger zu GoodReader-Icon im Dock;*	*geht mit Finger zu Keynote-Icon und klickt;*

In diesem Fall teilt die Alexa in Form von lautem Denken ihre Überlegungen mit den anderen Gruppenmitgliedern, die darauf jedoch nicht direkt antworten. Stattdessen vollzieht sie die Sequenzen von Frage und Antwort (137-140) und von in der Antwort formuliertem Vorschlag und Ratifizierung desselben (139-141) in einem Monolog. Die einleitende Frage „What's the first photo?" wird dabei nonverbal begleitet durch das Betrachten der gemeinsam erstellten Auswahl (137-138).[146] Erst im Anschluss an die Umsetzungsphase kommt es wieder zu einer arbeitsgleichen Phase, in der die Bildsequenz bezüglich ihrer Reihenfolge überprüft und gegebenenfalls überarbeitet wird (vgl. Ausschnitt 8/28). Bei den London

[146] Dieser Monolog kann auch als Einladung an die anderen verstanden werden, am Auswahlprozess teilzunehmen.

Tagebüchern als nonfiktiven Erlebnisberichten finden Überarbeitungen der gewählten Reihenfolge bereits während dieser Phase statt. Hier ist die Reihenfolge weniger relevant für den Verstehensprozess der gesamten Sequenz. Vielmehr wird hier nach dem Wahrheitskriterium vorgegangen und ein Abgleich mit dem tatsächlichen Geschehen durchgeführt.

Es deutet sich an, dass sich die Prozesse der Herstellung je nach Zielprodukt auch strukturell unterscheiden. Dies müsste an einem größeren Korpus überprüft werden. Festgehalten werden kann jedoch, dass die Schüler/innen in der Tendenz eher arbeitsgleich vorgehen bzw. arbeitsteilige Phasen von arbeitsgleichen vorbereitet und in solche zurückgeführt werden. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass in mehreren Groundingprozessen ein gemeinsames Produkt entsteht. Die jeweilige kooperative Arbeitsform wird von den Schüler/innen ausgehandelt und nicht von der Lehrkraft vorgegeben. Außerdem wurden am Beispiel der Herstellung einer angemessenen Bilderreihenfolge innerhalb des Projektes eine Grobstrukturierung des Bildproduktionsprozesses aufgezeigt, so dass im Folgenden näher auf die Subprozesse eingegangen werden kann, welche diesen konstituieren.

7.3.2. Das Herstellen einer Auswahl

Planungsprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie als Prozesse charakterisiert werden können, in denen eine Auswahl an relevanten Ressourcen und Konzepten hergestellt wird: Verschiedene Versionen des Ziels werden vorgestellt und so eine Selektion an Möglichkeiten der Darstellung und Ausführung aufgebaut. Dies resultiert in einem abstrakten, mentalen Entwurf, der ein zunächst „ideales" Ergebnis antizipiert, das im Laufe der Produktion modifiziert wird (vgl. Abschnitt 4.2.1.). Für die Bildproduktion soll dies in Anlehnung an den „Schreibplan" als „Gestaltungplan" bezeichnet werden, der neben einem Zielentwurf auch die dafür benötigten Werkzeuge und Vorgehensweisen umfasst.

Der Prozess der Planung ist insofern komplex und schwierig zu fassen, als er quasi zu jedem Moment des Produktionsprozesses erfolgen und jeden einzelnen Handlungsschritt betreffen kann: Eine Planung des Grundkonzeptes, also z.B. der Geschichte, die einer Bildsequenz zugrunde liegt, erfolgt zwar in der Regel vor der Umsetzung. Aber ebenso können im Verlauf des Umsetzungsprozesses Planungsphasen durchgeführt werden. Zudem kann auch eine Überarbeitung geplant werden, ebenso wie der Verlauf des Produktionsprozesses und das Gesamtkonzept, also Thema und Realisierung, des Produktes selbst. Dabei können sowohl ein Textelement sowie ein Bildelement als auch der Inhalt eines Gesamtbildes sowie seine Gestaltung Gegenstand der Planung sein. Hier soll unterschieden werden zwischen Planungen, die sich auf den Produktionsprozess

beziehen, also auf die Aufgabenverteilung und die Werkzeuge, die verwendet werden sollen, und den Planungen, die das Produkt selbst betreffen, also mehr inhaltlicher als organisatorischer Natur sind. Da die Planungshandlungen des Produktionsverlaufs nicht bildspezifisch sind, konzentriert sich die Darstellung auf die, die sich auf die Produkte beziehen.

7.3.2.1. Der Gestaltungsplan: Generieren

Der produktbezogene Planungsprozess lässt sich nach Hayes und Flower (1980) weiter unterscheiden in Generierungs- und in Organisationsprozesse. Bei der Generierung wird zunächst die Absicht bzw. das **Ziel** des Produktionsprozesses festgelegt. Für den Bildproduktionsprozess bedeutet das die Konstruktion einer ersten Vorstellung dessen, was abgebildet werden soll. Das kann sowohl den Inhalt als auch die Form betreffen.

Ausschnitt 7/33: Generieren des Ziels (1-1 Tabletkamera 2)

[1]

	15 [26:33.7]	16 [26:39.7]
Lara [v]		What we
Lara [nv]	*öffnet Pages: "Dokument erstellen", beginnt durch Vorlagen zu scrollen;*	*scrollt weiter;*
Thomas [v]	Now (it said) to take a/ a bloody laimb (=lamb) • • • thing em and then…	

[2]

	.. 17 [26:40.7]	18 [26:42.7]
Lara [v]	need—	
Lara [nv]	*scrollt;*	
Sandra [v]	• • (Ja. Äm.) We choose a normal • one, because they need a/ • with an ehm	
Sandra [nv]	*wedelt Zeigefinger nach oben*	
Thomas [v]	that will be our picture.	

[3]

	19 [26:47.1]	20 [26:49.1]	21 [26:50.4]
Lara [nv]	• • • *klickt auf Vorlage "leeres Dokument";*	*leeres Dokument öffnet sich;*	*dreht iPad um 90 Grad;*
Sandra [v]	(what it is she want?)		
Sandra [nv]	*deutet in Richtung der Vorlage"leeres Dokument";*		
Thomas [v]		I know! I know!	We äm • make the

[4]

	22 [26:53.0]	23 [26:53.3]
Lara [v]	Mister	S.? I ähm/ I—
Lara [nv]		• *hält Hände rechts und links vom Tablet und macht das Gerät drehende Bewegungen;*
Thomas [v]	laimb (=lamb)...	

[5]

	24 [26:56.1]	25 [26:59.5]
Lara [v]	• • • It's okay because I need it hochkant. ((5s))	
Lara [nv]		*nimmt Tablet hoch und wackelt es leicht, bis sich*

[6]

	..	26 [27:04.5]	27 [27:04.8]
Lara [v]		Okay?	
Lara [nv]	*Bildschirm auf hochkant umstellt;*	*legt es wieder auf den Tisch;*	
Thomas [v]		So we	take a laimb • thing and then äm •

[7]

	..	28 [27:11.4*]
Thomas [v]	we make (xxx) and ä then we write äm • : "Never eat an indication" • or so.	
L [v]		Okay! Remember to speak English in your groups!

[8]

	29 [27:15.4]	30 [27:18.5]	31 [27:19.5]
Lara [v]		Oder: "What/wha/ what wou/ what would	
Thomas [v]	((1,8s)) (xxx einzelne Wortteile gestammelt) the/ the...		

[9]

	..	32 [27:24.1]
Lara [v]	you do if you're hungry". Oder: "Bis wohin willst du gehen if you are hungry?".	

Das Poster soll formal zusammengesetzt sein aus einem Bild und einem Text („that will be our picture", 17, „then we write", 27). Das Bild soll eine blutige Lammkeule („bloody laimb (=lamb, AFS) thing", 15) darstellen. Einen Teaser-Text, der Interesse wecken soll, hat der Schüler auch bereits entworfen („Never eat an indication", 28).

Die Generierung des Ziels kann durch den Abgleich eines solchen Konzepts mit der **Aufgabenstellung** erfolgen:

Ausschnitt 7/34: Bezug zur Aufgabenstellung (3-7 Tabletkamera 5)

[1]

	178 [22:51.9]	179 [22:55.0]	180 [22:58.3]	181 [22:59.3*]
Aysim [v]		(Hustenanfall)		
Alexa [v]	Ja —, sollen wir eigentlich Bilder...? Should...	(xxx)	or also	text
Philippa [v]				text?

[2]

	182 [22:59.9*]	183 [23:04.4]
L [v]		Look (xxx)
Alexa [v]	Or the photo is the • important thing • • and — ?	

[3]

	..	184 [23:07.3]
L [v]	write comments to the pictures.	
Alexa [v]		So we have/ we have to make the photo,

[4]

	..	185 [23:14.8]	186 [23:15.8]
Alexa [v]	and then —. So first day: we have a photo of the —		Big Ben.
Philippa [v]		Big Ben.	

In diesem Beispiel planen die Schüler/innen die Erstellung ihres *London diary*. Sie wissen, dass sie diesen Bericht mithilfe von Bildern gestalten sollen, sind sich jedoch unsicher, ob Texte zu Bildern erstellt oder Bilder zu Texten gesucht werden sollen (178-182). Dass sie überhaupt Überlegungen zu dieser Frage anstellen, zeigt, dass ihnen bewusst ist, dass dies u. U. unterschiedliche Vorgehensweisen erfordert und in verschiedenen Produkten resultiert. Denn die Funktionen von Text- und Bildelement ist dann jeweils eine andere: Entweder illustriert das Bild den Text und konkretisiert ihn auf diese Weise. Oder der Text beschreibt das Bild und ergänzt es durch weitere Informationen, welche die semantische Offenheit des Bildes eingrenzen.[147] (vgl. Abschnitt 4.1.4. und Abschnitt 8.4.2.1.) Die im Klassenzimmer von Gruppe zu Gruppe gehende Lehrkraft beantwortet als generell ratifizierte Beteiligte (vgl. Abschnitt 2.3.3.) die Frage mit Hinweis auf die projizierte Aufgabenstellung, sodass die Entscheidung der Schüler/innen mit Rekurs auf die Aufgabenstellung erfolgt.

Ein weiterer Generierungsprozess betrifft das **Abrufen von Weltwissen und Informationen**, die zur Erreichung des formulierten Ziels nötig sind. Informationen in Form von Bildern werden zunächst nach einer relativ weit gefassten, potenziellen Relevanz gesammelt. Diese Sammlung wird dann nach bestimmten Kriterien reduziert, auf die in Abschnitt 8.3.1. näher eingegangen wird. Bei den beobachteten Fällen verläuft dieser Prozess zuerst auf einer abstrakten Ebene. D.h., es werden Konzepte gesammelt, ohne dass bereits konkrete Bilder vorliegen oder ohne dass diese allen Schüler/innen bekannt sind. Dafür wird ein gemeinsames unterscheidendes Merkmal definiert. Dies erfolgt nach Kriterien, die

[147] Aus den beobachteten Interaktionen und vorliegenden Ergebnissen kann weder darauf geschlossen werden, dass im Produkt selbst ein Unterschied festzustellen ist, noch dass dies nicht der Fall ist.

sich auf den Inhalt des Bildes beziehen, wie in folgendem Beispiel, in dem die Schülerinnen sich auf eine Darstellung einer Londoner Sehenswürdigkeit durch eine Innenansicht einigen:

Ausschnitt 7/35: Abruf von Informationen – Inhalt (3-7 Tabletkamera 5)

[1]

	203 [15:51.8]	204 [15:56.2]
Aysim [v]		Yes, okay!
Alexa [v]	Should we make/ ä take a photo from inside? Because it's a nice —	

Oder es spielen Überlegungen eine Rolle, welche die Bildfunktion z.B. als Hintergrund eines Filmposters betreffen:

Ausschnitt 7/36: Abruf von Informationen – Funktion (1-7 Tabletkamera 2)

[1]

	137 [31:10.4]	138 [31:13.4]	139 [31:13.9]
Lara [v]	Äm. In the background we can — this one? Thomas?		
Lara [nv]	*deutet auf „verschmierten Bluttropfenvorhang";*		
Sandra [v]			• • Or I think this
Sandra [nv]			*deutet auf das Suchergebnis darunter*

[2]

	..	140 [31:15.8]
Sandra [v]		one.
Sandra [nv]	*("Bluttropfen verteilt");*	…
Thomas [v]		Mm̃

Anschließend wird die getroffene Auswahl weiter eingeschränkt. So möchte eine Gruppe in ihren Bericht über ihre Londonfahrt etwas über den Tower of London einfügen. Nun überlegen sie, was den Besuch des Towers angemessen repräsentiert: ein Bild des Towers oder ein Bild des dort integrierten Museums mit den Kronjuwelen. Bevor sie eine Bildersuche starten, stellen sie also zunächst eine Auswahl her, indem sie sich auf ihre Erinnerungen berufen (255). Eine erste Einschränkung erfolgt aus diesem Grund dann auf abstrakter Ebene (durch den Konjunktiv gekennzeichnet: 259: „I would") und wird begründet, indem Möglichkeiten der Realisierung betrachtet werden (259-260). Zusätzlich wird auf bereits ausgewählte Bilder Bezug genommen (261-263).

Ausschnitt 7/37: Einschränkung der Auswahl vor der Suche (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	255 [23:39.1]	256 [23:42.4]	257 [23:43.2]
Martin [v]		Crown Jewels. • M.	
Thomas [v]	• • Also [alzo], we have the Crown Ja/ jjavels of the	Crown Tower.	

[2]

	258 [23:44.2]	259 [23:45.6]
Martin [v]	I would just take one picture of the Tower of London, and then we can	
Thomas [v]	• • • ḿ?	

[3]

	..	260 [23:55.2]
Martin [v]	say: „There's also the museum" oder „There's also the house.". "The house with	
Thomas [v]		Yes, but the (xxx)

[4]

	..	261 [23:57.2]	262 [23:59.7]
Martin [v]	the Crown Jewels".		Ja.
Thomas [v]	—	We have one picture of the house now. (gähnend)	

[5]

	263 [24:00.0]
Martin [v]	((1,8s)) Yes. • • That's enough.

Eine weitere Möglichkeit, eine Auswahl an angemessenen Bildern herzustellen, liegt in der **Konstruktion eines Suchbegriffes**. Wenn weniger nach konkreten Objekten, wie z.B. dem Tower of London, gesucht wird, sondern nach Darstellungen von bestimmten Vorstellungen, ist der Suchbegriff weniger offensichtlich und wird wie im folgenden Ausschnitt auch in der Gruppe ausgehandelt:

Ausschnitt 7/38: Einschränkung der Auswahl durch einen Suchbegriff (2-6, Tabletkamera 4)

[1]

	128 [31:48.5]	129 [31:51.0]	130 [31:54.1]
Noemie [v]	And what else? A heart • • or a • cat? ((2s)) A cat and a heart?		togeth-
Cindy [v]			• • • (lacht)

[2]

	..	132 [31:58.0]	133 [31:58.6]	134 [31:59.3]
Noemie [v]	/ achso, weißt du, a heart and...		that's...	
Noemie [nv]		*verschränkt Hände ineinander;*		
Cindy [v]		Achso.		A heart spricht langsam,

[3]

	..
Cindy [v]	and a cat. tippt gleichzeitig;

Für ihre *background story* hat Noemie zwei Aspekte aus dem Vorlagentext herausgegriffen: die Liebe zwischen den beiden Protagonisten oder vielleicht auch von Joshua zu Jessie, die durch das Herz symbolisiert werden kann, und die gemeinsame Katze, die beide verbindet, auch als die Beziehung zerbrochen ist (128). Dabei kommt ihr der Gedanke, beides zu kombinieren (129). Die dahinterliegende Idee könnte sein, so die Beziehung in ihrem funktionierenden Zustand zu repräsentieren. An dieser Stelle zeigt sich, dass die Formulierung eines Suchbegriffes einhergeht mit Prozessen der Bedeutungskonstruktion, die – sowohl wenn sie sich auf literarische Vorlagentexte als auch wenn sie sich auf eigene Erlebnisse beziehen – Interpretationsleistungen darstellen.

Dadurch dass ein **Überblick über die Suchergebnisse** gewonnen wird, werden Vorstellungen konkretisiert und neue Perspektiven auf das Darzustellende gewonnen. Dies geschieht zum Beispiel, indem erkannt wird, dass das Science Museum sowohl durch ein Exponat (605, 612) als auch durch das Gebäude selbst (631) im London-Tagebuch repräsentiert werden kann, da sich Abbildungen von beidem unter den Suchergebnissen befinden:

Ausschnitt 7/39: Überblick über die Suchergebnisse – Teil 1 (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	605 [43:54.1]	606 [44:00.9]
Martin [v]	((3,5s)) Maybe from theeee / äm from the astronomic —	
Martin [nv]		*scrollt nach unten bis Zeile 6;*

[2]

	607 [44:03.4]	608 [44:04.1]	609 [44:06.1]	610 [44:06.9]
Martin [v]		• • • Aaach! Ahh — (lacht)		(lacht)
Martin [nv]		*scrollt eine Zeile weiter nach unten;*		*scrollt eine Zeile weiter nach unten;*
Thomas [v]	Nooo!		(xxx)	

[3]

	611 [44:08.0]	612 [44:13.5]
Martin [v]		• • • Or from the dinosaurs?
Martin [nv]	*scrollt bis Zeile 12;*	*scrollt eine Zeile weiter nach unten;*
Thomas [v]		((2,7s)) (lacht auf)

Und nach näherer Betrachtung einiger Bilder folgt eine Entscheidung:

Ausschnitt 7/40: Überblick über die Suchergebnisse – Teil 2 (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	630 [44:56.1]	631 [44:57.0]
Martin [v]	• • Ah, einfach	a photo from the building.
Martin [nv]	*dann wieder hoch; geht mit dem Finger zu 2. Bild in 3. Zeile;*	

Der folgende Ausschnitt verdeutlicht, dass Schüler/innen zudem häufig auf einzelne Bilder **zeigen**, während über die Suchergebnisse gescrollt wird (83, 84, 85, 87).[148] Das sind zum größten Teil Bilder, die ihnen nach einem Verstehen auf der ersten Bildverstehensebene als angemessen erscheinen. Diese Bilder werden herausgehoben, um länger betrachtet zu werden und ein erweitertes Bildverstehen zu erlauben. Gleichzeitig wird so eine virtuelle Auswahl an potenziell angemessenen Bildern zusammengestellt.

Ausschnitt 7/41: Bilder zeigen (1-7 Tabletkamera 2)

[1]

	82 [29:06.3]	83 [29:10.3]
Lara [v]	((2s)) Okay. • Here are pictures.	And this one! • Its/
Lara [nv]	*versucht durch Kneifen zu vergrößern, scrollt minimal um ein halbes Bild nach unten;*	*deutet auf 11.*

[2]

	..	84 [29:12.3]	85 [29:14.3]
Lara [v]	is good.		• • • Or this is a cool picture!
Lara [nv]	*Suchergebnis: Polizistengruppe;*	*tippt mehrmals auf das Bild;*	*deutet auf 15. Suchergebnis: Zeichnung einer*
Thomas [v]		((1,2s)) Yes!	(It's good.)

[148] Zum Zeigen auf Bilder und auf Elemente auf Bildern siehe auch Abschnitt 8.4.2.

[3]

	..	86 [29:17.0]	87 [29:17.5]
Lara [v]		Look!	((10s)) Here? This one?
Lara [nv]	*gebratenen Lammhaxe;*	*hält Finger am Bild;*	*scrollt nach unten, bleibt bei Foto von einer Lammkeule mit*

[4]

	..
Lara [nv]	*Messer stehen und deutet darauf;*

Dieses Beispiel demonstriert außerdem, dass gezeigte Bilder in der Regel auch **bewertet** werden. Darauf wird in Abschnitt 7.3.5. näher eingegangen. Hauptkriterium für diese Bewertung ist die Angemessenheit. Diese lässt sich an unterschiedlichen Kriterien festmachen (vgl. Abschnitt 8.3.1.).

Nachdem ein Überblick gewonnen wurde sowie einzelne Bilder zur näheren Betrachtung ausgewählt und bewertet wurden, entscheiden sich die Schüler/innen für ein Bild, das sie **speichern**. Auf diese Weise wird die Sammlung und damit die Auswahl an Bildern, die potenziell genutzt werden können, auch materiell angelegt. Manchmal wird vor Beginn der Umsetzung Zeit geschaffen, um einen Überblick über gesammelte Bilder zu gewinnen und gegebenenfalls nach weiteren Bildern zu suchen, wie im anschließenden Ausschnitt:

Ausschnitt 7/42: Überblick über die Auswahl (2-6 Tabletkamera 4)

[1]

	215 [36:09.4]	216 [36:10.9]
Noemie [v]	Ähhm. What did you have?	
Noemie [nv]	*öffnet wieder 3. Folie;*	*beugt sich zu Cindys Tablet*
Cindy [v]		I have a night-picture, a bus-picture, and a ((1,2s))

[2]

	..
Cindy [v]	äm ((1,1s)) oh! We need something for (xxx)!

7.3.2.2. Der Gestaltungsplan: Organisieren

Die entworfene oder die zu entwerfende Erzählung (vgl. Abschnitt 7.2.2.2.) bzw. das mehr oder weniger elaborierte mentale Modell bilden eine entscheidende Grundlage für das **Anordnen der Bilder in einer Reihenfolge**. Das bedeutet auch, dass eine solche Anordnung Bedeutung trägt. Verändert sich die Reihenfolge, verändert sich auch die Bedeutung, die in Interaktion mit den Bildern konstruiert wird (vgl. Analyse des Ausschnitts 8/27). Denn der Aufbau des mentalen Modells

im Verlauf der Rezeption der Sequenz erfolgt in Interaktion mit der Repräsentation des bereits Wahrgenommenen als eigenem Konzept in Assimilierungs- und Akkomodierungsprozessen. Mit der Reihenfolge wird die Beziehung der einzelnen Bilder bzw. Bildelemente zueinander festgelegt und damit die syntagmatische Offenheit also zumindest eingeschränkt. Die Planung einer Bildreihenfolge wird in den beobachteten Situationen indirekt durchgeführt, indem die Schüler/innen sich zunächst auf eine Erzählung einigen. Diese dient als Folie für die Abfolge der Bilder aufeinander bzw. für den Platz eines einzelnen Bildes in einer Sequenz und zugleich für die Auswahl der Bilder im Umsetzungsprozess. Mit Rekurs auf die Erzählung wird auch die Reihenfolge der Bilder im Überarbeitungsprozess betrachtet (vgl. Ausschnitt 8/27).

Nicht nur die Anordnung in einer Sequenz auch die **Anordnung eines Bildes auf einer Fläche** kann das Bildverstehen beeinflussen: So steht Wichtiges oft in der Mitte einer Fläche. Für den westlichen Kulturkreis gilt zudem eine Leserichtung von links nach rechts und dabei von oben nach unten, die auch die Bildbetrachtung steuern kann. Ebenso wirkt die Größe eines Bildes auf seine Wahrnehmung: Große Bilder werden kleineren Bildern übergeordnet; sie werden zuerst wahrgenommen, so dass die kleineren Bilder vor dem Hintergrund des mentalen Modells, das der/die Betrachtende in Interaktion mit den großen Bildern konstruiert, verstanden werden. Zudem handelt es sich um einen Erfahrungswert, dass Wichtiges groß dargestellt wird. (Schmitz 2001) Schließlich wird ein Bild, das alleine auf einer Fläche abgebildet ist, für bedeutsamer erachtet als ein Bild, das mit anderen Bilder kombiniert wird. Dies formuliert eine Schülerin in anschließendem Beispiel, als die ausführende Schülerin sich anschickt, Platz auf einer Folie für das Bild des WM-Finales zu schaffen:

Ausschnitt 7/43: Anordnung auf einer Fläche (3-7 Tabletkamera 5)[149]

[1]

	513 [41:37.3]	514 [41:41.0]
Aysim [v]	We can make it.... It's on the first day it was, I think.	Yes. • • • Sooo.
Aysim [nv]		*schiebt Tate-Modern-Bild in die*
Philippa [v]		On Tuesday.

[2]

	.. 515 [41:43.0]	516 [41:44.9]
Aysim [v]		
Aysim [nv]	*linke obere Ecke; schiebt Bild ein wenig kleiner; schiebt Text unter das Bild;*	
Alexa [v]		I would make a /a extra picture for it,
Philippa [v]	Tuesday.	

[149] Ein Auszug dieses Ausschnitts findet sich als Ausschnitt 2/1 in Abschnitt 2.2.1.

[3]

	517 [41:47.5]
Aysim [v]	• • Mmm̆mmm̆mm —
Aysim [nv]	*schiebt Text wieder zurück;*
Alexa [v]	• • because it's so special.

Die Besonderheit des Ereignisses – der Sieg Deutschlands gegen Brasilien – möchte die Schülerin durch das Platzieren des Bildes auf einer eigenen Folie ausdrücken (516-517).

7.3.2.3. Prozess der Herstellung einer Auswahl

Bei der Herstellung der Auswahl an Bildern für den gewählten Teilkorpus greifen die Schüler/innen auf vorhandenes Bildmaterial zurück. Dabei handelt es sich entweder um eigene Fotos (3-7 Tabletkamera 5), die mindestens einem Gruppenmitglied bekannt sind, oder um Fotos, die eigens für die Aufgabe erstellt wurden (1-7 Tabletkamera 1). In der Regel suchen die Schüler/innen jedoch nach angemessenen Bildern im Internet. Dabei gehen sie nach einem Muster vor, das hier aufgezeigt und mit Rekurs auf Befunde aus der Informationswissenschaft konkretisiert werden soll.

Suchprogramme ermöglichen den Zugang zu den Informationen im Internet. Auf Suchanfragen geben sie eine Liste von potenziell relevanten Informationen aus, die nach einem bestimmten Algorithmus gewichtet sind. Dabei wird der Eindruck erweckt, dass die Informationen, welche die höchste Relevanz haben, auch in dieser Rankingliste am weitesten oben stehen. Herbold (2013) verweist prägnant auf die Suchhaltung, kaum mehr als die ersten Treffer wahrzunehmen: „Was ich schnell finde, ist richtig und wichtig." Das widerlegen die beobachteten Schüler/innen, die sich nur im Ausnahmefall mit einem der ersten Suchergebnisse zufrieden geben: Sie scrollen durchschnittlich bis zur 10. Reihe, maximal bis Reihe 49. Die Tablet zeigen im Querformat drei Reihen mit Suchzeile und vier Reihen ohne Suchzeile an, im Hochformat respektive 5 bzw. 6 Reihen. Von den sechs Malen, in denen, ohne vorher zu scrollen, das erste Bild ausgewählt wird, geschieht das fünf Mal nach einer Pause, in der vermutlich das erste Bild mit den anderen angezeigten Suchergebnissen verglichen wird. Nur einmal wird also sofort, nachdem sich die Suchergebnisse geöffnet haben, das erste Bild gewählt.

Unter den Suchmaschinen ist Google deutlich die am meisten genutzte. Stark, Magin und Jürgens (2014: 35) verweisen auf eine Studie in Deutschland und eine in den USA, um dies zu belegen. Auch in der vorliegenden Untersuchung haben fast alle Schüler mit Google gearbeitet. Nur ein Schüler hat Bing verwendet, ohne dass eine Begründung dafür geäußert wurde.

Gesucht werden kann auf unterschiedliche Weise: Üblich sind vor allem einfache Suchanfragen, bei denen ein oder mehrere Wörter, wenn nicht gar ein

vollständiger Satz eingegeben werden. Präzisiert können diese Anfragen durch die Verwendung von Suchoperatoren, wie z.B. den Boole'schen Operatoren „UND", „ODER". Zudem gibt es die Möglichkeiten, über erweiterte Suchfelder zu suchen oder, anstatt einen Suchbegriff einzugeben, ein Bild hochzuladen. Dann wird nach einem ähnlichen Bild gesucht. In den beobachteten Fällen nutzen die Schüler/innen ausschließlich einfache Suchanfragen mit einem Wort oder Wortfolgen. Problematisch ist die Bildersuche jedoch vor allem aus ethischer Perspektive, da sie Bilder suchen, die sie nicht nur ansehen, sondern auch verwenden und gegebenenfalls verändern wollen. Dadurch kommt es zu Copyrightfragen, die an keiner Stelle reflektiert werden, obwohl Google einen Filter anbietet, der nach unterschiedlichen Nutzungsrechten auswählt. So ist es möglich, nach Bildern zu suchen, die man veröffentlichen kann, oder auch nach Bilder, die man zusätzlich noch verändern darf.

Im Rahmen dieser Untersuchung kann zwischen drei Arten der Suche nach Bildern differenziert werden: Wie nach einer konkreten Information, z.B. der Hausnummer des Sitzes des englischen Prime Ministers auf der Downing Street, kann auch nach einem bestimmten Bild gesucht werden, z.B. nach der Mona Lisa. Eine solche Suche, die eine Auswahl unter den Ergebnissen nach richtig und falsch erlaubt, wurde hier jedoch nicht durchgeführt. Am häufigsten wurde nach Abbildungen von bestimmten Objekten gesucht, indem deren Namen als Suchbegriffe eingesetzt wurden. 42 von 70 genutzten und beobachteten Suchanfragen werden also mit Begriffen wie „Trafalgar Square", „Lion King London" oder auch „wolf wall street leonardi dicaprio" durchgeführt, die zu Ergebnissen führen, die jeweils hauptsächlich dasselbe Objekt abbilden, auch wenn dies aus unterschiedlichen Perspektiven, in unterschiedlichen Situationen bzw. zu unterschiedlichen Zeiten und zum Teil auch mit unterschiedlichen Mitteln, also Foto oder Zeichnung, geschieht. Bei den restlichen 28 Suchanfragen handelt es sich um Suchen mit semantisch relativ offenen Suchbegriffen, wie „blood", „flugzeug innen", „mexico strand". Teilweise wird dabei auch nach Konzepten oder Abstrakta gesucht, wie z.B. bei der Anfrage mit „dreams come true" und „träume" oder bei der Suche nach Darstellungen von Emotionen mit „junge eifersüchtig". Andere Suchbegriffe lassen vermuten, dass die Schüler nach dem Trial and Error-Verfahren vorgehen und nicht gezielt suchen. Das heißt, dass sie zunächst einmal nachsehen wollen, ob zum Titel oder zu den Hauptpersonen der Textvorlage Bilder zur Verfügung stehen, bevor sie Suchbegriffe konstruieren, die Aspekte des Inhalts der Textvorlage beschreiben. Die Gruppe, die mit dem Titel von Dahls *short story* „Lamb to the slaughter" sucht, ist damit erfolgreich, sucht aber dennoch auch nach anderen Bildern mit den Suchbegriffen „leg of lamb" und „blood" (1-7 Tabletkamera 2). Eine andere Gruppe gibt mit „jessie and joshua" die Namen der beiden Protagonisten der Textvorlage für ihre *background story* ein (2-6

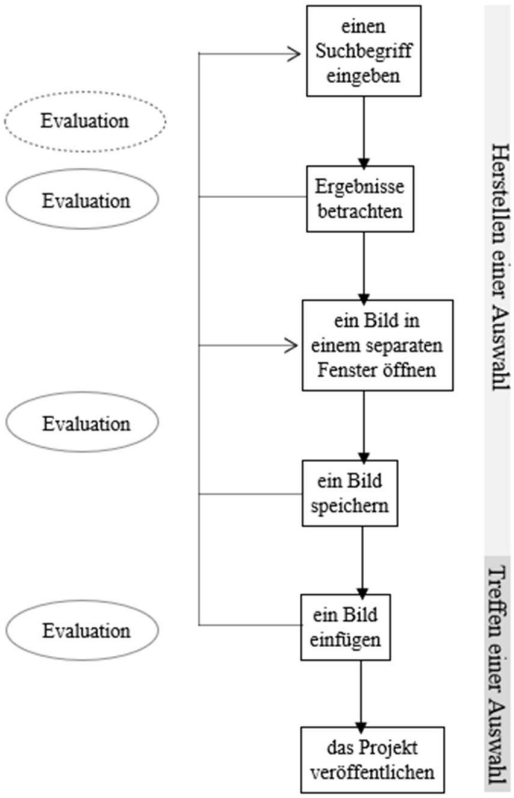
Tabletkamera 4). Dass sie damit wenig Erfolg hat, scheint sie gelassen hinzunehmen: „Okay! It doesn't exist", äußert die Schülerin, welche die Suche durchgeführt hat, in einem nüchternen Tonfall, bevor sie eine neue Suche beginnt (Ausschnitt 7/45: 30). Bei beiden Fällen handelt es sich jeweils um die ersten Suchanfragen. Dieses Suchverhalten kann auf die Erfahrung der Schüler/innen in der heutigen Informationsgesellschaft zurückgeführt werden, dass das im Netz verfügbare Wissen größer ist, als ihr eigenes je sein kann, dass Wissen dort geteilt wird, also eventuell bereits Lösungsvorschläge für ihr Problem hinterlegt sind, die sie nur noch finden müssen.

Such- bzw. Auswahlprozesse gestalten sich als iterative Abfolgen von Rezeption, Bewertung und Selektion (Stark/Magin/Jürgens 2014; Schweiger 2010). Auf dieser Grundlage entwerfen Wirth und Brecht (1998; 1999) ihr Clickstream-Modell. Um dies näher zu beschreiben, greifen sie die vier Handlungsschritte Zielsetzung, Planung, Durchführung und Erfolgskontrolle eines Problemlöseprozesses auf. Nach der Definition eines „Selektionsziels", das sich z.B. in Form eines Suchbegriffes ausdrückt, wird in einem nächsten Schritt der „Selektionsorientierung" ein Überblick über die auf der SERP (= Search Engine Result Page) zur Verfügung gestellten Suchergebnisse gewonnen. Im Anschluss wird ein Ergebnis ausgewählt, indem eine „Navigationshandlung" wie das Anklicken eines Ergebnisses ausgeführt wird. Das Resultat der Navigationshandlung wird schließlich hinsichtlich des Selektionsziels evaluiert. Entweder wird nun ein neues Selektionsziel formuliert oder auf der SERP ein anderes potenziell zielführendes Suchergebnis ausgewählt oder aber am bereits ausgewählten Suchergebnis eine andere Navigationshandlung vollzogen. Insofern handelt es sich also um einen iterativen Prozess. Interessant für die vorliegende Untersuchung ist das Modell von Wirth und Brecht vor allem deswegen, weil hier bezogen auf die Rezeption unterschiedliche Verarbeitungstiefen angedeutet werden. Bei der Selektionsorientierung wird so differenziert zwischen dem wahrgenommenen und dem objektiven Merkmalsraum. Bezogen auf eine Bildersuche kann dies mit Rekurs auf Weidenmanns (1988) Bildverstehensmodell folgendermaßen erläutert werden: Auf der SERP finden sich zahlreiche Links in Form von Bildern. Diese sind zum einen aufgrund des relativen kleinen Bildschirms des Tablets, aber auch bedingt durch das Ziel, so viele Suchergebnisse wie möglich auf einer Seite abzubilden, kleinformatig als Miniaturen abgebildet. Erleichtert wird auf diese Weise ein Überblick und damit ein Vergleich von vielen Bildern miteinander. Die einzelnen Bilder werden dabei zunächst automatisch, also präattentiv, auf der ersten Verstehensebene (ökologisches Bildverstehen) wahrgenommen. Alle abgebildeten Bilder stellen den „objektiven Merkmalsraum" nach Wirth und Brecht dar. In Abgleich mit dem Selektionsziel werden aber lediglich einzelne Bilder näher betrachtet, die damit den „wahrgenommenen Merkmalsraum" darstellen.

Nachfolgende Navigationshandlungen werden dann auch zunächst nur an diesen Bildern durchgeführt (indikatorisches Bildverstehen).

Mithilfe dieses Ansatzes und der vorliegenden Daten konnte ein Suchprozessmodell erarbeitet werden, das im Folgenden abgebildet wird. Die graphische Darstellung folgt zum Teil dem „einfachen Modell der Websuche" nach Lewandowski (2012). Inhaltlich bezieht sich das Modell auf Bilder und Bild bezogene Handlungen, es ist also basierend auf den Daten grundlegend reformuliert und erweitert worden. Gezeigt werden soll vor allem, dass es an mehreren Stellen des Suchprozesses zu Evaluationsprozessen kommt, die auf das Bild bezogene Rezeptions- und Selektionshandlungen umfassen. Der Vollständigkeit halber werden hier alle beobachteten Selektionshandlungen im Rahmen des Herstellens und Treffens einer Auswahl konzeptualisiert dargestellt. Der Auswahlprozess insgesamt kann sich über mehrere Arbeitsphasen erstrecken. Beobachtet wurde, dass er erst vollständig abgeschlossen und das Bild als Teil des Projektes erst dann definitiv akzeptiert wird, wenn das Projekt, in welches das Bild integriert ist, veröffentlicht wird. Damit ist gemeint, dass das Bild den anderen Gruppenmitgliedern geschickt bzw. durch Projektion an eine Wand präsentiert wurde.

Abbildung 38: Auswahlprozess eines Bildes mithilfe einer Suchmaschine (Herstellen und Treffen einer Auswahl)



Die Schüler/innen erarbeiten zunächst einen Suchbegriff und geben ihn ins Suchfeld des Browsers ein. Auf diese Weise formulieren sie das Ziel ihrer Suche. Das bedeutet, dass sie zumeist inhaltliche Kriterien, die das Bild erfüllen soll, in Worte übertragen.[150] Mit dem Modus Text wird also nach dem Modus Bild gesucht. Das Eingeben des Suchbegriffes ist im Falle von Partner- oder Gruppenarbeit teilweise die einzige Methode, die der ausführende Schüler nutzt, um seinen Gruppenmitgliedern das Ziel seiner Suche mitzuteilen. In diesen Fällen findet bereits hier eine Evaluation statt, indem die anderen den Suchbegriff akzeptieren oder zurückweisen, wie in folgender Situation:

Ausschnitt 7/44: Suchbegriff (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	568 [41:59.2]	569 [42:06.2]	570 [42:07.8]
Martin [v]			((2,4s)) The Lion King. verstellte Stimme (dunkel)
Martin [nv]	*tippt "Lion King"; startet Suchanfrage; Ergebnisse öffnen sich;*		*((1,4s)) ergänzt Suchbegriff*
Thomas [v]	((3s)) Lionel Messi! (lacht) ((2s))	Lion King London. verstellte Stimme, singend	

[2]

	..
Martin [v]	((5s))
Martin [nv]	*um "London", startet Suche; Suchergebnisse öffnen sich;*

Nachdem Martin den Suchbegriff eingegeben hat (568) und noch während sich die Suchergebnisse öffnen, schlägt Thomas eine Erweiterung durch den Ortsnamen London vor (569). Damit zeigt er, dass er das Problem antizipiert, dass, da es unterschiedliche Aufführungen des Musicals gibt, der Suchbegriff zu weit gefasst ist.[151]

[150] Eine Ausnahme ist das Suchen nach einem Bild, das sich auch aufgrund seiner Qualität als Hintergrund eignet, mit dem Begriff „wallpaper".

[151] Es kommt auch in Einzelarbeit dazu, dass ein Schüler sofort nach Eingabe des Suchbegriffs diesen revidiert:

Ausschnitt 7/44: Überarbeitung des Suchbegriffs in Einzelarbeit (4-1 Tabletkamera 7)

[1]

	16 [17:31.4]	17 [17:40.2]
Kerstin [nv]	*tippt "wachablösung" und startet Suchanfrage; tippt hinter Suchbegriff, bevor sich Suchergebnisse*	

[2]

	..	18 [17:42.3]
Kerstin [nv]	*öffnen können; tippt "london" und startet Suchanfrage;*	

Anschließend betrachten die Schüler/innen die von der Suchmaschine ausgegebenen Bilder, d.h., Bilder, die zwar von der Suchmaschine, aber auf der Basis des Suchbegriffes ausgewählt worden sind und den objektiven Merkmalsraum darstellen. Dabei bildet das Gerät einen Rahmen um einen Auszug der Suchergebnisse, der durch Scrollen nach unten oder nach oben verschoben werden kann. Es ist also rein technisch nicht möglich, alle Suchergebnisse auf einer Fläche zu betrachten. Diese Suchergebnisse werden nun bewertet. Entweder wird unter den Suchergebnissen nach potenziell angemessenen Bilder gesucht oder es wird der Suchbegriff überarbeitet und die Suche von vorne begonnen, wie in folgendem Ausschnitt:

Ausschnitt 7/45: Überarbeitung Suchbegriff

[1]

	26 [28:49.5]
Lisa [nv]	*öffnet Suchfeld und Tastatur; tippt: "jessie and joshua"; startet Suche;*
Alexa [v]	• • • Ich glaub/ Ich könnt mir vorstellen, dass sie irgendwelche Träume hatte.

[2]

	..	27 [29:00.6]	28 [29:03.0]
Lisa [v]			((1,3s)) Ja, aber
Lisa [nv]		*öffnet Bilder-Ergebnisse;*	
Alexa [v]	Also sie wollt etwas machen (xxx)	• • • Mach das doch erstmal.	

[3]

	.. 29 [29:05.7]	30 [29:06.2]	31 [29:11.8]
Lisa [v]	to Jessie...	Okay! It • doesn't exist. ((3,5s))	
Lisa [nv]	*verharrt;*	*öffnet Suchfeld; löscht Suchanfrage über Backspace-Taste; tippt: "träume";*	
Alexa [v]			((7s)) Und

[4]

	..	32 [29:20.7]	33 [29:25.9]
Lisa [nv]		*öffnet Bilder-Ergebnisse;*	*verharrt*
Alexa [v]	wenn wir einfach erscht mal ein glückliches	junges Paar nehmen? ((4s))	

[5]

	.. 34 [29:34.8]
Lisa [nv]	*für ca. 2s; scrollt nach unten, wieder nach oben; öffnet Suchzeile und Tastatur; fügt hinter "träume"*

[6]

	..
Lisa [nv]	*"frau" ein;*

Lisa sucht zunächst nach Bildern zum Suchbegriff „jessie and joshua" (26), betrachtet die Suchergebnisse (28-29) und stellt dann fest, dass die Suche erfolglos war (30). Erst im Anschluss daran greift sie den Vorschlag Alexas (26, 27) auf, den sie in den Suchbegriff „träume" überträgt (31). Auch hier betrachtet sie die Ergebnisse, scrollt über die ausgegebenen Bilder (33). Dass sie sie als nicht angemessen bewertet, zeigt sich in der Überarbeitung des Suchbegriffs durch die Erweiterung mit „frau" (34).

In einigen Situationen öffnen die Schüler/innen bei der Betrachtung der Suchergebnisse zusätzlich eines oder mehrere Bilder als Teil des wahrgenommenen Merkmalsraumes in einem neuen Fenster. Dadurch wird der Kontakt zu diesem Bild zu verlängert, aber es wird auch vergrößert. So können Details wahrgenommen bzw. in einigen Fällen überhaupt erst erkannt werden, was abgebildet wird, wie in anschließendem Ausschnitt:

Ausschnitt 7/46: Wahrnehmung (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	618 [44:24.1]	619 [44:27.9]	620 [44:29.2]
Martin [v]	((1,9s)) Eeeh — • • •		Where?
Martin [nv]	*scrollt weiter nach unten;*	*scrollt weiter nach unten;*	*kneift Ergebnisse klein, lässt los: gehen wieder*
Thomas [v]		A Guillotine!	

[2]

	..	621 [44:30.1]	622 [44:30.8]	623 [44:32.7]
Martin [v]				
Martin [nv]	*in Originalgröße;*			
Thomas [v]		• • Da!		((1,3s))
Thomas [nv]			*öffnet das Bild in neuem Fenster; zeigt dann kurz darauf;*	

[3]

	..	624 [44:36.3]
Martin [nv]		*geht zurück zu den Suchergebnissen; scrollt nach unten;*
Thomas [v]	Oooh! That looks like a Guillotine! (lacht) ((9s))	

Während Martin über die SERP scrollt (618-619), entdeckt Thomas in einem Bild die vermeintliche Abbildung einer Guillotine und weist darauf hin (619). Erst als er das Bild in einem neuen Fenster öffnet (622), stellt er fest, dass es sich nicht um eine Guillotine handelt (623). Daraufhin fährt Martin im Suchprozess fort (624).

Diesem Rezeptionsprozess folgt eine weitere Evaluation, bei der entschieden wird, ob das Bild bzw. dessen mentale Repräsentation, die in der Rezeptionsphase elaboriert wurde, dem Ziel angemessen ist. Ist dies nicht der Fall, kehren die Schüler entweder auf die SERP zurück und suchen dort weiter oder verändern den Suchbegriff und beginnen eine neue Suche. Als angemessen bewertete Bilder

werden gespeichert. Auf diese Weise werden sie als Teil einer Sammlung von potenziell angemessenen Bildern ausgewählt: Es wird also eine Auswahl hergestellt. Entscheiden sich die Schüler/innen für ein Verfahren, in dem sie zunächst mögliche Bilder sammeln und dann einsetzen, formulieren sie einen neuen Suchbegriff und beginnen somit von vorne. Dass es den Schüler/innen bewusst ist, dass es sich bei der Zusammenstellung nicht zwangsläufig um die endgültige Auswahl handelt, sondern dass aus dieser Auswahl erneut eine Auswahl getroffen werden kann, wird in dem im Folgenden abgebildeten Event deutlich:

Ausschnitt 7/47: Vorläufigkeit der Auswahl (1-7 Tabletkamera 2)

[1]

	89 [29:31.1]	90 [29:33.6]	91 [29:35.6]
Lara [v]	((1,1s)) So. ((1s))	• • • This one. I think it's	good.
Lara [nv]	*scrollt weiter nach unten;*	*scrollt schnell wieder nach oben zu den ersten Suchergebnissen;*	*klickt auf das*

[2]

	..	92 [29:36.7]
Lara [v]		
Lara [nv]	*Bild mit der Polizistengruppe;*	*Fenster öffnet sich: klickt auf "Originalgröße": Bild öffnet sich in einem neuen*
Sandra [v]		((1,4s)) This one with the ähm policemen.

[3]

	..	93 [29:40.5]	94 [29:41.2]	95 [29:42.7]	96 [29:43.0]	97 [29:43.8]
Lara [v]		This?	• • • Thomas!		This?	
Lara [nv]	*Fenster;*	*deutet mit dem Zeigefinger auf das Bild;*	...	...	...	...
Thomas [v]				ḿ?		Yeah.

[4]

	98 [29:44.2]	99 [29:46.0]	100 [29:48.6]	101 [29:50.4]
Lara [v]	((1,5s)) Or			• • • Eyyy.
Lara [nv]	...		*lässt die Hand nach außen hin wegklappen;*	*nimmt den*
Thomas [v]		No. No. That's not strange enough.		

[5]

	..	102 [29:52.8]
Lara [v]	Sichern!	Aaand —
Lara [nv]	*Finger schnell zurück, drückt auf das Bild: klickt im sich öffnenden Menü auf "Bild sichern";*	*g e h t z u r ü c k a u f*

[6]

	..	103 [29:54.8]
Lara [v]		"Laaammmb".
Lara [nv]	*die Suchergebnisseite;*	*klickt ins Suchfenster;*

Die ausführende Schülerin Lara hebt nach dem Scrollen und Zeigen auf einige Bilder der SERP von diesen eins hervor, indem sie zunächst mit einer Deixis darauf hinweist (90). Dabei scrollt sie suchend über die Ergebnisse, so dass sie ihre anschließende positive Bewertung dadurch bekräftigen kann, dass sie simultan zum Adjektiv „good“ auf das Bild tippt (91) und es so in einem neuen Fenster öffnet. Noch bevor es sich geöffnet hat, beginnt Sandra, den Vorschlag anzunehmen, indem sie das Bild beschreibend benennt (92). Lara bemüht sich dann in mehreren Schritten um eine Bestätigung ihres Vorschlags durch das dritte Gruppenmitglied Thomas (93, 94, 96, 98). Dieser befindet sich zunächst außerhalb des gemeinsamen Interaktionsraums (93-95) und antwortet zunächst mit einem vagen „Yeah“ (97), so dass Lara nach einer Pause von 1,5 Sekunden nachfragt (98). Erst jetzt vervollständigt Thomas die Paarsequenz mit einer Ablehnung im zweiten Paarteil (99). Diese wirkt durch die Wiederholung des „No“ besonders vehement und wird durch eine Begründung vervollständigt. Das Wegklappen der Hand nach Außen und die relativ lange Pause von fast drei Sekunden verweisen darauf, dass Lara eine Ablehnung nicht erwartet hat und/oder zumindest zunächst nicht weiß, wie sie darauf reagieren soll (100-101). Dann kommt sie jedoch zu einer Entscheidung: Diese wird eingeleitet durch ein langgezogenes „Eyyy“ (101), das bereits das Ergebnis der Entscheidung signalisiert. Denn Lara setzt sich jetzt in ihrer Position als ausführender Schülerin über Thomas’ Bewertung, auf die sie zu Beginn des Events so insistiert hat, hinweg und speichert das Bild (101). Thomas versteht das jedoch nicht als Affront, sondern scheint diese Entscheidung zu akzeptieren. Diese Akzeptanz – ebenso wie die Tatsache, dass Lara ihre Entscheidung nicht zur Diskussion stellt, – kann dadurch rekonstruiert werden, dass zum einen die Vorläufigkeit, die das Sammeln von potenziell angemessenen Bildern in der Erstellung einer Auswahl charakterisiert, bekannt ist. Zum anderen wird sie im direkten Anschluss dadurch bestätigt, dass Lara eine weitere Suchanfrage startet (103) und die dazwischenliegende verbale Pause durch ein langgezogenes „Aaand“ füllt, das eine anschließende, darauf bezogene Handlung ankündigt.

Eine weitere Vorgehensweise besteht darin, gefundene Bilder sofort in das Projekt einzusetzen und erst danach einen neuen Suchprozess anzufangen. Mit der Integration der Bilder in das Projekt beginnt eine Phase des Ausprobierens, in der mentale Modelle umgesetzt werden. Dies wird hier auch als Handlung des Treffens einer Auswahl bezeichnet (vgl. Abschnitt 7.3.2.). Im Unterschied dazu bleibt der bisher beschriebene Prozess der Herstellung einer Auswahl auf abstrakter Ebene verhaftet. Nachdem das Bild in das Projekt eingefügt worden ist, wird es ein letztes Mal überprüft. Teilweise wird erst hier festgestellt, dass die Bildqualität unzureichend ist (vgl. Abschnitt 8.3.1.7.). Meistens wird es jedoch dahingehend evaluiert, ob es auch im Kontext der anderen Bild- und Textelemente und damit als Teil des Projektes angemessen ist. Dieser Bewertungsschritt findet nicht

zwangsläufig direkt nach dem Einfügen des Bildes statt. Er kann auch Subprozess einer Überarbeitung sein, die mit zeitlichem Abstand zum Einfügen durchgeführt wird. Gegebenenfalls wird das Bild dann, je nach Entscheidung der Schüler, entweder durch ein anderes ersetzt oder im Projekt integriert veröffentlicht. Folgender Transkriptausschnitt zeigt eine Überarbeitungssituation:

Ausschnitt 7/48: Evaluation im Zuge der Überarbeitung (2-6 Tabletkamera 4)

[1]

	201 [39:31.4]	202 [39:38.6]
Lisa [nv]	*fügt neue Folie ein und in diese Follow your dreams-Bild1;*	*aktiviert Bild und verkleinert es über*
Alexa [v]		((2,9s)) Follow your

[2]

	..	203 [39:41.6]	204 [39:42.9]
Lisa [nv]	*Zoom-Schieber, so dass oben und unten schwarze Balken zu sehen sind;*		*• • • legt*
Alexa [v]		dreams —	

[3]

	..	205 [39:45.3]
Lisa [v]	Ah! That's like...	
Lisa [nv]	*Finger auf letzte Folie mit "Make your dreams come true-Bild", öffnet Folie;*	*zögert; löscht dann*
Alexa [v]		((3s)) Take this

[4]

	..	206 [39:49.5]	207 [40:13.2]
Lisa [nv]	*Folie über sich öffnende Menüzeile;*	*Korrektur der Tabletposition ((3,2s)) geht zurück*	
Alexa [v]	one. Nooo!		

[5]

	..
Lisa [nv]	*auf Webseite mit Bild; weiter zu Google Bildersuche mit Suchergebnissen von letzter Suche;*

[6]

	208 [40:21.0]	209 [40:26.1]	210 [40:27.3]
Lisa [v]		Maybe this? Because she...	
Lisa [nv]	*scrollt langsam nach unten;*	*zeigt auf Suchergebnis (endgültige Wahl);*	*öffnet Bild;*
Alexa [v]			Ja, mit Ballons und mit

[7]

	..	211 [40:30.1]	212 [40:38.4]	213 [40:40.7]
Lisa [nv]		*speichert Bild;*	*geht zurück zur Präsentation;*	*löscht letztes Follow your dreams-Bild;*
Alexa [v]	ner Frau.			

[8]

	..
Lisa [nv]	*fügt neues ein;*

Die beiden Schülerinnen haben bemerkt, dass ihnen für ihre *background story* noch ein Bild fehlt, das auf den Ausgang der Erzählung verweist, bei dem Jessie ihre Vorstellungen realisiert. Der erfolgreichen Suche nach einem passenden Bild folgt das Einfügen des Bildes in eine neue Folie (201) und dessen Bearbeitung (202). Nun zeigt eine Überprüfung (204) jedoch, dass dieses neue Bild einem bereits eingefügten gleicht, das den Grund für die Trennung von Jessie und dem ich-Erzähler repräsentiert: Jessies Bestreben, ihre Träume zu verwirklichen. Trotz des Protestes ihrer Partnerin löscht Alexa nun dieses Bild (205) und geht zurück zur SERP (207), auf der sie ein anderes Bild sucht (207). Auf der SERP betrachtet sie die Suchergebnisse (208), öffnet ein Bild für eine gemeinsame Evaluation (210), das sie dann nach der Ratifizierung ihrer Partnerin (210) speichert (211) und einfügt (212). Dazu wird auch das erste Bild gelöscht (213), so dass die durch die Bilder evidente Kongruenz des Grundes für die Trennung (Jessies Wunsch nach Realisierung ihrer Träume) mit dem Ausgang der Geschichte (Jessie verwirklicht ihre Vorstellungen) aufgehoben ist.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass der Auswahlprozess nicht mit dem Einfügen des Bildes in das Projekt abschließt, sondern erst dann als vollendet betrachtet wird, wenn die das Projekt als Ganzes evaluiert und im nächsten Schritt veröffentlicht worden ist. Durch die Veröffentlichung erfährt es eine erneute Bewertung (vgl. Abschnitt 8.2.), an die in den beobachteten Fällen jedoch keine weitere Überarbeitung angeschlossen wird.

7.3.2.4. Vorschlagen

Alle hier beschriebenen Handlungen sind Selektionshandlungen, die zu einer Auswahl an potenziell angemessenen Bildern führen. Dies erfolgt in einem Interaktionsprozess. Das heißt, dass das mentale Modell bzw. der jeweilige Gestaltungsplan, die jeweiligen Ressourcen sowie Konzepte und Schemata aufeinander einwirken. Demnach bestimmen nicht nur das mentale Modell und der Gestaltungsplan über die Ressourcen, indem sie als Bezugsgröße für deren Angemessenheit fungiert. Auch die Ressourcen können den Gestaltungsplan, aber ebenso das mentale Modell verändern, z.B. dadurch dass neue Perspektiven auf einen Sachverhalt gewonnen werden (z.B. bei der Wahl der darzustellenden Konzepte, aber auch bei der Wahl der Vorlage, des Titels usw.). In der Planungsphase wird der Gestaltungsplan also anhand der verschiedenen Planungsaspekte, die vorgestellt wurden, elaboriert und gegebenenfalls auch umgestaltet. Wenn diese

Phase in Kooperation mit anderen durchgeführt wird, sind zudem die mentalen Repräsentationen des darzustellenden Sachverhaltes und die Gestaltungspläne der anderen Gruppenmitglieder zu berücksichtigen. Die Schüler/innen müssen also insofern Intersubjektivität erreichen, dass alle auf einander möglichst ähnliche mentale Modelle zurückgreifen, bevor gemeinsame Entscheidungen getroffen, ein gemeinsamer Gestaltungsplan entworfen und so die Repräsentation umgesetzt werden kann (Abschnitt 7.3.). Dies erfolgt durch das Verfahren des Groundings (vgl. Abschnitt 2.3.2.). Eigene Repräsentationen werden dazu externalisiert. Dazu greifen die Schüler/innen in den beobachteten Situationen auf das Muster des Vorschlagens zurück. Vorschlagen besteht darin, dem anderen eine mögliche Handlung aufzuzeigen, welche dieser oder die beide Beteiligte gemeinsam vollziehen können. Es enthält also einen direktiven Sprechakt, der den anderen auf eine zukünftige Handlung verpflichtet, und ist damit nach von Polenz (1985) partnerorientiert und partnerhandlungsbezogen. Gleichzeitig sind viele Vorschläge zugleich insofern kooperative partner- und eigenhandlungsbezogene Handlungen, als sie sehr häufig in kommunikative Praktiken wie dem Verabreden, dem Schließen von Kompromissen oder auch Planungshandlungen integriert sind, bei denen der Emittent sich ebenso bindet. Das kooperative Element in den hier vorliegenden Planungssituationen wird zudem dadurch hervorgehoben, dass es in den aufgezeichneten Interaktionen darum geht sich zu einigen, also darum, eine gemeinsam geteilte Bedeutung auszuhandeln.[152]

Vorschläge sind als Paarsequenzen gestaltet: Die Sprechhandlung „vorschlagen" elizitiert eine Annahme des vorgeschlagenen Objektes oder eine Ablehnung. Das bedeutet, dass erst eine solche Folgehandlung anzeigt, dass die Beteiligten die erste Handlung als einen Vorschlag verstanden haben (*next turn-proof procedure*). Alle drei Handlungen können in unterschiedlicher Form durchgeführt werden. Typisch für die Sprechhandlung „Vorschlagen" ist eine Formulierung, mit der das Potenzielle, Nicht-Definitive des Gegenstandes unterstrichen wird: Dementsprechend leiten die Schüler ihre Vorschläge ein mit Konjunktiven: „I would" (Ausschnitt 7/37: 259, Ausschnitt 7/43: 516), „Ich könnt mir vorstellen" (Ausschnitt 7/45: 26) sowie dem Modalverb „können": „we can" (Ausschnitt 7/36: 137, Ausschnitt 7/37: 259, Ausschnitt 7/43: 513). Entscheidungsfragen dienen ebenfalls dem Vorschlagen. Zum Teil werden diese eingeleitet durch

[152] Da hier der Emittent des Vorschlags sehr häufig der/die ausführende Schüler/in ist, der/die als solche/r die Handlung, die in der Interaktion ratifiziert wird, ausführen wird, könnte das Muster auch als Anbieten bezeichnet werden. Denn Anbieten betrifft als kommissiver Sprechakt allein den/die Sprecher/in, der/die sich auf eine zukünftige Handlung festlegt und diese anstelle des Angesprochenen auszuführen bereit ist. Damit würde man allerdings auf das kooperative Element verzichten und zudem die Vorschläge, die von anderen Schülern als dem ausführenden Schüler gemacht werden, nicht in den Korpus miteinbeziehen können. Aus diesen Gründen wird für die vorliegende Arbeit das beobachtete Muster als Vorschlagen und nicht als Anbieten bezeichnet.

„sollen": „Should we" (Ausschnitt 7/35: 203, Ausschnitt 7/34: 178-179). Zum Teil finden sich Ellipsen (Ausschnitt 7/34: 178, 7/38: 128-131, Ausschnitt 7/39: 605 und 612). Einige Vorschläge werden durch das Adverb „maybe" als solche gekennzeichnet (Ausschnitt 7/48: 209, Ausschnitt 7/39: 609). In einigen Fällen ist es allein der Kontext, der die Äußerungen als Vorschläge markiert: Thomas' Entwurf eines Filmposters in Ausschnitt 7/33 erfolgt als Aneinanderreihung von zu erledigenden Aufgaben: „So we take a laimb [lamb; AFS] thing and then äm we make (xxx) and ä then we write äm. „Never eat an indication" or so." (26-28) Lediglich das Anfügen des „or so" (28) indiziert, dass es sich hier nicht um die Beschreibung eines bereits ausgehandelten Vorgehens handelt. Die Situierung der Interaktion zu Beginn der Gruppenarbeitsphase verweist dann ebenso auf den Vorschlagscharakter der Äußerung. Vergleichbar sind deiktische Beiträge wie z.B. in den Ausschnitten 7/47: 93 und 96 oder 7/54: 60 als Vorschläge zu verstehen, da sie nicht isoliert stehen, sondern in einer Sequenz von weiteren deiktischen verbalen und nonverbalen Handlungen. Die Präferenz der Annahme des Vorschlags wird in einigen Beiträgen dadurch hervorgehoben, dass dieser begründet wird (Ausschnitt 7/43: 517, Ausschnitt 7/48: 209, Ausschnitt 7/35: 203). Vorschläge werden dann angenommen oder auch abgelehnt. Ablehnungen werden in der Regel nicht präferiert und erfolgen daher häufig in Form von Gegenvorschlägen (Ausschnitt 7/33: 30-32, Ausschnitt 7/36: 139, Ausschnitt 7/44: 569). Annahmen erfolgen dann indirekt, wenn der/die Vorschlagende nicht der/die ausführende Schüler/in ist. Diese/r ratifiziert den Vorschlag dann nicht verbal, sondern indem er/sie die vorgeschlagene Handlung vollzieht (Ausschnitt 7/38: 134, Ausschnitt 7/43: 517).

Der Rückgriff auf das Muster des Vorschlagens wird durch die grundsätzliche Struktur der kooperativen Handlungen am Tablet und die spezifische Charakteristik der computergestützten Handlungen als relativ sanktionsfrei unterstützt. Die Tatsache, dass bei arbeitsgleichem Vorgehen nur ein/e Schüler/in direkt am Tablet tätig werden kann, hat Konsequenzen für die Art und Weise, wie die Schüler/innen ihre Interaktionen organisieren. An dieser Stelle soll nun näher auf die Strategien der Schüler/innen eingegangen werden, ihr Vorgehen unter diesen Bedingungen effizient zu gestalten. Dabei wird auf Grundlage der Daten nicht nur herausgearbeitet, wie sie vorgehen, sondern auch warum dies als „Vorschlagen" bezeichnet werden kann.

Die Schüler/innen, die nicht direkt an der Manipulation des Tablets beteiligt sind, verfolgen die Arbeitsprozesse ihrer Partner/innen. Dies zeigt sich zum Beispiel an den *ad hoc*-Reaktionen bei Bedarf, die zu spontanen Arbeitsteilungen führen, kann aber auch auf andere Signale zurückgeführt werden. Dazu gehört insbesondere der Widerspruch gegen Handlungen des ausführenden Schülers/der ausführenden Schülerin. Dieser soll exemplarisch an zwei kurzen Sequenzen aufgezeigt werden: In der Situation der Auswahl einer Schriftart für ein Filmposter,

das die Gruppe erstellt, hält Alexa es für nötig, einen beliebigen Text einzugeben, „Gfbfbgf" (220), an dem unterschiedliche Schriftarten in direktem Zusammenwirken mit den Kontextelementen ausprobiert werden können (222-223):

Ausschnitt 7/49: Widerspruch 1 (1-7 Tabletkamera 1)

[1]

	220 [40:57.7]	221 [40:59.9]	222 [41:01.9]	223 [41:03.2]
Alexa [v]			Now we	can • choose
Alexa [nv]	*tippt "Gfbfbgf";*	*öffnet "Textoptionen";*	*verharrt kurz über "Größe";*	*wählt*
Josefine [v]	Yes, but I look • a horror-Schrift.			

[2]

	..
Alexa [v]	the • • Schrift.
Alexa [nv]	*"Schriften";*

Da Alexa ihre Intention nicht weiter ankündigt oder erläutert, versteht Josefine die Handlung des Tippens als Entscheidung Alexas, die voreingestellte Schriftart zu verwenden und protestiert (220). Erst aus den nachfolgenden verbalen und nonverbalen Aktionen Alexas (222-223) wird ihr Vorgehen für die Mitschüler verständlich. Genauso erfahren Laras und Thomas' Handlungen Opposition:

Ausschnitt 7/50: Widerspruch 2 (1-7 Tabletkamera 2)

[1]

	282 [35:07.0]	283 [35:08.8]	284 [35:09.7]	285 [35:12.6]	285 [35:13.2]
Lara [v]					No,
Lara [nv]	*zieht es wieder nach oben;*	*nimmt Finger weg;*			*legt*
Sandra [v]				No.	
Thomas [v]		It have to be —			(xxx)
Thomas [nv]	*geht mit Zeigefinger zu Textfeld;*	*legt Zeigefinger auf Textfeld;*	*zieht Schrift nach unten;*	*...*	*...*

[2]

	..	287 [35:15.1]	288 [35:16.0]
Lara [v]	Thomas! • There's thephoto!		
Lara [nv]	*Zeigefinger an das Tablet;*		
Thomas [v]			((1,2s)) Yes. I know.
Thomas [nv]		*zieht Schrift wieder nach oben;*	*bleibt so stehen, dass herunterlaufende*

[3]

	..	289 [35:18.3]	290 [35:18.6]	291 [35:20.9]
Thomas [v]		So?		So.
Thomas [nv]	*Blutstropfen über Schrift fließen;*		*schließt Textfeld-Markierungen;*	

Hier werden bezüglich der Anordnung des Textfeldes auf dem Filmposter verschiedene Positionen ausprobiert, indem der Schriftzug hin- und hergeschoben wird. Die ausführende Schülerin Lara hat eine Stellung im oberen Teil der Fläche ausgewählt, als Thomas seinen Zeigefinger zum Textfeld führt und auf diese Weise zunächst signalisiert, dass er weiteren Handlungsbedarf sieht (282). Denn Lara nimmt bereits ihre Hand zurück, als er seine Intention verbal äußert, d.h., sie antizipiert auf Grundlage seiner Bewegung seinen Eingriff (283). Thomas übernimmt dann die Bedienung des Tablets sowohl nonverbal als auch verbal, indem er beginnt, seine Vorstellung darzulegen. Er führt sie jedoch nicht aus, sondern unterbricht sich und kompensiert das fehlende Ende seines Satzes durch eine Handlung am Gerät, die zeigen soll, dass er den Schriftzug anders positionieren will (283-284), nämlich weiter unten (284-286). Dies stößt wiederum auf Protest der beiden Mitschülerinnen (285-287), begleitet von einem nonverbalen Signal, als Lara ihren Finger zum Tablet führt (285).

Die Mitschüler/innen widersprechen demnach nonverbalen Handlungen, die der/die ausführende Schüler/in an seinem/ihrem Tablet vollzieht. Dies kann als Paarsequenz gedeutet werden, bei welcher der erste Paarteil aus der Handlung am Tablet besteht, der zweite aus einem Widerspruch. Der erste Paarteil wird dabei nur selten verbal begleitet. Kommt es dann doch einmal dazu, dass der/die ausführende Schüler/in verbalisiert, was er/sie in Begriff ist zu tun, geschieht dies in Form einer Ankündigung: Bevor Alexa das Foto für das Filmposter ihrer Gruppe anmalt, teilt sie ihrer Partnerin mit: „And I make the/• • that • • • black." (1-7 Tabletkamera 1) Und Lara äußert ihre Absicht, den Schriftzug des Titels in ein Textfeld zu setzen, mit den Worten: „And then the Textfeld." (1-7 Tabletkamera 2) Solche Äußerungen können als Vorschläge interpretiert werden, da die Mitschüler auf diese Ankündigungen durchaus auch mit Protest bzw. direkt mit Gegenvorschlägen reagieren, wie im folgenden Beispiel, in dem Schüler ein Tagebuch ihres Londonaufenthaltes erstellen:

Ausschnitt 7/51: Widerspruch 3 (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	595 [43:35.4]	596 [43:39.2]	597 [43:42.2]
Martin [v]	((2,2s)) So, • and then	• • the ((2s)) Sss-	(xxx)
Martin [nv]	*öffnet Tastatur durch Tippen auf Suchzeile; löscht Suchbegriff;*		
Thomas [v]			Science

[2]

	.. 598 [43:43.2]	599 [43:44.2]
Martin [v]	Science Museum.	
Martin [nv]		*tippt "Science Museum";*
Thomas [v]	Museum.	• • • I think, the Natural • • / Natural History Museum

[3]

	.. 600 [43:49.4] 601 [43:50.2]
Martin [nv]	*startet Suchanfrage;*
Thomas [v]	w/ were/ would be / were a bit better.

Thomas widerspricht hier Martins Ankündigung, als nächstes nach einem Bild des Science Museums zu suchen (595-598), indem er das Natural History Museum als Gegenstand eines Bildes für das *London diary* favorisiert (599-601). Solche Vorschläge in verbaler Form sind jedoch selten. Tatsächlich erfüllen sie außerdem bei näherer Betrachtung oft einen weiteren Zweck: Sie füllen Lücken. In Ausschnitt 7/51 scheint Martin mit seiner Ankündigung, also dem Erklären seiner Intentionen, eine verbale Pause füllen zu wollen, die durch seine (simultanen) Handlungen am Tablet entsteht. Dementsprechend langgezogen erfolgt seine Äußerung, die sein Partner dann sogar für ihn vollendet (597). Betrachtet man zum einen dies als ihren vornehmlichen Zweck und zum anderen das Gros der Handlungen, die nicht verbal begleitet werden, stellt sich die Frage, wie der/die ausführende Schüler/in seinen/ihren Mitschüler/innen anzeigt, was er/sie zu tun gedenkt. Die Antwort führt zunächst zu einem grundlegenden Charakteristikum der Arbeit an digitalen Medien: die Möglichkeit, Handlungen bzw. vollzogene Veränderungen eines Inhaltes sanktionsfrei und innerhalb kürzester Zeit wieder rückgängig zu machen, indem in der Regel durch den Widerrufen-Button vorherige Zustände wiederhergestellt werden (vgl. Herzig/Grafe 2007; Schulmeister 2007). Dies zeigt sich z.B. in Ausschnitt 7/50, als Thomas den Protest der anderen Gruppenmitglieder akzeptiert und das Bild wieder an seinen früheren Platz schiebt. Das bedeutet, dass die jeweiligen Handlungen der ausführenden Schüler/innen als Vorschläge, die an die anderen Gruppenmitglieder gerichtet sind, verstanden werden können. Denn diese können diesen Vorschlägen auch widersprechen, ohne dass dies Konsequenzen für den modifizierten Inhalt hat. Daraus erklärt sich zugleich der wesentliche Unterschied zur Sprachhandlung des Vorschlagens: Anstatt dass der/die ausführende Schüler/in mit seinem/ihrem Vorschlag eine gemeinsame zukünftige Handlung festlegt, führt er/sie sie bereits durch. Das hat zur Folge, dass die anderen Schüler/innen für die Bewertung des Vorschlags direkt auf das Resultat der vorgeschlagenen Handlung zurückgreifen können. Dies ist gerade für die Natur des hier beobachteten Gegenstands der Handlungen von Vorteil: Prospektive Modifizierungen von Bildern können nur in Einschränkungen sprachlich oder mental entworfen werden.

Zunächst kann folglich festgehalten werden, dass das Muster „Vorschlagen“ erfordert, dass auf die Handlung des Vorschlagens selbst eine Reaktion in Form einer Ratifizierung oder einer Ablehnung des Inhalts der Äußerung folgt. Erfolgt diese nicht, muss das als Verstoß gegen die

Gesprächskonventionen gedeutet werde, der sanktioniert werden kann. Nun kommt es in den beobachteten Situationen zwar zu Ablehnungen, aber nur äußerst selten zu verbal formulierten Annahmen der Vorschläge. Da dieses Verhalten der Gruppenmitglieder nicht sanktioniert wird, kann das Schweigen als angemessene Reaktion verstanden werden. Das bedeutet, dass der/die ausführende Schüler/in hier so lange vom Einverständnis der Mitschüler/innen ausgehen kann bzw. muss, bis diese protestieren. Und das heißt auch, dass er/sie deren ständige Evaluation seines/ihres Vorgehens als Grundlage seines Handelns nehmen muss. Er muss sich also bewusst sein und es sogar voraussetzen, dass die anderen seine Handlungen wahrnehmen (vgl. Monitoring, Abschnitt 2.2.). Sowohl das Verhalten des/der ausführenden Schülers/Schülerin als Emittenten des Vorschlags, der nicht jede Handlung verbal begleitet, als auch das Verhalten der anderen Gruppenmitglieder, die nur Protest äußern, aber keine Zustimmung, können auf das Prinzip der Effizienz bzw. das der Ökonomie (Abschnitt 2.1.) zurückgeführt werden. In den beobachteten Situationen erscheint es wenig praktikabel und aufgrund der beschriebenen Besonderheit des Arbeitens am digitalen Medium auch nicht notwendig, dass der/die ausführende Schüler/in jede seiner/ihrer Intentionen verbalisiert und für jede seiner/ihrer Handlungen auf eine verbal oder auch nonverbal ausgedrückte Zustimmung der begleitenden Schüler/innen warten oder diese einfordern muss. Lediglich in Situationen wie z.B. der Auswahl der Bilder für das Filmposter, die für die Bedeutungskonstruktion des gemeinsamen Produktes grundlegend sind, oder nach Protesten kommt es zu solchen Phasen, in denen explizit versucht wird, einen Konsens herbeizuführen. In Ausschnitt 7/50 fragt Thomas dann auch, nachdem er dem Widerspruch gefolgt ist, explizit nach, ob die neu von ihm vorgeschlagene Position des Textes von den anderen akzeptiert wird (289). Dieses Vorgehen ist von den Schüler/innen an keiner Stelle im Korpus auf metakommunikativer Ebene abgesprochen worden. Stattdessen scheinen sie es im Verlauf der Interaktion als erfolgreiche Methode ausgehandelt zu haben, auch im Bereich der Organisation ihrer Interaktionen bei gleichzeitiger Effizienz ihres Vorgehens Intersubjektivität zu erreichen.

Das Interaktionsmuster „Vorschlagen“ kann somit als Basis der kooperativen Zusammenstellung von Auswahlmöglichkeiten und gleichzeitig als tragendes Element der dabei stattfindenden Groundingprozesse festgehalten werden. Dies betrifft sowohl die Bilder, als auch die Suchbegriffe, die Anordnung von Bildern auf einer Fläche oder in einer Reihenfolge, die Textelemente als Teil von Bildern bzw. Sehflächen, die Bildfunktionen und die Entwürfe. Die Handlung des Vorschlagens selbst vollziehen die Schüler/innen in den aufgezeichneten Situationen nicht nur verbal als Sprechhandlung, sondern auch nonverbal. Ein solches Vorgehen wird durch die Sanktionsfreiheit der Handlungen am Tablet ermöglicht.

7.3.3. Das Treffen einer Auswahl

In Umsetzungsprozessen wird das mentale Modell, das im Planungsprozess durch Generieren und Organisieren entstanden ist, in eine materielle Form gebracht. Die Bilder – und zwar nicht zwangsläufig alle gespeicherten, sondern entweder eine Auswahl oder auch weitere Bilder – werden dazu in ein herzustellendes Produkt, das hier Projekt genannt werden soll, eingefügt. Das bedeutet, dass sie in eine neue Umgebung gestellt werden, ihnen dadurch ein neuer Kontext und auf diese Weise wiederum eine neue Bedeutung und eine neue Funktion gegeben wird. Gegebenenfalls werden sie dazu in einer Sequenz und/oder auf einer Fläche angeordnet und bearbeitet. Teilweise werden zudem Texte hinzugefügt. Geplantes wird demnach umgesetzt und dadurch *in realitas* „ausprobiert", bis dass das Endprodukt den Produzierenden als angemessene Repräsentation des mentalen Modells erscheint. Dies kann sich ändern, sobald ein weiteres Element hinzugefügt wird, so dass es zu einer Überarbeitung kommt. Auch im Produktionsprozess findet sich also die von Boehm (1996) festgestellte Sukzessivität und Simultaneität der Wahrnehmung von Bildern: Einzelne Elemente werden immer auch im Gesamtkontext der anderen Elemente und so in Interaktion mit dem Ganzen wahrgenommen, das sich mit dem Hinzufügen eines weiteren Elements ändern kann.

Während bei der Planung mentale Prozesse im Vordergrund stehen, umfasst der Umsetzungsprozess konkrete Handlungen am Bild: Es geht also nicht mehr darum zu überlegen, wie eine Vorstellung realisiert werden könnte, und damit um die Konstruktion eines mentalen Modells oder um die Konkretisierung eines Gestaltungsplans. Es soll also nicht eine Auswahl an Möglichkeiten hergestellt werden, die das mentale Modell ganz oder in Teilen repräsentieren könnten. Ziel ist vielmehr, eine semiotische Ressource auszuwählen, gegebenenfalls zu verändern und mit anderen zu komponieren, bis dass eine angemessene Repräsentation des mentalen Modells erreicht ist. Dies geschieht in Interaktion mit demselben, so dass es durchaus dazu kommt, dass das mentale Modell modifiziert wird (vgl. Abschnitt 8.3.). In die unterschiedlichen Projekte werden Bilder und Textfelder[153] für die Integration von Text eingefügt. Ein Bild einzufügen heißt jedoch noch nicht, dass es als Teil des Projektes ausgewählt wird, sondern dass es ausprobiert und mit seiner Wirkung im Kontext des Projektes experimentiert wird, z.B. indem es modifiziert oder mit anderen Bild- oder Textelementen kombiniert wird. Das bedeutet, dass es vorkommt, dass Bilder wieder entfernt werden, da sie dann doch nicht als angemessen empfunden werden (z.B. in Ausschnitt 7/48).

Die Schüler/innen experimentieren zum Beispiel mit der Größe und Position von Bildern. Folgende Sequenz ist Teil einer Gruppenarbeitsphase. Allerdings

[153] Lediglich in einem Fall werden die Bilder unter einem Text in Pages eingefügt.

gehen die Schülerinnen an dieser Stelle arbeitsteilig vor: Während Alexa als ausführendes Gruppenmitglied die gemeinsam zusammengestellten Bilder gemäß der ko-konstruierten Erzählung in eine Präsentationsvorlage einfügt, beginnt Aysim der Lehrkraft diese vorzutragen. Die Evaluationssequenz (290-293) zeigt, dass Alexa als Zuhörerende an der Interaktion zwischen Aysim und der Lehrkraft beteiligt ist.

Ausschnitt 7/52: Ausprobieren von Größe und Position 1 (1-9 Tabletkamera 1)

[1]

	279 [75:03.9]	280 [75:05.8]
Alexa [nv]	*öffnet nächste Folie;*	*öffnet Bild von der Tasche über "Einfügen " und Aufnahmen-Galerie;*
Aysim [v]	And there • in/ in another bag that looks like that are drugs • • and he thinks	

[2]

	281 [75:09.7]	282 [75:11.7]
Alexa [nv]	*schiebt Bild klein auf ca. 4,7x3,7;*	*zieht Bild nach unten und legt es am linken Rand anliegend nach oben*
Aysim [v]	that in her bag	are drugs —

[3]

	.. 283 [75:13.5]
Alexa [nv]	*und unten zentriert ab; öffnet Bild von der Tasche ein weiteres Mal über "Einfügen" und Aufnahmen-Galerie;*
Aysim [v]	But she says: "No! No!". And then • he • • • take her

[4]

	284 [75:17.7]	285 [75:19.5]	286 [75:21.5]
Alexa [v]			(xxx)
Alexa [nv]	*schiebt Bild kleiner auf ca. 4,7x4,7;*	*schiebt Bild rechts neben das andere Bild;*	*aktiviert erstes Bild;*
Aysim [v]	/ takes her and	kill her in front of	the other people!

[5]

	.. 287 [75:23.0]	288 [75:24.2]	289 [75:25.0]
Alexa [v]			
Alexa [nv]	*aktiviert zweites Bild;*	*verkleinert es auf ca. 4,7x4,3; richtet Bild an der*	
Aysim [v]	(lachend)	Yes! (lachend)	
L [v]	In front of all the other people he kills her?		

[6]

	.. 290 [75:26.4]
Alexa [nv]	*waagerechten Hilfslinie aus; zögert mit dem Zeigefinger der rechten Hand über dem zweiten Bild;*
L [v]	Well, there's not a lot of a mystery there in this story! ((1,6s))

[7]

	291 [75:30.0]	292 [75:31.0]	293 [75:33.0]
Alexa [v]		It's a good story!	
Alexa [nv]	*nimmt Finger weg;*		*richtet zweites Bild an der waagerechten Hilfslinie aus; hält Finger*
Aysim [v]	Why? (lacht)	It's great!	
L [v]			Okay! Sorry. Sorry. Good story! lachend

[8]

	..	294 [75:34.6]	295 [75:39.1]
Alexa [nv]	*der anderen (linken) Hand auf dem ersten Bild; …*		*öffnet nächste Folie;*
L [v]			

Nach dem Einfügen des ersten Bildes stellt Alexa fest, dass es zu groß ist (281). Sie verkleinert und verschiebt es, um Platz für ein weiteres Bild zu schaffen (282). Dann fügt sie das gleiche Bild noch einmal ein (283) und verkleinert (284) und verschiebt es ebenso (285). Im Anschluss passt sie in mehreren Handlungsschritten die Größe und Position der beiden Bilder aneinander an (288, 289, 293). Am Ende sind zwei Bilder gleichen Inhalts zu sehen. Sie stehen nebeneinander, ihre jeweilige Mitte liegt auf derselben Höhe. Das eine Bild ist etwas größer als das andere. Alexa geht nun zur nächsten Folie über (295). Ca. eine Minute später betrachtet sie erneut diese Folie mit den beiden Bildern und überarbeitet sie, indem sie sie ersetzt (316). Diesmal geht sie zielgerichteter vor und öffnet eine Folienvorlage (318), die sie noch bearbeitet (319), bevor sie in die darauf angelegten beiden gleich großen Platzhalter jeweils das Bild einfügt (320-321). Diese positioniert sie nun nebeneinander und unterstützt von der vom Programm angebotenen Hilfslinie (322). Ergebnis sind zwei in Inhalt, Format und Größe identische Bilder, die nebeneinanderstehen.

Ausschnitt 7/53: Überarbeiten von Größe und Position (1-9 Tabletkamera 1)

[1]

	315 [76:28.0]	316 [76:29.9]
Alexa [nv]	*öffnet Folie mit den beiden Taschen-Bildern; aktiviert rechtes Taschenbild, das größer ist als linkes;*	

[2]

	317 [76:31.1]	318 [76:33.6]
Alexa [nv]	*hält Finger auf Folie in der Übersichtleiste gedrückt: Popup-Menü öffnet sich: löscht Folie; öffnet Folien-*	

[3]

	..
Alexa [nv]	*Layout-Menü: wählt Layout mit einem großen Platzhalter-Foto links und zwei übereinander positionierten*

[4]

	.. 319 [76:37.0] 320 [76:39.0]
Alexa [nv]	*Fotos rechts aus; aktiviert linkes Bild und löscht es über Popup-Menü; fügt im rechten oberen Feld das*

[5]

	.. 321 [76:42.8] 322 [76:45.2]
Alexa [nv]	*Taschen-Bild ein; verfährt genauso mit dem unteren Feld; positioniert beide Bilder nebeneinander*

[6]

	..
Alexa [nv]	*ausgerichtet an waagerechter Hilfslinie;*

Alexa hat also nicht nur verschiedene Größe und Positionierungen der beiden Bilder auf der Fläche und zueinander ausprobiert, sondern auch mit unterschiedlichen Methoden experimentiert.

Arbeitsgleich gehen die Schüler in Ausschnitt 7/54 vor, um gemeinsam einen Filter für ihr Filmposter auszuwählen. Es gibt eine große Bandbreite an Filtern. Der in den beobachteten Fällen verwendete Filter verändert die Farbgebung eines Bildes, z.B. ein Farbfoto in ein Schwarz-Weiß-Bild oder ein Foto mit Sepiafärbung. Im folgenden Beispiel werden die möglichen Filteroptionen ausprobiert und bezüglich ihrer Wirkung evaluiert, bevor es zur begründeten Auswahl einer Option kommt:

Ausschnitt 7/54: Ausprobieren von Filteroptionen (1-7 Tabletkamera 1)

[1]

	53 [34:52.9] 54 [34:55.8]
Alexa [v]	Ach, wir können es/ wir können ja erscht/ • • • First, we can make it black and white.
Alexa [nv]	*schließt es wieder, geht auf Home-Bildschirm und verharrt dort;*

[2]

	.. 55 [34:58.7] 56 [35:00.9] 57 [35:05.7] 58 [35:06.7]
Alexa [v]	((1,5)) Ähm. Like this?
Alexa [nv]	*öffnet Bild in "Fotos"; klickt "Filter wählen"; wählt Filter-Option 3; tippt auf Filter-Option 2,*

[3]

	.. 59 [35:10.9] 60 [35:13.3] 61 [35:15.3]
Alexa [v]	Or... ((2s)) This or this?
Alexa [nv]	*dann 3, • • • dann wieder 2; tippt auf Filter-Option 3, dann 2; • dann wieder 3;*
Josefine [v]	This! It's /it's deader.
Josefine [nv]	*klickt auf Option 4;*

[4]

	62 [35:17.5]	63 [35:19.4]
Alexa [v]		Okay.
Alexa [nv]		*klickt "Anwenden";*
Josefine [v]	It's deader because it's so bright.	

Die ausführende Schülerin Alexa setzt ihren Vorschlag, das Poster in schwarz/weiß abzubilden, (54) in die Tat um, indem sie das entsprechende Programm (55) und hier das passende Werkzeug aktiviert (56). So eröffnet sie eine Sequenz, in der insgesamt drei Filteroptionen direkt am Bild ausprobiert werden, mit der Auswahl der Filteroption 3 (56). Auf diese Weise variiert und konkretisiert sie ihren Vorschlag, indem sie ihn visualisiert. Das Event wird mit der Entscheidung für eine Option, die in deren Anwendung auf das Bild mündet, (63) abgeschlossen. Alexa experimentiert zunächst ausschließlich mit den Optionen 3 und 2, zwischen denen sie dreimal hin- und herwechselt (58, 59-60, 60). Auf der verbalen Ebene ist diese Teilsequenz durch deiktische Sprachhandlungen strukturiert: Einleitend dokumentiert sie die Handlung des Vorschlagens. Parallel dazu pausiert sie ihre Manipulation des Dokuments (57). Auf diese Weise fordert sie den zweiten Paarteil der für das Vorschlagen typischen Paarsequenz ein.[154] Da dieser Aufforderung mit Schweigen (auch auf nonverbaler Ebene) begegnet wird, führt sie ihren Turn fort und ruft eine weitere Option auf, die sie durch Hin- und Herwechseln mit der ersten vergleicht. (58-60) Nach kurzem Zögern (59) stellt sie die beiden Optionen dann zur Auswahl verbal und nonverbal vor (60). Das Schweigen als Antwort führt demnach dazu, dass sie die vom Programm gegebene Auswahl auf zwei Optionen einschränkt (vgl. Heritage 1984; Pomerantz 1984; Sidnell 2013: 80: „a failure to answer prompts the pursuit of a response"). Das Ausprobieren dient dann dieser Herstellung einer Auswahl und unterstützt die Handlung des Vorschlagens. Erst jetzt kommt es zu einer Antwort durch die Mitschülerin Josefine, die auch das vorangegangene Schweigen erklären kann. Josefine lehnt die beiden vorgeschlagenen Optionen indirekt durch einen Gegenvorschlag ab. Diesen zeigt sie nonverbal durch das Öffnen einer weiteren Filteroption an und äußert ihn nonverbal durch eine Deixis (61). Sie bedient sich also derselben Struktur für ihren Vorschlag wie Alexa. Allerdings fügt sie eine Begründung an (61-62), welche die Ablehnung als nicht präferierten zweiten Paarteil kennzeichnet und deren gesichtsbedrohende Wirkung abschwächt. Hier interagieren die Begründung und das Ausprobieren der Option: Verbal hebt Josefine die unterscheidenden Merkmale dieser Option hervor. Im Anschluss ratifiziert Alexa diesen neuen Vorschlag verbal und nonverbal durch das Anwenden der Option.

[154] Schweigen wird von Alexa in diesem Fall nicht wie in Abschnitt 7.3.2.4. beschrieben als Zustimmung gedeutet, sondern als Unentschiedenheit, wie ihr weiteres Vorgehen zeigt. Die Abweichung liegt hier darin begründet, dass der Vorschlag selbst bereits verbalisiert wurde.

Notwendig wird das Ausprobieren auch bei der Auswahl der Zeichen-instrumente. Ein Zeicheninstrument und eine Strichbreite werden in den beobachteten Fällen abhängig vom jeweiligen Ziel gewählt: Soll etwas präzise gezeichnet werden, wird ein feinerer Strich ähnlich dem eines Feinschreibers oder eines Bleistifts bevorzugt. Für das Anmalen einer Fläche entscheiden sich die Schüler/innen für breitere Striche mit Pinseln. Hier greifen die Schüler/innen auf Wissen und Erfahrungen zurück, die sie im Umgang mit diesen Werkzeugen erworben haben. Dass es teilweise schwierig ist, diese Erfahrungen direkt auf die vom Programm angebotenen Werkzeuge zu übertragen, zeigt das häufige Ausprobieren insbesondere der Strichbreite, welche die App als Zahlenwert in Pixel angibt, was relativ abstrakt bleibt. Dies lässt sich daran erkennen, dass die Schüler/innen wie z.B. im folgenden Ausschnitt mit Erstaunen (87 und 88) auf die von ihnen selbst ausgewählte Strichbreite reagieren, sobald sie sie ausprobiert haben:

Ausschnitt 7/55: Ausprobieren einer Strichart und einer Strichbreite (1-7 Tabletkamera 1)

[1]

	74 [35:49.0]	75 [35:51.4]	76 [35:52.9*]	77 [35:54.8]
Alexa [v]		((1,7s))		
Alexa [nv]	*öffnet Pinselstrich-Menü,*	*Pinselstrichoptionen;*		*schließt*
Josefine [v]		((1,7s))	This! This!	
Josefine [nv]			*zeigt und klickt dann auf eine Pinselstrich-Art;*	

[2]

	..	78 [35:56.0]	79 [35:58.2]
Alexa [v]		Yes. And blood is darker—	
Alexa [nv]	*Pinselstrich-Menü, öffnet Farbwahl-Menü;*	*wählt Rot, modifiziert Rot auf der Skala (dunkler),*	
Josefine [v]			Yes. Yes.

[3]

	80 [35:59.7]	81 [36:01.7]	82 [36:03.5]
Alexa [v]	Yes. Okay —	But now:	where's the blood? Here—
Alexa [nv]	*schließt Farbwahl-Menü,*		*fährt in Wellenbewegung mit dem Finger über den Hinterkopf und den*
Josefine [v]		Look—	

[4]

	..	83 [36:05.5]	84 [36:07.3]	85 [36:08.4]
Alexa [nv]	*Rücken (Schal)),*			
Josefine [v]			Here —	and/ ah nein! — on the hand.
Josefine [nv]			*zeigt auf Schulter,*	*zeigt mit der anderen Hand auf die Hand,*
L [v]		Okay. I see good starts but you have to get going a little bit.		

[5]

	..	86 [36:10.0]	87 [36:10.6]
Alexa [nv]			*beginnt von Hand und Mäppchen aus nach unten Blut zu*
Josefine [v]		And here.	Here. Oh my god.
Josefine [nv]	*die das Mäppchen hält,*	*zeigt auf die Schulter,*	

[6]

	..	88 [36:12.1]	89 [36:13.5]	90 [36:14.2]	91 [36:16.6]
Alexa [v]		Oh God! It's too big!		Ähm —	
Alexa [nv]	*malen,*		*klickt auf Undo,*	*öffnet Pinselstrich-Menü,*	*verkleinert Strichgröße,*
Josefine [v]			Yes—	And make…	Hier • auf diesem…
Josefine [nv]					*zeigt auf Pinselstrich-Art,*

[7]

	92 [36:18.6]	93 [36:20.4]
Alexa [v]		Yes. Okay — ((2,4s))
Alexa [nv]	*wählt gemeinsam mit Kira eine Pinselstrich-Art aus; verkleinert Pinselstrich-Größe auf 50Pixel (die wieder*	
Josefine [v]	dieses ist ganz gut…	

[8]

	..	94 [36:25.0]
Alexa [v]		((2,5)) It's very…
Alexa [nv]	*auf höchster Stufe stand wegen des Wechsels);*	*beginnt zu malen,*

Die Schülerinnen wählen zunächst eine Pinselstrichart aus (75-77), dann eine Farbe (77-80). Dann planen sie, wo sie die rote Farbe auf dem Bild platzieren sollen (81-87). D.h., sie bereiten zunächst das Zeicheninstrument als Werkzeug vor, bevor sie seine Anwendung festlegen. Im Anschluss beginnt Alexa die Umsetzung des Geplanten (87). Dabei zeigt sich das gewählte Werkzeug schnell als nicht geeignet (87-88), so dass sie die Umsetzung rückgängig machen (89) und die Einstellungen verändern (90-93). Das Event schließt ab, indem ein weiterer Versuch durchgeführt wird, der erfolgreich ist und so nicht markiert wird (94).[155]

Das Experimentieren spielt in den beobachteten Umsetzungsprozessen grundsätzlich eine große Rolle. Tatsächlich handelt es sich bei Bildveränderungen in der Regel um Modifizierungen, die schlecht vorstellbar sind.[156] Auch Hilfestellungen wie die Namen der Filteroptionen, also z.B. „schwarz" für eine

[155] Der verbale Teil des Feldes 94 gehört bereits zur folgenden Sequenz. An dieser Stelle zeigt sich noch einmal die Schwierigkeit, Sequenzen voneinander abzugrenzen und dabei sowohl die verbale als auch die nonverbale Spur zu berücksichtigen, auf die in Abschnitt 2.2. hingewiesen wurde.

[156] Genauso wie auch Bilder grundsätzlich eigentlich unmöglich so in Sprache umgesetzt werden können, dass die Beschreibung dem materiellen Bild entspricht. Sätze können dagegen exakt im Kopf vorformuliert werden.

schwarz-weiß-Färbung oder „sofort" wie ein Foto aus einer Sofortbildkamera im Programm „Fotos", können nur sehr ungefähre Anhaltspunkte liefern. Noch deutlicher wird dies bei den sehr abstrakten Angaben für Strichbreiten von Zeicheninstrumenten. Das Experimentieren bildet also die einzige Möglichkeit, die tatsächliche Wirkung des veränderten Bildes zu überprüfen. Die Verifikations- bzw. Evaluationsprozesse, die im Modell des kreativen Prozesses nach Guilford (1950) als mentale Vorgänge beschrieben werden, werden in den beobachteten Situationen nach außen getragen. Dies ist – ebenso wie das beschriebene „nonverbale" Vorschlagen – auf die Besonderheit der Bildproduktion am digitalen Medium zurückzuführen. Mit der Existenz des Widerrufen-Buttons wird ein solches Experimentieren relativ sanktionsfrei und damit überhaupt erst in einem effizienten Rahmen möglich. Experimentieren ist schließlich ein wesentlicher Teil kreativer Problemlöseprozesse.

7.3.4. Überarbeitungsprozesse

Überarbeitungshandlungen lassen sich unterscheiden in Revisionen, die als Teil des Umsetzungsprozesses das Experimentieren begleiten, und in Revisionen, die mit einem zeitlichen Abstand erfolgen. Die in der ersten Kategorie zusammengefassten Überarbeitungen sind im vorangegangenen Abschnitt dargestellt worden. In diesem Abschnitt wird nach einer allgemeinen Deskription näher auf die zweite Art eingegangen.

Überarbeitungen werden als Teil des Schreibprozesses beschrieben (vgl. Abschnitt 4.2.1.). Baurmann und Ludwig (1985) differenzieren Überarbeitungen am Text nach Revisionen auf der Textoberfläche und Revisionen, die Tiefenstrukturen des Textes betreffen und damit die Bedeutung des Textes partiell oder grundsätzlich verändern. Diese Unterscheidung ist bei Bildern – wenn überhaupt – nur schwer und nur in Einzelfällen möglich. Das ist vor allem bedingt durch die Unmöglichkeit einer generellen Trennung von Oberflächen- und Tiefenstrukturen bei Bildern: Während Oberflächenstrukturen bei Texten durch Orthographie und Grammatik ausgedrückt werden, gibt es solche konventionellen Regelsysteme, die auf Richtig-Falsch-Konzepten beruhen, für Bilder nicht. Außerdem hat die bei Bildern mögliche holistische Wahrnehmung zur Konsequenz, dass bei Revisionen stärker die Gesamtwirkung des Bildes berücksichtigt werden kann, als dies bei Texten möglich ist. Dadurch dass Textverstehen linear abläuft, findet ein Zugriff auf andere Textteile zur Evaluation durch Rückgriff auf im Langzeitgedächtnis gespeicherte Repräsentationen des Textes statt.

Anwendbar scheint jedoch die Unterscheidung zwischen Bedeutungsveränderungen, die Baurmann (2006: 94f.) als grundsätzliche und partielle Überarbeitungen bezeichnet: Grundsätzliche Überarbeitungen bestehen in

Neufassungen. Partielle Überarbeitungen betreffen Teile des Bildes. Bedeutungsveränderungen werden durch „Verbesserungen" oder „Umordnungen"[157] erreicht. Verbesserungen stellen Revisionen auf stilistischer Ebene dar, „die leser-, schreiber- oder textorientiert vorgenommen werden". Sie basieren auf Kriterien wie z.B. „Angemessenheit, Wirksamkeit und Verständlichkeit". (ebd. 94) Für die beobachteten, bildbezogenen Handlungen sind das Überarbeitungen wie das Einfügen von Teilüberschriften in eine Bildsequenz zur besseren Übersichtlichkeit und damit Verständlichkeit (3-7 Tabletkamera 5 und 6). Das Notiz-Icon, das ein Bildelement näher beschreibt, wird noch ein bisschen näher an dieses gerückt, um die Zusammengehörigkeit noch deutlicher hervorzuheben (1-4 Tabletkamera 1). Oder es werden die Texte auf allen Folien einer Sequenz im Nachhinein gleichförmig im Blocksatz gestaltet, um eine folienübergreifende Einheit zu schaffen (3-7 Tabletkamera 5 und 6). Umordnungen bezeichnen Veränderungen der Anordnung von einzelnen Bildelemente auf einer Fläche, die eine Reihenfolge suggeriert, bzw. von Bilder innerhalb einer Sequenz. Sie finden sich in den beobachteten Fällen lediglich bei Bildsequenzen, die Erzählungen repräsentieren (vgl. Ausschnitt 8/26).

Eine Überarbeitung verläuft grundsätzlich in mehreren Subprozessen (vgl. z.B. Hayes 2000). Zunächst wird ein Bild betrachtet. Dabei handelt es sich um eine „Revision" in dem Sinne, dass das bisher erstellte Produkt aus einer neuen Perspektive betrachtet, „wieder-gesehen", wird. Dabei findet ein Evaluationsprozess statt, bei dem das Produkt mit dem in der Planungsphase entworfenen und in der Umsetzungsphase elaborierten Gestaltungsplan, verglichen und auf seine Angemessenheit überprüft wird. Im Anschluss daran erfolgt dann gegebenenfalls die Modifizierung und Anpassung des Produktes durch Verbesserungen oder Umordnungen an den Gestaltungsplan in Interaktion mit diesem. Bei Neufassungen wird stattdessen der für unangemessen befundene Teil zunächst gelöscht und in einem letzten Subprozess ersetzt. Dieser letzte Schritt ist an sich nicht von einer Umsetzung zu unterscheiden. Ebenso wie Umsetzungen kann er geplant werden:

Ausschnitt 7/56: Planung einer Überarbeitung (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	1024 [73:51.5]	1025 [73:52.8]	1026 [73:53.8]	1027 [73:55.2]	1028 [74:00.2]
Martin [nv]	*tippt "Cam"*		*"den"*	*"Market"*	
Thomas [v]		Shouldn't/		I think we can • • • alzo • • • äm to headline	

[157] Baurmann (2006) nennt diese Überarbeitungen „Umsetzungen". Da dieser Begriff hier jedoch bereits durch den Prozess der Transformation des Gestaltungsplanes in ein materielles Bild besetzt ist, soll hier von „Umordnung" gesprochen werden.

[2]

	..	1029 [74:06.6]	1030 [74:09.
Martin [v]		• • • Achso. • • • Yes.	
Thomas [v]	(a what) Sunday, Monday, — • • • before we make our —		• • •

[3]

	.. 1031 [74:11.2]	1032 [74:11.9]	1033 [74:13.9]	1034 [74:15.2]
Martin [nv]	*schließt Tastatur,*	*öffnet Titelfolie;*		*öffnet Vorlagen-*
Thomas [v]	Make a break page	and then we already have	• • • t h i s.	

[4]

	.. 1035 [74:16.7]	1036 [74:18.6]	1037 [74:20.0]
Martin [v]	No. That's "Our London Trip" (xxx) irgendwie		• • und dann machen
Martin [nv]	*Galerie;*		*öffnet weitere Titelfolie an 2. Stelle;*

[5]

	1038 [74:21.2]	1039 [74:22.6]	1040 [74:23.5]
Martin [v]	wir einfach da	'ne Sunday.	
Martin [nv]	*doppeltippt auf TItelfeld;*		*tippt "SUNDAY"; schließt Tastatur;*

Thomas schlägt hier vor, die Bildsequenz mit Teilüberschriften zu versehen, vermutlich mit dem Ziel, sie übersichtlicher zu machen und die einzelnen Aktivitäten der Londonfahrt bestimmten Tagen zuzuordnen (1025-1028). Er distanziert sich also von dem entstehenden Produkt, evaluiert es leser- bzw. betrachterorientiert und stellt eine geringe Leserfreundlichkeit fest. Damit eröffnet er eine Nebensequenz und unterbricht so Martins Arbeitsprozess (1024-1027). Nachdem er diesbezüglich in Form eines Vorschlags („I think", „we can") Martins Einverständnis eingeholt hat (1029), weist er ihn bezüglich der Art und Weise der Durchführung an (1030-1039), entwirft also in einem Planungsschritt ein Ziel sowie eine Möglichkeit, dieses zu erreichen. Der geplante Weg wird dann von Martin zum Teil modifiziert: Er lehnt den Vorschlag, die von ihm geöffnete Titelfolie (1032) als Fläche für den Zwischentitel zu nutzen, ab (1035). Stattdessen schlägt er vor, die Titelfolie als solche zu erhalten und neue Folien für die Zwischentitel an den entsprechenden Stellen einzufügen (1035-1040). Auch hier zeigt sich der Groundingprozess in Form von Vorschlägen. Dass sich die Manipulationen des Dokuments und des Tablets bei dem Umsetzungsprozess innerhalb des Überarbeitungsprozesses nicht von denen einer Umsetzung außerhalb einer solchen unterscheiden, zeigt neben der nonverbalen Handlung von Martin in den Feldern 1034 bis 1040 auch ein Vergleich der Manipulationen in den Ausschnitten 7/52 und 7/53. Dort kann die Feststellung der Kongruenz zum einen dadurch bekräftigt

werden, dass genauso wie in der Umsetzungsphase auch in der Überarbeitungsphase mit den Werkzeugen und Mitteln experimentiert wird (vgl. Abschnitt 7.3.4.). Zum anderen ist die dort abgedruckte Überarbeitungsphase nur als solche zu erkennen, weil dem Schritt der Umsetzung der Neufassung das Löschen der alten Version vorangeht. Umsetzungen sind also integrativer Teil einer Überarbeitung, der ebenfalls eine Evaluation zum Teil aus einer anderen Perspektive und eine Planungsphase vorangestellt sind, aber im Zuge derer das bereits Erstellte ersetzt oder modifiziert wird, also bereits getroffene Auswahlentscheidungen revidiert werden. Eine Überarbeitung kann genauso im Rahmen des Umsetzungsprozesses stattfinden: Entweder ist sie dann Teil desselben und ist damit dem Trial-and-Error-Verfahren von Problemlöseprozessen zuzuordnen. Dann betrifft sie denselben Gegenstand wie die umrahmende Umsetzungshandlung. Oder aber sie findet in einem bestimmten zeitlichen Abstand zu einer bereits vollzogenen Umsetzung statt. Zum Teil erfolgt die Überarbeitung auch, indem sie den Umsetzungsprozess durch die Eröffnung einer Nebensequenz unterbricht (Ausschnitt 7/56).

7.3.5. Bildbezogene Evaluationen als sprachliche Handlungen

Deutlich wird bei den vorangegangenen Ausführungen, dass der gesamte Prozess der Bildherstellung von einer ständigen Evaluation begleitet wird (vgl. auch Abbildung 38).[158] Diese Evaluation wird an mehreren Stellen im Produktionsprozess nach außen getragen, so dass sie als sprachliche Handlung in den Interaktionen dokumentiert wird. Bei der Planung auf organisatorischer Ebene wird so zunächst versucht, einen Weg vorzuzeichnen, der möglichst effektiv zum Ziel führt. Verschiedene Handlungsoptionen und Werkzeuge werden dazu gemeinsam evaluiert. Die Aufgabenstellungen sind alle relativ offen. Dies gibt den Schüler/innen die Möglichkeit, eigene Ziele zu formulieren. Dazu wählen sie aus mehreren potenziellen Zielen eines aus, bewerten also eines als besonders angemessen für die entsprechende Situation. Informationen, welche diesbezüglich verfügbar gemacht werden, werden ebenfalls auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft. Handelt es sich dabei um Bilder, finden innerhalb des Such- bzw. Auswahlprozesses gleich an mehreren Stellen Evaluationen statt. Durch die Bewertung von potenziell brauchbaren, angemessenen Handlungsoptionen, Werkzeugen, Informationen und (Bild-) Material werden in den Planungsphasen Selektionen hergestellt. Beim Treffen einer Auswahl wird mit verschiedenen Optionen, Werkzeugen sowie Bildern experimentiert und die Resultate dieser Experimente werden evaluiert. Zudem kann es in jedem Moment des Produktionsprozesses zu Überarbeitungen kommen, denen ebenfalls Evaluationen vorausgehen. Auf die Kriterien, die zur Evaluation herangezogen werden, wird näher in Abschnitt 8.3.1.

[158] Eventuell vergleichbar mit dem Monitor aus Hayes und Flowers Schreibprozessmodell.

eingegangen. An dieser Stelle soll die Struktur der Evaluationen als sprachlichen Handlungen im Rahmen von Produktionsprozessen aufgezeigt werden. Die Darstellung konzentriert sich auf Evaluationen, deren Gegenstand Bilder sind. Dabei handelt es sich entweder und zum größten Teil um Bilder aus dem Internet, also um Bilder, die bereits einen ersten Selektionsprozess dadurch durchlaufen haben, dass ihre Zusammenstellung durch die Eingabe eines Suchbegriffs veranlasst wurde. Oder es werden Fotos bereitgestellt, welche die Schüler/innen selbst gemacht haben.

Wenn die Schüler/innen ein Bild dahingehend beurteilen, ob es sich für die Integration in ihr Projekt eignet, findet dies in einem anderen Rahmen statt, als wenn sie das Bild als Produkt ihrer Mitschüler/innen evaluieren. Die Evaluationshandlung im Rahmen des Produktionsprozesses ist nicht als eigene Unterrichtsphase gestaltet, sondern als Teilhandlung der Praktik des kooperativen Auswählens von Bildern. An Ausschnitt 7/41 kann exemplarisch nachvollzogen werden, dass die Evaluationshandlung von den Schüler/innen selbst im Rahmen der Gruppenarbeit initiiert wird, i.d.R. durch das Öffnen der SERP und damit durch das Betrachten der Bilder als Teile des zur Verfügung stehenden semiotischen Felds in einem gemeinsamen Interaktionsraum (82). Eine vorläufige Auswahl wird dann durch die Paarsequenz des Musters Vorschlagen durchgeführt. Dabei ist das Vorschlagen selbst bereits als Äußerung des Ergebnisses einer Evaluation zu verstehen: Die Schüler/innen schlagen nur die Bilder vor, die sie selbst für angemessen halten. Dieses Vorschlagen erfolgt in Form einer deiktischen Sprachhandlung unterstützt durch Zeigegesten: „And this one!“ (83), „Or this is a cool picture!“ (85), „Look!“ (86), „Here? This one?“ (87). Zum Teil wird die Bewertung selbst auch externalisiert: „Its/ is good“ (83) oder „Or this is a cool picture!“ (85). Die Bewertung fungiert dann als Begründung für die vorgeschlagene Aufnahme des Bildes in die Auswahl an potenziell angemessenen Bildern. In dieser Situation wird die Begründung nicht konkretisiert. Dass Begründungen inhaltlich sowie formal auch elaboriert werden können, illustrieren die Ausschnitte 7/29: „Because there we were at the westfront.“ (60) sowie 8/12: („I think it’s good for the slogan“). Die Evaluationshandlung schließt mit der Speicherung des Bildes oder mit dem Beginn einer weiteren Suche. Ausschnitt 8/19 zeigt besonders deutlich, dass in beiden Paarteilen des Musters Vorschlagen Bewertungen geäußert werden: Sowohl der Vorschlag enthält eine Bewertung des Bildes (als angemessen) als auch die Ablehnung des Vorschlags (als unangemessen). Das gemeinsame Grounding in Form des Vorschlagens eines Bildes ist demnach gleichzeitig als eine Evaluationshandlung zu verstehen, in deren Verlauf Bewertungskriterien geäußert und gegebenenfalls in Hierarchien gebracht werden (vgl. Abschnitt 8.3.1.), so dass es zu einer Entscheidung kommt.

7.3.6. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Selektionshandlungen Evaluations- und Experimentierhandlungen umfassen, die – in kooperativen Phasen – durch Groundingprozesse begleitet werden, die in Form des Musters des Vorschlagens vollzogen werden. Dabei wird die Handlung des Vorschlagens durch das Werkzeug Tablet auf zweierlei Weise unterstützt: Zum einen gehört es zum interaktiven Charakter des Geräts, dass seine Anwendungen den Nutzern Möglichkeiten des Vorgehens vorschlagen und Konsequenzen von Handlungen anzeigen (vgl. Abschnitt 3.1.). Zum anderen ermöglicht vor allem die Undo- bzw. Widerrufen-Funktion ein relativ sanktionsfreies Handeln. Dieses lässt in kooperativen Prozessen Manipulationen eines Nutzers am Tablet als Vorschläge rekonstruieren lässt. Das Muster des Vorschlagens wird also verbal und nonverbal realisiert. Auf das Vorschlagen wird sowohl für das Herstellen einer kriterien-geleiteten Auswahl im Planungsprozess als auch für das ebenfalls kriteriengeleitete Treffen einer Auswahl im Umsetzungsprozess zurückgegriffen. In letzterem wird es durch Ausprobieren der (Handlungs-) Optionen begleitet, das dem Experimentieren in Problemlöseprozessen entspricht. Die Handlung des Vorschlagens strukturiert dann das Vorgehen als Groundingprozess, in dem die Schüler/innen ihre Vorstellungen externalisieren, dadurch gegenüberstellen und sich einigen. Bei der Erstellung einer Auswahl von Bildern geschieht dies durch einen simultanen Evaluationsprozess, im Zuge dessen die Schüler/innen ihre Bewertungen externalisieren und gegeneinander abwägen. Dies ist notwendig, um ein gemeinsames Produkt zu erstellen. Gleichzeitig werden (individuelle) Gestaltungspläne auf diese Weise konkretisiert und gegebenenfalls modifiziert. Die Selektionshandlungen erfolgen auf der Basis von Kriterien, die zu einem Teil von den Schüler/innen im Rahmen der Begründungen für bestimmte Selektionen geäußert werden. Diese werden in Abschnitt 8.3. vorgestellt.

Immer wieder konnten in Aushandlungen von Inhalt und Form der die Bilder begleitenden Texte und in in diesem Rahmen stattfindenden Sprachreflexionen Gelegenheiten zum Spracherwerb festgestellt werden. Auch in direktem Bezug auf die Bilder kam es zu Groundingprozessen (vgl. dazu insbes. Abschnitt 8.3.). Die Unterscheidung zwischen *negotiation of meaning* und *negotiation of form*, die für das Verbale üblich ist, kann für die Bilder insofern aufgegriffen werden, als Aushandlungsprozesse, die beim Herstellen einer Auswahl durchgeführt werden, in erster Linie den Inhalt des Abzubildenden betreffen, und die, die beim Treffen einer Auswahl beobachtet wurden, vor allem hinsichtlich der Modalitäten der Darstellung dieses Inhaltes in einer bestimmten Form vollzogen wurden.

7.4. Dimensionen von Bildkompetenz

Ein Überblick über die beobachteten Handlungsmuster und Praktiken lässt sich auch gewinnen, wenn diese mit der Bildkompetenz, die jeweils gefordert und unter Umständen auch gefördert wird, in Verbindung gebracht werden. Dies wird hier mit Rekurs auf das Bildkompetenzmodell der ACRL (Hattwig et al. 2013) durchgeführt. Gleichzeitig wird jeweils ein Bezug zum Fremdsprachenunterricht hergestellt. Bei der Darstellung erfolgt eine Orientierung an den drei übergeordneten Bereichen der Handlungen mit dem Ziel einer Rezeption, einer Präsentation und einer Produktion.

Die im Rahmen der Rezeption genannten Handlungen des Auswählens eines Bildes und des Markierens von Bildelementen sind Dokumentationen eines bewussten und verlängerten Bildkontaktes: Die Bilder werden zielgerichtet betrachtet. Im Bildkompetenzmodell der ACRL ist dies unter Standard III (Analysieren und Interpretieren) mit dem Indikator 1.a erwähnt: „Looks carefully at an image and observes content and physical details". Insbesondere das Markieren einzelner Bildelemente erzwingt eine intensive Auseinandersetzung mit der Zusammensetzung des Bildes in Bezug auf den erwähnten Inhalt und die physischen Details. Bei der Bildauswahl ist zunächst der holistische Blick auf das Bild als Ganzes relevant. Eine Kombination beider Handlungen, wie sie im beobachteten Unterricht stattgefunden hat, akzentuiert die typischen Bildverstehensprozesse als Zusammenspiel von simultaner und sukzessiver Wahrnehmung (Boehm 1996; vgl. Abschnitt 4.1.3.2.).

Weder das Benennen als Kern der Bildbeschreibung noch die Erweiterung durch den Rekurs auf Konzepte, der zu Schlussfolgerungen führt, sind explizit im Bildkompetenzmodell der ACRL aufgeführt. Zumindest das Benennen ergibt sich jedoch aus der Verbalisierung der internen Prozesse die in Standard III.1.a. (s.o.) aufgeführt worden sind. Dieser verweist zudem auf Weidenmanns Konzept des Bildverstehen zweiter Stufe, das einen verlängerten Bildkontakt voraussetzt. Das Verknüpfen von Bildelementen miteinander sowie mit Konzepten und Schemata, die im Weltwissen der Betrachtenden angelegt sind, ist einer der Schritte zur Erfassung des Themas des Bildes, einer Kompetenz, die in Standard III mit dem Indikator 1.c. festgehalten ist: „Identifies the subject of an image". Das Heranziehen von weiteren Informationen, die z.B. in Form von Texten vorliegen, wie dies bei der Erweiterung der Bildbeschreibung durch bildexternes Wissen zum Abgebildeten, das aus einer Textlektüre generiert wurde, festgestellt wurde, kann in Standard III mit dem Performanzindikator 1.b. („Reads captions, metadata, and accompanying text to learn about an image") wiedergefunden werden. Gleichzeitig zum Verständnis des Bildes wird hier also das Textverständnis abgefragt. Dies erscheint als typische Vorgehensweise des Sprachunterrichts im Unterschied zur

Betrachtung von Bildkompetenz aus informationswissenschaftlicher Perspektive, wie sie die ACRL mit ihrem Modell einnimmt. Letztendlich ist hier der Text der Unterrichtsgegenstand und wird mithilfe des Bildes als Mittel aufgearbeitet. Aus der Formulierung des ACRL-Indikators wird dagegen deutlich, dass Texte als Hilfsmittel konzipiert werden, die dem Bildverstehensprozess dienen.

Das Erweitern durch Beschreiben der Bildgestaltung kann man Indikator 3.a. des Standards III zuordnen: „Describes pictorial, graphic, and aesthetic elements of an image (e.g., color, composition, line, shape, contrast repetition, style". Dies ist nur einmal im Korpus im Rahmen einer Bildbeschreibung zu beobachten. Allerdings ist der Bezug auf die farbliche Gestaltung des betroffenen Filmposters schülerinitiiert und nicht von der Lehrkraft elizitiert (vgl. Ausschnitt 7/9). Außerdem wird die Gestaltung als Beurteilungskriterium in Bezug auf ein von Mitschüler/innen produziertes Filmposter vermutlich durch diesen Schülerbeitrag etabliert (vgl. Ausschnitt 7/15, 538).

Das Verbalisieren von Assoziationen zu einem Bild ist wahrscheinlich eine der natürlichsten Äußerungen zu einem Bild, findet sich jedoch nicht als Bildkompetenzdimension im Modell der ACRL formuliert. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass es sich hierbei um die Externalisierung persönlicher Gefühle, Erinnerungen und Erfahrungen handelt, die nicht dem Wahrheitskriterium unterliegen und so auch kaum bewertet werden können.

Auf die geringe Authentizität der beobachteten Bildbeschreibungen wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen. Hier soll jedoch bereits darauf hingewiesen werden, dass diese Künstlichkeit ein Grund dafür sein könnte, dass lediglich solche Bildbeschreibungen Hinweise auf Manipulationen der Bilder enthalten, die in Partnerarbeit erfolgen, bei der ein/e Schüler/in das Bild nicht sieht. Werden diese Beschreibungen dann im Plenum wiederholt, werden die Veränderungen nicht angesprochen. Möglicherweise halten die Schüler/innen dies nicht mehr für erwähnenswert, wenn alle das Bild vor Augen haben, oder aber es ist nicht im Skript enthalten, das sie für Bildbeschreibungen im Kontext des fremdsprachlichen Unterrichts erworben haben. Das Untersuchen von Bildern auf Manipulationen gehört im Modell der ACRL ebenfalls zu Standard III und ist mit dem Indikator 3.d. bezeichnet: „Examines an image for signs of editing, alteration, or manipulatioon (e.g., cropping, color correction, image enhancements").

Ein intertextueller Vergleich über die Modi hinweg, wie es bei der Gegenüberstellung von Bild und Text vollzogen wird, verweist auf den Bildkompetenzbereich IV (Evaluation) mit dem Indikator 3.b.: „Uses observation of visual content to evaluate textual information". Hier wird auf die gängige Praxis angespielt, Textverstehen anhand von dem Text beigestellten Bildern herzustellen (s.o.). Der Vergleich geht jedoch darüber hinaus: Denn hier wird nicht nach Ähnlichkeiten gesucht, die das Textverstehen vorentlasten oder bestätigen können,

sondern es werden Unterschiede festgestellt und untersucht. Die Ausgestaltung einer solchen Situation als Aufgabe erscheint als Gelegenheit, nicht nur das Text- und das Bildverstehen zu fördern und verbale Praktiken des Vergleichs und der Aushandlung von Bedeutung in Form von Argumentationen oder Vorschlägen anhand eines authentischen Problems einzuüben. Außerdem kann hier eine Medienkompetenz im Bereich der kritischen Reflexion gefördert werden, dadurch dass Bilder, die zu Texten gestaltet werden, hinsichtlich ihrer Funktion als Ikone der Textbedeutung oder sogar Analoga hinterfragt werden (vgl. Abschnitt 4.5.1.).

Die Evaluation von Bildern, die von Mitschüler/innen hergestellt wurden, erfolgt im Korpus Unterrichtsform übergreifend insbesondere in Hinblick auf die Angemessenheit des jeweiligen Produkts in Bezug auf seinen Zweck bzw. seine Funktion. Dies ist im Bildkompetenzmodell der ACRL festgehalten unter Standard IV, Indikator 1.a.: „Evaluates how effectively an image achieves a specific purpose“ und wird im Abschnitt 8.1.5. im Besonderen und in Abschnitt 8.3.1. im Allgemeinen näher erläutert.

Bilder präsentieren zu können ist als eigener Teilbereich der Bildkompetenz unter Standard V (Bildverwendung) mit dem Performanzindikator 4.b. im Bildkompetenzmodell festgeschrieben: „Presents images effectively, considering meaning, aesthetic criteria, visual impact, rhetorical impact, and audience”. Explizit wird dabei auf die Präsentation des Bildes hinsichtlich seiner Bedeutung, der ästhetischen Kriterien, der Wirkung und der Zielgruppe hingewiesen. Die Zielgruppe ist in den beobachteten Fällen dabei immer und ausschließlich die Lerngruppe inklusive des Lehrenden. Die ästhetischen Kriterien werden in keiner der Situationen berücksichtigt. Dagegen wird die intendierte Bedeutung der Bilder ausführlich vorgestellt. Dies verweist darauf, dass die Bilder hier durchaus als Kommunikationsmittel verstanden werden (vgl. Abschnitt 4, insbesondere 4.2.3.). Bei der Erklärung der Bilder wird zum Teil zudem die angestrebte Wirkung thematisiert, wenn auf die Herstellungsintentionen eingegangen wird.

Anhand des Bildkompetenzmodells der ACRL können die einzelnen Schritte des Bildproduktionsprozesses nachvollzogen werden, da ein großer Teil der aufgeführten Performanzindikatoren im Korpus zur Bildproduktion wiederzufinden sind. Aus diesem Grund wird im Folgenden nicht jeder Indikator zitiert, sondern es werden die betroffenen Siglen angegeben und die jeweilige Kompetenzdimension kurz auf Deutsch benannt oder beschrieben. Die exakten Formulierungen finden sich im Anhang (11.2.).

Grundsätzlich kann zunächst festgestellt werden, dass die Charakterisierung des Bildgestaltungsprozesses als Problemlöseprozess, bei dem kreativ (vgl. auch VI.2.c.) (und) durch Experimentieren vorgegangen wird (V.3.), auch im Bildkompetenzmodell der ACRL vollzogen wird. Allerdings enthält dieser Teilbereich lediglich zwei *learning outcomes*, die beide nicht auf die beobachteten

Situationen passen: zum einen nicht, da explizit akademische Arbeiten angesprochen werden: „Experiments with different ways of integrating images in academic work". Dies erinnert daran, dass das Bildkompetenzmodell für Studierende entworfen wurde. An dieser Stelle müsste also eine Umformulierung erfolgen, die unterrichtliche Projekte miteinbezieht. Zum anderen werden hier „visual thinking skills" angesprochen, die jedoch nicht weiter spezifiziert werden, so dass nicht klar ist, was hier gemeint ist, und eine Anwendung auf das Beobachtete aus diesem Grund nicht möglich ist. Bei der Gestaltung von Bildern bzw. Projekten, die Bilder integrieren, wird den Schüler/innen zunächst die Verwendung von Bildern, aber auch der Zweck des Bildes durch die Lehrkraft vorgegeben bzw. im Vorfeld gemeinsam erarbeitet. Jedoch sprechen die Schüler/innen auch eigenständig die jeweilige Funktion des Bildes im Prozess der Gestaltung an, z.B. als sie nach einem Bild für den Hintergrund ihres Filmposters suchen (I.1.a.). Bei der Erstellung einer Auswahl an angemessenen Bildern formulieren sie zudem Schlüsselbegriffe (I.1.d.; II.2.d.) und Kriterien, welche die Bilder erfüllen müssen (I.1.c.). Diese werden zum Teil auch erst erarbeitet, nachdem ein Überblick über vorhandene Bilder gewonnen wurde. Ein solcher Überblick wird durch das Durchsuchen von Bildquellen, hier vor allem über die Suchmaschine Google, aber auch von eigenen Bildsammlungen hergestellt (I.2.a.). Dabei wird jeweils die geeignete Bildquelle ausgewählt bzw. Entscheidungen für eine Quelle kritisch reflektiert (II.1.e). Immer wieder zeigen die Schüler/innen zudem, dass sie erkennen, dass bestehende Bilder bearbeitet werden können, um neue Inhalte zu gewinnen (I.2.e.). Die Suchstrategien, welche die Schüler/innen entwickeln, unterscheiden sich nicht voneinander, so dass ein allgemeines Modell entworfen werden konnte (vgl. Abschnitt 7.3.2.3.; II.2.a.). Dies zeigt zudem, dass die Schüler/innen ihre Suchergebnisse an mehreren Stellen im Auswahlprozess bewerten und gegebenenfalls ihre Suchstrategien oder vielmehr ihre Suchbegriffe überarbeiten (II.2.g.). Die ausgewählten Bilder werden in der Regel zunächst von den Schüler/innen gespeichert, bevor sie eingesetzt werden (II.3.a.). Ebenso wie bei den bildbezogenen Interaktionen mit dem Ziel der Rezeption werden auch im Rahmen von Produktionsprozessen Bilder ausführlich betrachtet (III.1.a.) und evaluiert, ob bestimmte Bilder den für sie intendierten Zweck erfüllen (IV.1.a.). Bei eigenen Gestaltungen nutzen die Schüler/innen Emoticons und Symbole, um ihre Gefühle und Meinungen zum Abgebildeten auszudrücken und so die Bildbedeutungen zu verändern. Dies geschieht jedoch nicht, ohne dass sie die Emoticons und Symbole bewerten (IV.1.d.). Das Gleiche gilt für die Modifikation von Bildern: In kooperativen Phasen werden Analysen und Bewertungen von vorgenommen Bildveränderungen vor allem bei Nichtgefallen in Protesten oder Gegenvorschlägen dokumentiert (IV.1.e.). Mögliche Bilder werden auch hinsichtlich ihrer ästhetischen Merkmale (IV.2.a.; vgl. auch 8.3.1.8.) und ihrer

technischen Charakteristik, insbesondere der Schärfe, die sich aus Auflösung bzw. Größe des Bildes ergibt, (IV.2.b.; vgl. auch 8.3.1.7.) evaluiert. Die Schüler/innen planen bildbezogene Projekte (V.1.a.), wählen angemessene Bilder aus (V.1.b.), integrieren sie in ihre Projekte (V.1.c.) und nutzen sie für unterschiedliche Zwecke (V.1.d.). Diese ergeben sich aus der Aufgabenstellung, aber auch aus den Funktionen, welche die Bilder im Projekt übernehmen, z.B. Hintergrundbild des Filmposters. Mit den Bildern erstellen die Schüler angemessene Abbilder ihrer mentalen Modelle, die sie auf diese Weise über die Bilder kommunizieren (V.1.e.). Dazu können sie die Bilder mithilfe von geeigneten Werkzeugen (V.2.a.) und hinsichtlich Qualität, Layout sowie Darstellung bearbeiten, z.B. beschneiden, die Farbe verändern, Kontraste herstellen oder modifizieren (V.2.c). Dafür nutzen die Schüler/innen bevorzugt den Filter (vgl. Ausschnitte 7/52 und 8/26) oder das Transparenz-Tool (vgl. Ausschnitte 8/24 und 26). Das Ergänzen von Text, um eine Bildbedeutung einzuschränken, wie es im Korpus in mündlicher und/oder schriftlicher Form durchgängig beobachtet werden konnte, ist ebenso Teil der Bildkompetenz (V.4.d.) wie die Reflexion und Evaluation der eigenen Gestaltungen im Zuge des Produktionsprozesses (V.4.e.). Während Standard V auf die Verwendung von bestehenden Bildern fokussiert, geht es in Standard VI um die Kreation eigener Bilder. Da hierbei auch existierende Bilder genutzt werden können, kommt es zu einigen Dopplungen, die jedoch jeweils unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen. Aus diesem Grund wurde bereits und wird im Folgenden an den entsprechenden Stellen nur sehr knapp auf einzelne Teilkompetenzen eingegangen. Die Schüler/innen zeigen sich bildkompetent, als sie Bilder erstellen, um Konzepte, wie ihre mentalen Modelle, oder Erzählungen zu repräsentieren und zu vermitteln (VI.1.a.). In der Situation, die in Ausschnitt 8/30 dargestellt wird, als eine Schülerin bewusst ihre Vorkenntnisse aus der Lektüre des Vorlagentextes aus dem Verstehensprozess des Filmposters ausklammert, wird besonders deutlich, dass die Schüler/innen immer für eine bestimmte Zielgruppe, nämlich die Lerngruppe und die Lehrkraft, produzieren (VI.1.c.). Das Abgebildete wird dabei mit dem übergeordneten Ziel des Projektes abgestimmt (VI.1.d.), das durch die Aufgabenstellung und die gemeinsame Planung in den kooperativen Phasen auch hinsichtlich der Gestaltungsweise festgelegt wird (VI.2.a. und b.). Die Charakterisierung des Bildproduktionsprozesses als Problemlöseprozess zeigt sich ebenfalls in der Werkzeugverwendung: Auch hier wird zum Teil ausprobiert, welche Werkzeuge wie eingesetzt werden können (z.B. Transparenz, Filter, Maske; VI.3.a.), zum Teil wird auch zielgerichtet auf bereits bekannte Werkzeuge zurückgegriffen (z.B. Keynote, Pages, Zeichenwerkzeuge; VI.3.b.). In der Partner- und Gruppenarbeit kommt es zudem immer wieder zu Evaluationen der eigenen Produkte im Prozess ihrer Gestaltung, im Rahmen derer es zu Bestätigungen und zu Anfechtungen kommt, die wiederum zu Überarbeitungen führen (VI.4.d. und e.).

Dass die Fähigkeit, über Bilder zu diskutieren, Teil der Bildkompetenz ist, wird im Bildkompetenzmodell der ACRL gleich zweimal angezeigt: einmal im Kontext der Analyse und Interpretation (III.4.a.: „Participates in classroom and other discussions about images“) und ein weiteres Mal im Rahmen der Nutzung von Bildern (V.4.c.: „Discusses images critically with other individuals, expressing ideas, conveying meaning, and validating arguments“). Solche Diskussionen finden sich im Korpus für die Interaktionen mit dem Ziel einer Rezeption lediglich in zwei Situationen im Plenum, bei denen Bilder mit ihren Vorlagentexten verglichen werden (vgl. Abschnitt 7.1.4.). Mit Ausschnitt 7/12 ist lediglich der Beginn des Gesprächs abgedruckt. Es folgt eine Diskussion zwischen Schülerin und Lehrkraft. Dabei wird die fortgeschrittene Schwangerschaft der Protagonistin thematisiert, die im Text eine besondere Rolle spielt, da sie ihr Verhalten erklärt, auf dem Bild jedoch nicht zu sehen ist.[159] Aus diesem Grund hätte die Diskussion auch an die gesamte Lerngruppe gegeben werden können, um dies herauszuarbeiten. Dies wäre ebenfalls eine Möglichkeit für die zweite Situation, in der eine Schülerin ein Filmposter ihrer Mitschüler als nicht übereinstimmend mit dem Vorlagentext bewertet (Ausschnitt 8/30). In anderen Evaluationen von Mitschülerbildern kommt es zwar auch zu konträren Meinungen. Diese werden jedoch lediglich aneinandergereiht und nicht weiter in Beziehung zueinander gebracht. Auch finden die Gespräche in den Klärungs- und Evaluationsphasen im Rahmen von Präsentationen immer nur respektive zwischen Lehrkraft und Präsentierenden bzw. Lehrkraft und Betrachtenden statt, so dass es zu keiner direkten Konfrontation von Bildherstellern und Bildrezipienten kommt. Anders zeigt sich dieser Kompetenzbereich in den kooperativen Phasen bei der Bildproduktion. Hier wird, vermutlich bedingt durch die Praktiken des Vorschlagens und des Evaluierens und durch den Charakter des Gestaltungsprozesses als Problemlöseprozess, eventuell aber auch durch den geschützten Raum der Gruppen- bzw. Partnerarbeit und die Gesprächssteuerung durch die Schüler selbst, relativ viel diskutiert.

Es ergeben sich also im Rahmen der beobachteten Interaktionen Lerngelegenheiten, in denen alle Dimensionen der Bildkompetenz nach dem Modell der ACRL mit einem großen Teil der jeweils untergeordneten Performanzindikatoren zum Tragen kommen mit Ausnahme des Standards VII, der insbesondere den ethischen Aspekt von bildbezogenen Interaktionen betrifft. Fragen des Urheberrechts insbesondere hinsichtlich der im Internet gefundenen und verwendeten Bilder werden nicht berücksichtigt. Eine einfache Möglichkeit, die natürlich die Auswahl an Bildern erheblich einschränkt, im Gegenzug aber eventuell die Notwendigkeit zur kreativen Anstrengung steigert, ist der Einsatz eines Suchfilters, der z.B. bei der Bildersuche über Google Bilder nach dem Recht zur kommerziellen oder nicht-kommerziellen Wiederverwendung und Veränderung vorselektiert.

[159] Anhang 11.5., „Level 1“

7.5. Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend wird an dieser Stelle die erarbeitete Typologie bildbezogener Handlungsmuster und -praktiken tabellarisch dargestellt. Die Orientierung an den übergeordneten Kategorien der Bildproduktion, -präsentation und -rezeption, die herausgearbeitet werden konnte, lässt sich dabei auf Halls Kommunikationsmodell (1993) zurückführen (vgl. Abschnitt 4.2.3.). Die beobachteten Prozesse stellen dann Komponenten der Interaktion dar: In der Produktion der Bilder findet sich der erste „determinate moment" des sozialen Interaktionsprozesses, in dem sowohl in der Interaktion zwischen Bildern und Produzierenden als auch zwischen den einzelnen Mitgliedern der produzierenden Gruppe interagiert wird. Präsentations- und Rezeptionsphase lassen sich im zweiten „determinate moment" respektive als Distribution und als Konsumation zusammenfassen.

Im Anschluss werden die herausgearbeiteten Muster und Praktiken hinsichtlich der Häufigkeit ihres Vorkommens im Korpus und auch hinsichtlich der einzelnen Sozialformen diskutiert, in denen sie realisiert werden. Abschließend werden einzelne Handlungsmuster und -praktiken in Bezug auf korrespondierende Dimensionen des Bildkompetenzmodells der ACRL (vgl. Abschnitt 5.2.2) und auf den Fremdsprachenunterricht besprochen. Eine weiterführende Betrachtung der Bildfunktionen im Fremdsprachenunterricht auf der Basis des hier Erarbeiteten findet sich in Abschnitt 8.

Abbildung 39: Übersicht Interaktionsmuster

Muster/Praktik	**Häufigkeit im Korpus/Sozialform**		
	EA	PA/GA	Plenum
Bildrezeption			
ein Bild auswählen	2		
Bildelemente markieren	5		
ein Bild beschreiben			
benennen		4*	8*
erweitern durch Schlussfolgerungen		46	
erweitern durch Erklärungen/Erzählungen	2**	3	10
erweitern durch Beschreiben der Bildgestaltung		2	1
erweitern durch das Äußern von Assoziationen			2
ein Bild mit seiner Textvorlage vergleichen			1
die Intentionen des Bildproduzenten erschließen			1
von Mitschülern erstellte Bilder bewerten		7	12

Bilder präsentieren: Bilder erklären			
Metadaten nennen			1
eine eigene Bildgeschichte erzählen			5
von eigenen Erlebnissen berichten		3***	4
eigene Zukunftsvorstellungen erklären		2***	2
Herstellungsintentionen erklären			3
Produktion			
eine Auswahl herstellen (Vorschlagen)			
Generieren			
- Suchbegriffe formulieren	6	63	
- einen Überblick über die Suchergebnisse gewinnen	5	63	
- Bilder zeigen		104	
- Bilder bewerten		76	
- Bilder speichern		36	
Organisieren			
- Bildanordnungen planen		18	
eine Auswahl treffen (Experimentieren)			
Bilder einfügen		76	
Bilder modifizieren		92	
Bilder überarbeiten		11	

* nur Benennen der Bildelemente im ganzen Event ohne Erweiterung
** schriftliche Bildbeschreibungen
*** aufgrund der allgemeinen Geräuschkulisse kaum verständlich, deshalb in die Auswertung nicht mit einbezogen und hier nur der Vollständigkeit halber genannt

Die in der Tabelle erfassten Kategorien wurden aus den Daten heraus gewonnen. Dabei wurde zudem aufgrund der emischen Perspektive auf Beteiligtenkategorien rekurriert. Es handelt sich nicht bei allen Kategorien zwangsläufig um kommunikative Muster. Zum Teil beziehen sie sich auch auf Handlungen, durch die Bild-Betrachter-Interaktionen externalisiert werden. Gleichzeitig kann eine solche Externalisierung gerade in kooperativen Phasen als kommunikativ bewertet werden, da eine ständige verbale Begleitung der Manipulationen der Bilder und Texte am Tablet nicht effizient ist.

Deutlich ersichtlich wird aus der Tabelle, dass die größte Variation an Handlungsmustern und -praktiken auf der zweiten Hierarchieebene im Rahmen der Bildkontakte stattfindet, deren Ziel das Bildverstehen ist. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass hier zu einem großen Teil auf Beteiligtenkategorien, die sich in den Aufgabenstellungen dokumentieren, zurückgegriffen werden kann. Das führt zu eindeutigeren Abgrenzungen der Events und vereinfacht Zuordnungen und letztendlich die Benennung der Kategorien selbst. Dagegen sind bei der

Produktion die Aufgabenstellungen offener in dem Sinne, dass zwar Zielvorgaben gemacht werden, diese jedoch zum einen relativ vage bleiben, zum anderen die Gestaltung der Lösungswege den Schüler/innen weitestgehend freigestellt wird. Der kreative Charakter der Bildgestaltung als Problemlöseprozess zeigt sich auch darin, dass viele Teilhandlungen im Vergleich in einer hohen Anzahl beobachtet wurden. Dies kann auf den experimentellen Charakter des Prozesses, der von *Trial-and-Error*-Verfahren geprägt ist, zurückgeführt werden. Mit den beiden Kategorien „eine Auswahl herstellen" und „eine Auswahl treffen" wurde versucht, diese verschiedenen Handlungen zusammenzufassen und näher zu beschreiben, indem sie voneinander, aber auch von ähnlichen Handlungen in Prozessen, welche die Bildrezeption zum Ziel haben, abgegrenzt werden. So finden sich im Rahmen der Produktionsprozesse ebenso wie bei der Rezeption Handlungen des Auswählens von Bildern, des Äußerns von Assoziationen und des Vergleichens von Bild und Textvorlage. Mit Ausnahme der Auswahl von Bildern, die eventuell unter Zuhilfenahme andere Kriterien, aber für eine Rezeption in Partner- oder Gruppenarbeit höchstwahrscheinlich vergleichbar verläuft, weisen diese jedoch andere Strukturen auf und nehmen in den jeweiligen Prozessen andere Positionen ein. Aus diesem Grund sollen diese Handlungen in einem solchen Kontext auch nicht als Muster verstanden werden, sondern als Teile von Mustern bzw. Praktiken. So erfolgt das Äußern von Assoziationen im Zuge der Produktionsprozesse in Nebengesprächen, die nicht direkt der Produktion, sondern der Organisation der abgebildeten Objekte in einen Gesamtkontext dienen. Wird dies mit dem Ziel der Bildrezeption vollzogen, ist es Teil einer Bildbeschreibung und wird explizit durch den Lehrer mit einer Aufgabenstellung eingefordert und als formelles Unterrichtsgespräch in der IRF-Struktur realisiert. Für den Vergleich von Bild und Textvorlage gilt Ähnliches. Er findet hier allerdings im Rahmen der Rezeption schülerinitiiert statt.

Zur Verteilung der Muster und Praktiken in Bezug auf die Sozialformen fällt auf, dass bei der Bildrezeption die meisten beobachteten Handlungen im Plenum in Form von Bildbeschreibungen stattfinden (21 zu 15 in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit). In der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sind dies zu einem großen Teil Vorbereitungen für das Beschreiben des Bildes im Plenum. Bildbeschreibungen erfolgen zudem immer nur nach Aufforderung durch die Lehrkraft. Zum Teil wird an den Bildbeschreibungen als Produkt außerdem deutlich, wie künstlich die Situation ist, in der die Schüler/innen ihre Beschreibungen durchführen: Wie in Abschnitt 2.3.3.3. bereits erwähnt, handelt es sich hier nicht um Deskriptionen von etwas, das dem/der Interaktionspartner/in unbekannt ist oder für diesen nicht sichtbar ist, sondern es wird etwas um des Beschreibens Willen beschrieben, also um die Praktik einzuüben und gegebenenfalls zu überprüfen. Es handelt sich also bei den beobachteten Beschreibungen um typisch schulische, die sich von den alltäglichen unterscheiden.

In Ausschnitt 7/8 versucht der Schüler, eine Bildbeschreibung mit einer Einordnung des Bildes in den Kontext von dessen Vorlagentext zu verknüpfen. Dadurch wird die Bildbeschreibung defizitär. Lediglich der erste Hauptsatz lässt sich als Beschreibung, wie sie hier definiert wird, bestimmen: „They are going to eat" (332). Auch das ist sehr vage gehalten: Es wird nicht klar, wer was genau und wo isst. Die Handlung selbst ist also das einzige, was er konkret beschreibt. Dies wird jedoch von den Zuhörenden so hingenommen: Es kommt weder zu Nachfragen noch zu Bewertungen der Beschreibung als nicht ausreichend. Sie wird in dem Kontext als angemessen[160] verstanden. Annähernd authentische Situationen versucht die Lehrkraft zu schaffen, indem sie die Schüler/innen in Partnerarbeit vorgehen lässt, wobei nur der/die beschreibende Schüler/in das Bild sieht, sein Partner dagegen mit dem Rücken zur Projektionsfläche sitzt (2-1, 2-3, 3-1, 3-3; vgl. auch ausführlicher Abschnitt 8.1.2.). Jedoch kommt es auch hier nicht zu Nachfragen, da das Ziel der Interaktion weniger eine Informationsvermittlung durch Beschreiben ist als das Üben der Praktik. Dies ist zum einen insofern legitim, als das Beschreiben von Bildern als Operator Teil der Abiturprüfung ist. Zum anderen stellt das Beschreiben von Bildern eine Möglichkeit für die Lehrkraft dar, das Verständnis der Bilder und so gegebenenfalls auch der Vorlagentexte zu überprüfen oder den Verstehensprozess der darauffolgenden Texte vorzuentlasten, ohne eine weiterführende, elaborierte Analyse und Interpretation zu verlangen.

Eine andere Möglichkeit, Bildverstehen zu externalisieren und damit sichtbar zu machen, ist die begründete Bewertung von Bildern. Dies wird besonders deutlich, wenn es zu einem „Missverständnis"[161] kommt, d.h., wenn ein Bild anders verstanden wird, als von den Bildproduzenten intendiert. Denn dabei wird in den beobachteten Situationen das mentale Modell des Bildes in der Regel eher verbalisiert und damit vereindeutigt, als wenn sich die mentalen Repräsentationen des Bildes von Bildproduzent/in und Bildbetrachter/in ähneln.[162] Obwohl bei den Bewertungen im Plenum die Bildproduzenten anwesend sind, gibt es keine Gelegenheit eines weiterführenden Austausches zwischen Produzent/innen und Rezipient/innen. Die beiden bedeutungskonstruierenden Seiten des Kommunikationsmodells nach Hall („determinate moments"; vgl. Abschnitt 4.2.3.) bleiben getrennt: Zwar stellen die Schüler/innen ihre Bilder fast immer selbst vor,[163] kommen aber während oder nach der Evaluation durch die Mitschüler/innen, die hier als Empfänger/innen fungieren, nicht mehr zu Wort. Der Kontakt zwischen

[160] Vgl. Abschnitt 2.3.3.3.: angemessene versus korrekte Beschreibung.

[161] Prinzipiell kann man ein Bild nicht in dem Sinne missverstehen, dass man es falsch versteht. Nur die Botschaft, die von einem Bildproduzenten oder -verwender mit dem Bild ausgedrückt werden soll, kann in dem Sinne falsch interpretiert werden, dass die Bedeutung nicht dem entspricht, was dieser mitteilen wollte. (vgl. Abschnitt 4.2.3.: Halls Modell und die *meaning structures 1* und *2*)

[162] Das tragende Beispiel wird in Abschnitt 8.4.1. ausgeführt.

[163] In einem Fall sollen dies die Mitschüler machen.

Bildproduzent/innen und Bildbetrachter/innen bleibt also ein indirekter Kontakt über das Bild als semiotischer Ressource.

Mit Bildern zu erzählen, seien es nun fiktive Erzählungen oder nonfiktive Erlebnisberichte, findet vor allem im Plenum statt, wenn diese als Ergebnisse von Gruppen- oder Partnerarbeit präsentiert werden. Durch die Anlehnung an das Erzählen von Erlebnissen zu z.B. Urlaubsfotos wird hier ein authentischer Kontext zur Einübung dieser Praktik im Fremdsprachenunterricht geschaffen. Das Erzählen wird als sprachliche Handlung zwar immer noch bewertet, dient aber dennoch gleichzeitig der Aufarbeitung und der Mitteilung dessen, was erlebt wurde, und kann aus diesem Grund nicht als „zweckentfremdet" gesehen werden (vgl. die Referenz auf Becker-Mrotzek (1997) in Abschnitt 2.3.3.3.). Außerdem erlauben die Bilder ein mündliches Erzählen – auch für das Wiedergeben fiktiver Narrationen –, das nur zum Teil (*murder story*) schriftlich vorbereitet wurde. Geübt werden kann also das mündliche Erzählen und dies zudem anhand von selbst ausgewählten und zusammengestellten Bildern, so dass – anders als bei vorgegebenen Bildgeschichten – nicht erst Kohärenz durch Verbinden der Bilder geschaffen werden muss, sondern diese bereits der Auswahl und Anordnung der Bilder zugrunde liegt und den Zuhörern „nur noch" aufgezeigt werden muss. Die Aufgabe der Vertextung ist so vorbereitet durch den Produktionsprozess, so dass ein Fokus auf die Aufgaben der sprachlichen Ausarbeitung in der Fremdsprache und der sprachlichen Markierung gelegt werden kann. Die Kontextualisierung ist in den beobachteten Situationen – und vermutlich auch typisch für das Erzählen im Unterricht generell – durch die Aufgabenstellung und die Steuerung der Unterrichtskommunikation durch die Lehrkraft geleistet.

Insbesondere im Rahmen des Herstellens und des Treffens einer Auswahl erhalten die Schüler/innen schließlich zahlreiche Gelegenheiten, intrinsisch motiviert Bedeutung (zum größten Teil) in der Fremdsprache auszuhandeln. Dazu nutzen sie vor allem das Muster des Vorschlagens und die Praktik der Evaluation, welche die sprachlichen Handlungen des Bewertens und Begründens dieser Bewertungen inkorporiert.

Neben den Möglichkeiten des Erwerbs verbal-kommunikativer Kompetenzen konnten auch Lernchancen zur Erweiterung bildbezogener Kompetenzen aufgezeigt und auf die erarbeiteten Kategorien bezogen werden. Auf diese Weise wurde auf die Relevanz bildbezogener Interaktionen für den Erwerb einer kommunikativen Kompetenz, die Bilder nicht nur als Gegenstand der Interaktion, sondern auch als semiotische Ressource begreift, im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse wird im folgenden Abschnitt auf die Funktion der Bilder und ihrer Verwendung in Bezug auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts fokussiert, so dass der Bildeinsatz bzw. beobachtete bildbezogene

Interaktionen in Verbindung gesetzt werden zur kommunikativen Kompetenz im Allgemeinen, die auch die Bildkompetenz umfasst (vgl. Abschnitt 5), und zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Besonderen.

8. Funktionen der Bilder und ihrer Verwendung

Im Folgenden sollen die Funktionen der Bilder und ihrer Verwendungen in den Lehr-Lernprozessen herausgearbeitet werden, auch um die Modalitäten ihres Einsatzes und so die auf sie bezogenen Interaktionen näher bestimmen zu können. Dies geschieht mit Rekurs auf die Kategorien, die im vorangegangenen Abschnitt dargestellt worden sind. Unterschieden wird also zwischen Bildfunktionen in Rezeptionsprozessen (Abschnitt 8.1.), in Präsentationen (Abschnitt 8.2.) und in Produktionsprozessen (Abschnitt 8.3.). In Abschnitt 7 formulierte Erkenntnisse werden hier aufgegriffen und in Bezug auf die Untersuchung der Bildfunktionen, die dort zum Teil bereits angedeutet worden sind, neu fokussiert und erweitert. Außerdem wird dargestellt, wie in den Interaktionen die Bildfunktionen angezeigt und dadurch *accountable* werden. Analysiert werden dazu die bildbezogenen Handlungen zudem hinsichtlich der Aufgabenstellungen, in denen die didaktischen Intentionen der Lehrkraft angelegt sind. Auf diese Weise wird das didaktische Potenzial der Bildverwendungen reflektiert.

8.1. Bilder in der Rezeption als Lehr-Lernmittel

Aufgabenstellungen, die zum Ziel haben, dass die Schüler/innen ein Bild verstehen, variieren bezüglich der angestrebten Verarbeitungstiefe des Verstehens. Hier wird nach Weidenmann (1988) unterschieden zwischen einem ökologischen Verstehen, bei dem ähnlich wie beim natürlichen Sehen das Dargestellte wahrgenommen wird, und einem indikatorischen Verstehen, für das darauf aufbauend der Bildkontakt verlängert wird. Das mentale Modell, das beim Bildverstehen in Interaktion mit dem Bild konstruiert wird, wird dabei insofern elaboriert, dass Darstellungsweisen und Bilddetails gezielt wahrgenommen sowie im Gesamtzusammenhang des Bildes und des Kontextes, indem es betrachtet wird, auf mögliche Kommunikationsabsichten des Bildproduzenten bzw. „Bildsenders“/der Bildproduzentin bzw. der „Bildsenderin“ interpretiert werden. Bei den Konzepten des ökologischen und des indikatorischen Bildverstehens handelt es sich nicht um ein dichotomisches Begriffspaar, sondern um eine graduelle Erweiterung des Bildverstehens. Im Folgenden wird versucht, dies mithilfe der Aufgabenstellungen zum Bildverstehen nachzuvollziehen. Die Aufgabenstellungen bilden Momente auf diesem Kontinuum ab. Ausgegangen wird von Aufgaben, die in Interaktion zwischen Bild und Betrachtenden ein ökologisches automatisiertes Bildverstehen erfordern. Indikatorisches Bildverstehen, das zu einer Interaktionssituation zwischen Bildbetrachtenden und Bildproduzent/innen bzw. -verwender/innen führt und eine

erweiterte Interpretation erfordert, steht am anderen Ende der Skala. Dazu wird Rekurs genommen auf die didaktischen Funktionen von Bildern, wie sie in Abschnitt 4.3. vorgestellt wurde.

8.1.1. Semantisieren

Eine typische Funktion für Bilder im Fremdsprachenunterricht ist die Semantisierung. Die eigentliche semantische Ambiguität des Bildes wird dabei stark eingeschränkt, da ein Bild einem bestimmten Begriff zugeordnet wird. Die Schwierigkeit der Aufgabe liegt hier nicht in der Deutung des Abgebildeten, sondern im Finden des passenden Begriffs. Das bedeutet, dass in der Regel ein kurzer Blick ausreicht, um zu wissen, was dargestellt ist, wie es auch beim natürlichen Sehen und für das ökologische Bildverstehen der Fall ist. Gefordert wird dann vielmehr die Sprachkompetenz als die Bildkompetenz. Das Bild an sich ist deswegen relativ austauschbar. Denn der ästhetische, die Gestaltung betreffende Aspekt spielt nur dahingehend eine Rolle, dass das Abgebildete klar erkennbar sein muss. Aus diesem Grund handelt es sich bei den Bildern, die im Zusammenhang mit dieser Aufgabenstellung verwendet werden, um Zeichnungen, Grafiken oder Fotos, bei denen der Hintergrund in dem Sinne neutral ist, dass dort nichts abgebildet ist, das ablenken könnte. Das Finden von geeigneten Bildern, also Bildern, die so eindeutig wie möglich auf einen bestimmten Begriff verweisen, ist zeitaufwändig. Dennoch hat eine Lehrkraft für zwei Unterrichtssituationen (1-3, 2-5) insgesamt acht Bilder in zwei Präsentationen eingefügt. Im ersten Fall werden Vokabeln aus einem Text nach der Lektüre aufgearbeitet. Auf diese Weise steht den Schüler/innen ein begrenzter Thesaurus zur Verfügung, aus dem sie den passenden Begriff dem Bild zuweisen können. Im zweiten Fall dienen die Bilder der Vorentlastung eines Hörtextes: Wörter, welche die Lehrkraft als den Schüler/innen unbekannt vermutet und als Problemstellen beim Hörverstehen antizipiert, werden so herausgegriffen und hervorgehoben. Dabei wird das Vorwissen der Schüler/innen mit in die Übung eingebunden. Im Unterschied zum ersten Fall muss die Lehrkraft hier – nach einer „Raterunde“ – bei jedem Bild den „richtigen“ Begriff selbst nennen. Die Offenheit der einzelnen Bilder ist in diesem Fall nicht durch die Textvorlage, die mögliche Begriffe für die Zuweisungen vorgibt, eingeschränkt. Außerdem scheinen die entsprechenden Vokabeln den Schüler/innen unbekannt zu sein. Beide Events weisen die typische IRF-Struktur auf (vgl. Abschnitt 2.3.3.2.). Die Vokabelabfrage ist eine für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts gängige kommunikative Praktik, der diese Struktur zugrunde liegt. Das Besondere ist, dass keine vollständigen Sätze erwartet werden (vgl. Ausschnitt 7/4: 158, 164), sondern lediglich die Nennung des betroffenen Lexems. Anstelle der entsprechenden deutschen Vokabel, die dann übertragen

wird, werden hier Bilder genutzt, die sich möglichst in nur eine englische Vokabel übersetzen lassen. Das Zeigen des Bildes könnte nach der das Event einführenden Aufgabenstellung („Let's have a look at some important words that came up in the story.“) und gegebenenfalls einer ersten „Übungs“-Sequenz theoretisch die Frage der Lehrkraft als sequenzeinleitenden Impuls ersetzen. Stattdessen fragt die Lehrkraft jedoch bei allen fünf gezeigten Bildern „What is that?“ bzw. beim letzten Bild „And this?”. Zudem wird nach jeder richtigen Nennung das gesuchte Wort angezeigt, so dass es auch in seiner Graphie den Schüler/innen vor Augen geführt wird. Der Schwerpunkt liegt im ganzen Event also eindeutig auf dem Verbalen, das Bild ist lediglich ein dem untergeordnetes Hilfsmittel. Die enge Steuerung lässt auch formal kaum Raum für einen längeren Bildkontakt und die Initiierung weiterführender Verstehensprozesse.

In einer weiteren Aufgabenstellung kommt es zu ähnlichen Strukturen und zu einer vergleichbaren Bildfunktion (3-9): Die Frage der Lehrer/in: „What can the others see?”, die sich auf ein Bild bezieht, das eine Schülerin an die Wand projiziert hat, kann von der Lerngruppe sowohl als Aufforderung zu einer Bildbeschreibung, aber auch zur Nennung der abgebildeten Elemente verstanden werden. Die Antwort „The skyline of London“ versucht eine Beschreibung, wird aber von der Lehrkraft nicht ratifiziert, denn sie formuliert ihre Frage neu: „Do you recognize any building?”. Ihr geht es also um das Benennen abgebildeter Gebäude. Genauso wie beim Zuordnen eines Begriffes zu einem Bild im Rahmen der Semantisierung ist auch für das Benennen von abgebildeten Objekten in der Regel weniger ein elaboriertes Bildverstehen notwendig als eine Verknüpfung des Abgebildeten mit Begriffswissen. An dieser Stelle steht dann nicht das sprachliche Wissen, sondern das landeskundliche Wissen im Vordergrund.

8.1.2. Vorentlasten

Bilder werden häufig als Einstieg in eine Stunde verwendet, um die Schüler/innen über das Stundenthema zu informieren und gleichzeitig relevante Assoziationen sowie linguistisches, sozio-linguistisches und pragmatisches Sprachwissen zu aktivieren. Die Interaktion mit dem Bild kann in unterschiedlicher Qualität erfolgen. Dies wird durch die Aufgabenstellung, mit der die Bildfunktion zunächst festgelegt wird, bzw. durch die Art und Weise, wie das Bild und damit auch seine Funktion für den Lehr-Lernprozess präsentiert wird, gesteuert. In der ersten Stunde nach der Londonfahrt der Lerngruppe projiziert die Lehrkraft das Foto eines für London typischen roten Doppeldeckerbusses an die Wand. Dies kommentiert sie zunächst nicht, sondern fragt nach einer allgemeinen Evaluation der Fahrt. Nachdem sie einige Antworten erhalten hat, blickt sie demonstrativ hinter sich zum projizierten Bild. Durch diese Bewegung stellt sie einen neuen Interaktionsraum

her. Gleichzeitig nennt sie als Stundenthema „Why not visit London?". Dieser Satz steht als Aufschrift auf der Seite des abgebildeten Busses. (4-1) Das Bild kommt also zweimal zum Einsatz: Das erste Mal als stummer Hinweis darauf, dass das Stundenthema etwas mit London zu tun hat und, da es die erste Stunde nach der Fahrt ist, vermutlich mit eben den Erfahrungen der Lerngruppe in London. Dafür genügt das Wahrnehmen und das Erkennen des Busses als kennzeichnend für London und für dessen Verknüpfung mit dem Kontext der Präsentation. Tatsächlich folgt eine kurze Phase, in der die Lehrkraft mit ihrer Frage „How was it?" die Äußerung von Erfahrungen und Bewertungen der Schüler/innen elizitiert. Beim zweiten Mal weist die Lehrkraft nonverbal durch ihre Bewegung zum Bild und verbal durch das Zitieren der Busaufschrift explizit auf das Bild hin. Dabei fokussiert sie die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf dieses graphische Bildelement. Das Bild an sich tritt in den Hintergrund. Hervorgehoben werden der darin integrierte Text und seine Bedeutung. Das Zusammenspiel von Bild und Text wird nicht weiter thematisiert. Es bleibt bei dieser recht oberflächlichen Bildbetrachtung.

Bei drei weiteren Stunden (1-1, 1-2; 2-1 bis 2-4; 3-1, 3-2), in denen Bilder mit dem Ziel der Hinführung zum Thema eingesetzt werden, handelt es sich um eine weiterführende Bildbetrachtung, die zu einem elaborierteren, indikatorischen Bildverstehen führt. Auch diese wird durch Aufgabenstellungen initiiert, welche die Bildfunktion festlegen und in mündlichen Bildbeschreibungen münden. In der ersten beobachteten Stunde (1-1) wird das Bild gezeigt, die Schüler/innen beschreiben es gemeinsam mit ihren Partner/innen und bereiten so die anschließende Beschreibung im Plenum vor. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass das Bild instrumentalisiert wird: Es handelt sich nicht um eine authentische Beschreibungssituation, in der jemandem etwas Unbekanntes bzw. Nicht-Vorliegendes beschrieben wird (vgl. Abschnitte 2.3.3.3. und 7.5.).

In allen vier Stunden werden die Bilder genutzt, um auf unterschiedliche Art und Weise an das Thema der Stunde heranzuführen: In den beiden Stunden der Parallelklassen zu deren Londonfahrt sowie in der Stunde zu „Lamb to the slaughter" können die Schüler/innen auf ihr eigenes Wissen zurückgreifen, um das Stundenthema mit relativ großer Sicherheit zu erschließen. In der Stunde zu den Zeitformen, die zum Gegenstand das Lied „Jessie" hat, muss die Lehrkraft die Verbindung von den Bildern zum Stundenthema erst herstellen. Dies tut sie in Form einer Erzählung in zwei Teilen, die an die jeweiligen Beschreibungen der beiden Bilder durch Sequenzen, welche die jeweiligen Phasen erweitern, anschließen. Auf diese Weise baut sie zudem eine Spannung oder zumindest eine Erwartungshaltung auf, die erst durch das Abspielen des Liedes und der dazugehörenden Aufgabenstellung gelöst wird. Diese Erwartungshaltung betrifft sowohl das Thema der Stunde und den Inhalt der Erzählung als auch das Ziel der Handlungen, die diese

Stunde einleiten. Die Frage nach dem Zweck des Zeigens und Beschreiben-Lassens, also nach der kommunikativen Intention der Lehrkraft, welche die Lerngruppe nicht stellt, greift die Lehrkraft selbst im Anschluss an das zweite Bild auf (Ausschnitt 8/2: 107). So verweist sie auf die Funktion der Bilder als Kommunikate, gibt zu erkennen, dass sie sich bewusst ist, dass die Schüler/innen sich diese Frage stellen, und ratifiziert so die Rolle der Schüler/innen als eigenständige und aktive Teilhabende an ihren Lernprozessen.

Ausschnitt 8/1: Lehrererzählung – Teil 1 (2-2 Lehrendenkamera)

[1]

	37 [09:45.3]	38 [09:47.5]	39 [09:50.2]
L [v]	((1,5s)) Good.	• • • These are the two people. Her	
L [nv]	*macht Projektor wieder an;*		*z e i g t*
alle [nv]	*letzte Meldungen werden zurückgenommen;*		

[2]

	..	40 [09:54.5]
L [v]	name is • Jessie — okay? And the guy's name is Joshua. ((1,5s)) And the	
L [nv]	*mit dem Finger auf die beiden Figuren;*	

[3]

	..
L [v]	cat— the cat's called Moses.

Ausschnitt 8/2: Lehrererzählung – Teil 2 (2-4 Lehrendenkamera)

[1]

	107 [13:47.3]	108 [13:52.9]
L [v]	((1,5s)) So! • Las Vegas. Why did I show you Las Vegas? Because you	

[2]

.. 109 [1110 [1.

L [v]	remember • Jessie? Jessie is not with Joshua anymore. Jessie is in Las Vegas

[3]

	.. 111 [13:58.8]
L [v]	now. Okay?

Mit dieser im Vergleich langen Hinführungsphase an das Thema, mit den Bildern und seinen Erzählungen, erstellt die Lehrkraft eine Art Schablone für den Verstehensprozess des Textes, der Gegenstand der Stunde ist: Zum einen zeigt sich

das daran, dass in der Erarbeitungsphase, in der die Schüler/innen die *background story* zum Text erstellen (2-6), eine Gruppe explizit nach Bildern von einer Frau sucht, die ebenso blonde Haare hat wie die Frau auf dem von der Lehrkraft gezeigten Bild. Die Haarfarbe wird im Text nicht erwähnt. Diese Gruppe versucht also auf dieser Ebene Kohärenz herzustellen. Zum anderen deutet die Lehrkraft die unterschiedlichen Vorstellungen an, welche die beiden Protagonisten vom Leben haben und die in ihrer Inkonsistenz zur Trennung geführt haben. Diese Kontrastierung sollen die Schüler/innen im Anschluss aus dem Text herausarbeiten (2-6). Die Lehrkraft konstruiert so das Fundament für die individuellen mentalen Modelle der Schüler/innen. Dieses Fundament fehlt der Lerngruppe hier im Gegensatz zu den anderen Stunden, in denen sie auf einen in Vorbereitung als Hausaufgabe gelesenen Text bzw. auf eigene Erfahrungen und Erlebnisse zurückgreifen können. Au diese Weise findet schließlich auch eine Vorentlastung des folgenden Hörtextes statt.

Ähnlich ist das in der Phase, in der die Schüler/innen ein Filmposter anhand der Nennung von textsortenspezifischen Bildelementen und deren Eigenschaften beschreiben (1-6). Ziel ist dabei, auf der Grundlage eines Posters für einen Horrorfilm, wesentliche Charakteristika eines Filmposters zu erschließen und auf diese Weise dieses Textsortenwissen explizit zu machen. Dadurch wird es für die anschließende Produktionsaufgabe verfügbar gemacht, für deren Bearbeitung und Evaluation es wesentliche Kriterien stellt (1-7). Aussagen der Lerngruppe zum Poster und vermutlich auch deren Bildbetrachtung (vgl. Weidenmann 1988) werden durch die Aufgabenstellung gesteuert: Die Schüler/innen nennen wesentliche Bildelemente, ohne sie jedoch in den Kontext des gesamten Posters zu stellen. Dafür greifen sie auf Metawissen zurück, indem sie das abgebildete Filmposter mit dem Schema „Filmposter“ vergleichen, das sie durch das Betrachten anderer Filmposter in ihrem Leben bis jetzt aufgebaut haben. Das Filmposter dient in dieser Situation als Schablone gleichzeitig für die zu erstellenden Filmposter und für die Unterrichtsinteraktion: Auf der Basis der einzelnen Bildelemente, welche die Schüler/innen identifizieren und beschreiben, kann die Lehrkraft diese Phase als Lehrervortrag mit verteilten Rollen gestalten.

Ausschnitt 8/3: Lehrervortrag mit verteilten Rollen (1-6 Lehrendenkamera)

[1]

	353 [22:47.8]
L [v]	((1,3s)) Which elements are there • on the film poster that • make the film

[2]

	.. 354 [22:54.9] 355 [23:00.1] 356 [23:00.8]
L [v]	poster interesting? ((5,2s)) Marlene.
alle [nv]	*(Meldungen)*
Marlene [v]	There's a leg in the • ähm pos-/ on the

[3]

	..
Marlene [v]	poster and • the leg is over the... ((1,2s)), also [alzo] ist the only thing that you

[4]

	.. 357 [23:12.0] 358 [23:12.6] 359 [23:15.1] 360 [23:16.3]
L [v]	m̆ A toe.
Marlene [v]	can see there. And ä • • Zehen? toe is • • • ä not/ äm is half?

[5]

	361 [23:22.0] 362 [23:24.5]
L [v]	Ya. It's missing. Half the toe is missing.
Marlene [v]	And the colours are äm • • • dark?

[6]

	363 [23:28.0]364 [23:28.9]
L [v]	Okay. So, • • if you say it in more/ a/ more in general: There's a photo, okay,

[7]

	.. 365 [23:38.0] 366 [23:39.2]
L [v]	that attracts your attention. Okay? A good photo. • • What else? ((1,5s)) Mia.

[8]

	367 [23:41.5] 368 [23:45.4] 369 [23:46.1]
L [v]	Of course.
Mia [v]	• • Äm There is äm the name of the film and äm— ((1,5s)) Ähm. • • •

[9]

	.. 370 [23:49.6]	371 [23:50.1]	372 [23:51.1]	373 [23:52.1]
L [v]		Okay?	What else? Aysim?	
Mia [v]	(lacht)	(lachend) Ja.		
Aysim [v]				And äm the writing: "How much

[10]

	..	374 [24:02.2]
L [v]		Yeah.
Aysim [v]	blood would you shed to stay alive" that's • • •/ that looks bloodings?	

[11]

	..
L [v]	Okay. So a sentence that attracts your attention. Okay. A kind of teaser or

[12]

	..	375 [24:09.7]	376 [24:10.6]
L [v]	catchy phrase or maybe a quote from the film.		
L [nv]		*zeigt auf Thomas*	
Thomas [v]			Äm the painding

[13]

	..
Thomas [v]	is äm • • • holding? oder so? • • • also [alzo], is holding really äm • • • so äm

[14]

	377 [24:18.6]
Thomas [v]	((1,5s)) hell/ • • (xxx) shining, bec-/ also [alzo] it looks äm a bit (most whens so

[15]

	..	378 [24:25.5]	379 [24:30.3]
L [v]			Ah! So it's in dark colours or
Thomas [v]	it's n it)... it's not äm so äm • blue and yellow, it's—		

[16]

	..	380 [24:35.0]	381 [24:37.3]	382 [24:37.9]
L [v]	maybe in black and white. Okay. To • make it creepy. Okay?			
Thomas [v]				m̄

Mit der Vorgabe des Posters begrenzt die Lehrkraft die Antwortmöglichkeiten. Diese werden zwar ohne erkennbare Ordnung, aber nacheinander von der

Lerngruppe gegeben, bis keine mehr übrig ist. Indem die Lehrkraft nach den einzelnen Elementen fragt, die das Poster interessant machen, und dazu das Poster zeigt, gibt sie also das Thema vor, das Bekannte oder die Schablone. Die Schüler/innen ergänzen in den einzelnen Sequenzen jeweils das Rhema und füllen damit die Lücken inhaltlich. Nach jeder Schülerantwort reformuliert die Lehrkraft außerdem, indem sie das Gesagte verallgemeinert. Dies macht sie in Feld 364 auch explizit. Würde man die Äußerungen der Lehrkraft und der Lerngruppe zusammenschneiden, ergäbe es einen Vortrag, der in etwa so begänne:

> Dieses Poster weckt Interesse, da auf dem Poster ein Bein zu sehen ist und ein Zeh zur Hälfte fehlt. Generell sind auf Filmpostern Bilder abgedruckt, die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Außerdem enthalten sie den Titel des Films und einen Satz wie hier: „how much blood would you shed to stay alive", der blutig aussieht, also einen Satz, der die Aufmerksamkeit weckt, eine Art Appetitanreger oder ein einprägsamer Satz oder ein Zitat aus dem Film.

Bildbeschreibungen können also nicht nur Ziel des Lernprozesses sein, sondern auch als Mittel selbst Funktionen innehaben. Das betrifft auch die Struktur der Unterrichtsinteraktion und zeigt sich hier insbesondere am Grad der Steuerung durch die Lehrkraft.

In allen genannten Stunden wird mithilfe der Bilder Vorwissen aktiviert bzw. basierend auf der Hilfestellung durch die Lehrkraft hergestellt. Dadurch wird zudem Sprachwissen aufgerufen und in den folgenden Phasen angewendet. Auf diese Weise kann der Fokus der folgenden Phasen auf das Inhaltliche gelegt werden. In den zuletzt vorgestellten drei Stunden haben die Bilder nicht nur die Funktion das Stundenthema aufzuzeigen. Zusätzlich stellen die mit ihnen vollzogenen Handlungen exemplarisch vor, was im Anschluss von den Schüler/innen in Gruppen eigenständig durchgeführt werden soll. Es wird also auch die Durchführung der Aufgabe vorentlastet.

8.1.3. Differenzieren

Bei der einzigen schriftlichen Bildbeschreibung im Korpus bietet die Lehrkraft zudem eine Differenzierung an zwei Momenten an: So können die Schüler/innen unter drei Bildern unterschiedlicher Komplexität das auswählen, das ihnen hinsichtlich ihres Niveaus geeignet erscheint (qualitative Differenzierung). Außerdem stellt die Lehrkraft eine zusätzliche Aufgabe („If you have the time") zur Verfügung (quantitative Differenzierung). Das von der Lehrkraft verwendete Differenzierungskriterium wird hier nicht explizit gemacht: Naheliegend ist im Fremdsprachenunterricht eine Differenzierung nach sprachlichen Kompetenzen. Diese Annahme erweist sich als bestätigt, als die Lehrkraft fast erschrocken reagiert, als sie feststellt, dass die einzige muttersprachliche Schülerin Bild „Level 1" bearbeitet hat:

Ausschnitt 8/4: Differenzierung (1-4 Lehrendenkamera)

[1]

	263 [16:53.8]	264 [16:54.5]	265 [16:55.1]	266 [17:10.2]
L [v]	Cindy, you took level one!		You took level one! (xxx)((12s))	
L [nv]			*bleibt vor der Schülerin stehen;*	*wendet sich*
Cindy [v]		What?		The other

[2]

	..	267 [17:12.2]	268 [17:13.4]
L [v]		Pardon?	((2s))
L [nv]	*zum Pult;*	*wendet sich wieder der Schülerin zu;*	*geht auf sie zu;*
Cindy [v]	ones didn't look so funny.		The other ones didn't

[3]

	..	269 [17:15.4]
L [v]		(lacht) That's what makes them a little bit more difficult.
L [nv]		
Cindy [v]	look so interesting.	

Es ist – scheinbar auch für die Lerngruppe (268) – nicht einfach nachzuvollziehen, warum weniger interessante Bilder von der Lehrkraft als „schwieriger" charakterisiert werden (269). Deutlich wird auch wiederum nicht, was „schwierig" hier bedeutet bzw. ob die Bildbeschreibung in der Fremdsprache oder bereits das Bildverstehen oder aber das Anknüpfen an den Vorlagentext betroffen sind. Ein Vergleich der drei Bilder, auch im Kontext der Vorarbeit gesehen, zeigt Folgendes:

- Bild „Level 1" entspricht in etwa der Szene, die bereits beim Einstiegsbild im Plenum besprochen wurde (1-1). Es zeigt die Handlung, die der dort abgebildeten Szene direkt vorgelagert ist: Mary holt aus, um Patrick zu erschlagen. Auf dem Eingangsbild liegt Patrick tot am Boden, Mary wendet sich mit der Lammkeule in der Hand von ihm ab. Wortschatz und Formulierungen sowie Bezüge zum Vorlagentext können also als vertraut vorausgesetzt werden.
- Die Bilder „Level 1" und „Level 2" zeigen jeweils zwei Figuren, deren Rollen und Handlungen relativ einfach beschrieben werden können: Bei Bild „Level 1" handelt es sich um die Szene des Totschlags mit Frau und Mann bzw. den Namen Mary und Patrick, eventuell auch Täter/in und Opfer, wobei das eine Interpretation enthält, die hier nicht eindeutig sein kann (Ist Mary jetzt Opfer oder Täterin?). Bild „Level 2" zeigt Polizist und Ladenbesitzer als „Interviewer" und Befragter, der ein Alibi verschafft. Bild „Level 3" dagegen bildet eine Situation ab, an der nicht nur mit sechs deutlich mehr Personen teilhaben, sondern bei der die Beschreibung der Rollen und Handlungen

komplexer ist. Alle sechs Personen sind von der Polizei. Zwei sind einfache Polizisten, die im Hintergrund abgebildet sind. Vier sind als *detectives* Kollegen des Ermordeten. Sie finden sich so in einer Doppelrolle als Investigatoren des Geschehens und als „Tröster" der schwangeren Witwe des Kollegen. Auf dieser Doppelrolle ist die Pointe der *short story* aufgebaut. Als Tröstende haben sie die Einladung der Witwe zum Abendessen angenommen und verzehren so das einzige Indiz für die Tat, die sie als Polizisten lösen wollen.

Das Verstehen und die Beschreibung von Bild „Level 3" verlangen also ein fortgeschrittenes Verständnis der Textvorlage und eine entsprechende Verbindung der beiden Modi Text und Bild. Im vorliegenden Fall könnte Differenzierungskriterium jedoch auch die Intensität der vorherigen Beschäftigung mit der Textvorlage zu den Bildern oder eine von der Lehrkraft angenommene Bildkompetenz sein. Die Bildbeschreibung wird weiterhin vorbereitet, indem die Lerngruppe auch hier zu einem intensiven Bildkontakt angehalten wird, dadurch dass sie die aus der Textrezeption bekannte Strategie des Markierens wichtiger Elemente vollziehen soll (vgl. Abschnitt 7.1.2.).

Die Schwierigkeit der Rekonstruktion der angewendeten Differenzierungskriterien könnte auch damit zusammenhängen, dass anders als für Texte für Bilder in diesem Kontext keine Beurteilungskriterien bekannt sind. Kriterien wie Komplexität der sprachlichen und textuellen Strukturen, Verwendung von Fachbegriffen und Länge, die für die Beurteilung des Schwierigkeitsgrades eines Textes herangezogen werden können, fehlen also für Bilder. Sinnvoll wäre es darüber hinaus gegebenenfalls auch grundsätzlich, die Einstufung der Bilder den Schüler/innen gegenüber zu begründen und so nachvollziehbar zu machen – insbesondere, wenn die Auswahl ihnen selbst überlassen wird.

8.1.4. Interkulturelles Lernen

Bilder werden häufig zur Vermittlung von landeskundlichem Wissen genutzt: Sie holen Realitäten der Zielkultur ins Klassenzimmer. In diesem Fall werden sie als Abbilder mit denotierender Funktion verstanden. Im Rahmen der beobachteten Unterrichtsstunden werden Bilder darüber hinaus verwendet, um Assoziationen zu evozieren und Äußerungen der Perspektiven auf das abgebildete fremdkulturelle Objekt zu elizitieren. Hier werden Bildkonnotationen thematisiert. Die im Folgenden beschriebenen Bilder werden von der Lehrkraft nicht nur in ihrer interkulturellen Funktion eingesetzt, sondern auch zur Einführung in das Thema der Stunde sowie zur Vorbereitung einer nachfolgenden Erarbeitungsphase (vgl. Abschnitt 8.1.2.). Sie sind also multifunktional. Dazu gehören die Fotos vom Camden Market und vom Gurken-Sandwich, welche die *London diaries* vorbereiten (3-1 bis 3-6), sowie das Bild vom Doppeldecker-Bus (4-1). Diese Bilder

fungieren in den beobachteten Situationen als Symbole. Sie verweisen nicht nur auf die abgebildeten Objekte, sondern auf kulturspezifische Gegebenheiten und deren Deutungen bzw. Wertungen, die in der folgenden Tabelle dargestellt und deren darüberhinausgehende Verwendungen für interkulturelle Begegnungssituationen im Anschluss erläutert werden sollen:

Abbildung 40: Bilder als Symbole

Bild	kulturspezifische Gegebenheit	weiterführende Deutung
Camden Market	Ort in London, an dem ein ständiger Markt mit vielen kleinen Ständen, aber auch Läden stattfindet	der Ort in London, an dem die Schüler gerne mehr Zeit verbracht hätten, der besonders positiv konnotiert ist
Gurken-Sandwich	typisch englischer Snack	negativ bewertete englische Küche (Stereotyp)
Doppeldecker-Bus	typischer Londoner Bus	London und die Londonfahrt insgesamt

Für die Vorbereitung der *London diaries* projiziert die Lehrkraft zwei Bilder an die Wand. Auf dem ersten Bild ist der Camden Market zu sehen. Da die Lehrkraft selbst die Klasse auf ihrer Fahrt begleitet hat, ist zu vermuten, dass sie über den positiven Eindruck, den der Besuch dieses Ortes hinterlassen hat, Bescheid weiß. Tatsächlich kommt es auf ihre Aufforderung hin zu Äußerungen von hauptsächlich positiven Assoziationen (3-3), welche die Abbildung evoziert. Konkret handelt es sich um vier Schilderungen angenehmer Gefühle, wie z.B. „I want to come back and buy (more things)? And there are so many things that I • haven't seen in/ when we were • • at Camden." (Ausschnitt 6/1) .Lediglich eine Schülerin bemerkt, dass sie sich von den aggressiven Verkäufern bedroht gefühlt hat. Das nächste Bild hat die Lehrkraft dann in Antizipation von eher negativen Gefühlen ausgewählt. Dazu stützt sie sich auf das Stereotyp der ungenießbaren englischen Küche und projiziert das Foto eines Gurken-Sandwiches an die Wand. Obwohl sie, wie Ausschnitt 8/5 zeigt, ihre Aufforderung ebenso wie beim Bild des Camden Markets zunächst auf neutrale Art und Weise stellt (71), reagiert die Lerngruppe hier mit Lachen (72). Das kann in diesem Kontext darauf hinweisen, dass sie sich der Intention der Lehrkraft bewusst ist, sie im Kontrast zum ersten Bild zur Äußerung von negativen Erfahrungen zu motivieren. Das bedeutet auch, dass ihr der Topos der schlechten englischen Küche bekannt ist. Dass diese ein durchgängiges Thema während der ganzen Londonfahrt war, zeigt sich in beiden beobachteten Klassen an mehreren Stellen. In Lerngruppe 2 werden so zur Abbildung des schlimmsten Erlebnisses mit wenigen Ausnahmen Bilder von Essen gewählt oder Comics zu diesem Thema erstellt (vgl. Abbildung 46). In Lerngruppe1 wird in einer Gruppe das auf dem Camden Market verkaufte Essen explizit mit einem eigenen Bild hervorgehoben. Abgebildet ist jedoch nicht typisch englisches Essen, sondern Speisen aus einem

anderen Kulturkreis, die als positiv bewertet werden: „The food smelled and tasted really good“ (3-7 Tabletkamera 5). Im Kontrast dazu planen die Schülerinnen eine weitere Folie zur Abbildung des täglichen Lunchpakets, zu der es jedoch aus Zeitgründen nicht mehr kommt. Die dabei geäußerten Kommentare verweisen jedoch eindeutig auf eine negative Haltung dem Essen gegenüber: „I look for waffles and you look for ugly sandwich.”, „Abgepackte waffle. • Iiiieh!”. Das Lachen der Lerngruppe als Reaktion auf die Aufforderung der Lehrkraft, Erinnerungen zum Bild des Gurken-Sandwiches zu nennen, kann aus diesem Kontext heraus als eine erste Antwort verstanden werden. Da diese jedoch nonverbal und wenig konkret ist, insistiert die Lehrkraft durch eine Umformulierung der Fragestellung (73-75). Die Betonung des Verbs „feel“ (74) sowie die folgende Grimasse, welche die Lehrkraft zieht (76), nehmen dabei die Tendenz der ersten Antwort der Lerngruppe (72) auf, um auf diese Weise zu einer elaborierten Bewertung zu motivieren. Eine wertneutrale oder gar positiv konnotierte Antwort indiziert die Lehrkraft auch sogleich als nicht-präferiert, indem sie eine solche exemplarisch ausschließt (77).

Ausschnitt 8/5: Assoziationen zum Gurkensandwich (3-3 Lehrendenkamera)

[1]

	71 [09:47.5]	72 [09:49.1]	73 [09:52.8]	74 [09:53.4*]	75 [09:53.6*]
L [v]	What does that remind you of?		What do you	feel	when you
alle [v]		vereinzeltes Lachen;			

[2]

	..	76 [09:54.9]	77 [09:58.3]
L [v]	see the sandwich?		Apart from hungry.
L [nv]		*grimassiert;*	
alle [v]		vereinzeltes Lachen;	

Insgesamt steuert hier die Lehrkraft die Antworten der Lerngruppe. Die auch in der anderen Klasse geäußerten Einstellungen zum englischen Essen bestätigen zwar ihre Antizipation der Schülermeinungen. Durch zusätzlichen Rekurs auf Prosodie und Körpersprache schließt sie jedoch positive Assoziationen zu diesem Bild von vornherein als unerwünscht aus. Die enge Steuerung beider Phasen ist dadurch zu erklären, dass die gesamte Interaktion Beispielcharakter hat. Die Lehrkraft legt hier fest, wie die darauffolgenden Aufarbeitungen externalisiert werden sollen: Sie fordert also eine über Bildbeschreibungen hinausgehende Beschäftigung mit den Bildern in Form einer Positionierung der Schüler/innen zum Abgebildeten (vgl. Abschnitt 8.1.4.).

8.2. Bildfunktionen in der Präsentation

An alle Produktionsprozesse schließt eine Aufgabenstellung an, die auf die Präsentation der Bilder hinausläuft (vgl. Abschnitt 7.2.). Die Präsentationen können differenziert werden nach dem Stellenwert, den das Bild bezüglich der verbalen Begleitung innehat. Im Folgenden werden die einzelnen Präsentationen, die beobachtet wurden, also in Bezug auf die jeweiligen Bildfunktionen verglichen.

Die Aufgabenstellung zur Produktion der *murder story* legt fest, dass sich die Schüler/innen zunächst auf eine Geschichte einigen und erst dann Bilder dazu suchen. Der didaktische Schwerpunkt liegt weniger auf den Bildern als auf dem Erzählen einer *murder story* nach dem Vorbild der besprochenen *short story* von Dahl. Die Schüler/innen sollen dann die Bilder ihrer *murder story* zeigen und die Geschichte erzählen. Die Bilder dienen hier – ebenso wie in den anderen Präsentationsphasen – den Rezipierenden als Illustrationen der Geschichte, als Verständnis- und Orientierungshilfen und den Präsentierenden als Sprechvorlagen für den freien Vortrag.

In diesem und auch formal ähnelt die Präsentation der *background story* der der *murder story*: Bilder werden gezeigt und dazu wird erzählt. Der wesentliche Unterschied liegt hier jedoch in den Bildfunktionen. Die *background story* – genauso wie das Filmposter – repräsentiert eine Interpretation des Vorlagentextes, visualisiert also das mentale Modell, das die Schüler vom Vorlagentext konstruiert haben. Dies soll nun den anderen mitgeteilt werden. Da der Vorlagentext allen Betrachtenden bekannt ist, dient die Präsentation gleichzeitig der Evaluation der kommunikativen Funktion, die das Bild bzw. die Bildsequenz erfüllen soll. Die Aufgabenstellung lautet dementsprechend nicht wie bei der *murder story* „tell the story", sondern „explain what you mean". Hier klingt mit an, dass die Präsentation auch Gelegenheit bietet, das Textverständnis der Schüler/innen als Rezipient/innen eines allen bekannten Vorlagentextes zu objektivieren und zu evaluieren. Die Funktionen des Filmposters und der Bilder der *background story* gehen also weit über die der *murder story* hinaus.

Die Präsentation der Bilder zu den Zukunftsvorstellungen und die der Bilder, welche die schönsten und die schlimmsten Erfahrungen in London darstellen sollen, stehen zwischen diesen beiden Polen: Auch diese Bilder sind – wie die für die *background story* und das Filmposter – nicht als Illustration eines Textes entstanden, sondern als Übertragung von Vorstellungen bzw. Erlebnissen in ein Bild, ohne dass eine Konkretisierung durch einen von den Schüler/innen vorgefertigten Text besteht. Die Konkretisierung erfolgt in dieser Form erst im Prozess der Bildproduktion (vgl. Abschnitt 8.4.). Das fertige Bild fungiert als Repräsentation des mentalen Modells der Produzent/innen. Wie bei der *murder story* ist im Mitteilen die kommunikative Funktion zwar angelegt. Da das

gemeinsame Fundament eines in der Gruppe geteilten Wissens über eine Textvorlage fehlt, wird die Angemessenheit des Bildes in seiner kommunikativen Funktion jedoch nicht reflektiert. Bei den Abbildungen der Zukunftsvorstellungen stellt mit der Erklärung des Bildes in der Präsentationsphase die Übertragung in Sprache das eigentliche Ziel dieser Phase dar. Dies gilt auch für die Präsentation der *best-* bzw. *worst experiences*. Hier sollen die Schüler/innen versprachlichen, indem sie erklären, warum die Bilder stellvertretend für ihre schlimmsten bzw. schönsten Erfahrungen stehen bzw. inwiefern sie die Zukunftsvorstellungen abbilden. Die Bilder fungieren in der Präsentationsphase selbst also wie bei der *murder story* als Illustrationen von Texten, die hier jedoch erst in der Präsentationsphase formuliert werden und so mehr noch als dort den Präsentierenden als eine Sprechvorlage dienen.

In einem Fall werden Bilder also von vorneherein als Illustrationen eines Textes konzipiert, in den anderen Situationen werden sie als Repräsentationen von Vorstellungen der produzierenden Schüler/innen ausgewählt und/oder hergestellt und auf dieser Basis ein Text formuliert. Die Bilder werden dann in den Präsentationsphasen selbst unabhängig davon entweder als Illustrationen eingesetzt oder als Visualisierung der jeweiligen Interpretation eines Textes, der auch den Zuhörenden bekannt ist. Als Illustrationen dienen sie einem Text, dessen Formulierung in der Vorbereitung oder in der Präsentation selbst didaktisches Ziel ist. Visualisieren sie dagegen die Interpretation eines allen bekannten Textes, erfüllen sie eine weitere Funktion: Sie werden nicht nur als Kommunikate verstanden, sondern auch als solche in ihrer Angemessenheit evaluiert, so dass sie zum einen zur Förderung der Bildkompetenz, zum anderen zur Aushandlung und damit zur Elaboration des gemeinsam geteilten Textwissens bzw. -interpretation eingesetzt werden können. Dies wird im folgenden Abschnitt weiter ausgeführt.

8.3. Der Bildproduktionsprozess als Herstellung von Angemessenheit

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Funktionen der Bilder als fertige Produkte betrachtet wurden, die der Lerngruppe zur Rezeption vorgelegt oder in den Präsentationsphasen erklärt werden, wird im Folgenden der Prozess der Bildgestaltung in Bezug auf seine Funktion innerhalb der beobachteten Lehr-Lernprozesse analysiert. In Abschnitt 7.3., in dem die einzelnen bildbezogenen Handlungen im Rahmen des Bildproduktionsprozesses aufgezeigt worden sind, wurde bereits mehrmals darauf hingewiesen, dass die Schüler/innen Bilder nach bestimmten Kriterien gestalten. Die Bildproduktionsprozesse und ihre Funktionen

können also nicht hinreichend rekonstruiert werden, ohne diese Kriterien zu untersuchen. Dies erfolgt in Abschnitt 8.3.1., um dann im Anschluss das kooperative Vorgehen der Schüler/innen bei der Herstellung von Bildern, die ihren mentalen Modellen angemessen sind, mit einem epistemisch-heuristischen Prozess zu vergleichen. Dabei werden die Gestaltungen von Darstellungen der Interpretationen der literarischen Textvorlagen (literarisches Lernen; Abschnitt 8.3.2.) und die von Visualisierungen der Perspektiven auf Fremdkulturelles (interkulturelles Lernen; Abschnitt 8.3.3.) getrennt betrachtet.

8.3.1. Das Kriterium der Angemessenheit

Sowohl die Rezeption als auch die Produktion eines Bildes gestalten sich als Interaktionsprozesse, in denen das Bild und sein/e Betrachter/in auf eine Weise aufeinander einwirken, dass man im Prinzip von einem ständigen Evaluationsprozess sprechen kann (vgl. Abschnitte 4.2. und 7.3.2.3.). Dieser Evaluationsprozess findet in Bezug auf das Bild statt, indem auf der einen Seite seine mentale Repräsentation konstruiert und bewertet wird. Es erfährt auf der anderen Seite eine Evaluation, indem auf der Grundlage dieser mentalen Repräsentation eine erneute Betrachtung und damit Bewertung des Bildes stattfindet. Ein solcher interaktiver Evaluationsprozess wird zudem zwischen dem mentalen Modell des Bildes und dem Wissen der Betrachtenden durchgeführt, dadurch dass das Wissen als Basis für eine Evaluation des mentalen Modells herangezogen wird, also das mentale Modell assimiliert wird. Gleichzeitig wird das Wissen in Bezug auf das mentale Modell akkommodiert, vorhandenes Wissen wird evaluiert und gegebenenfalls modifiziert. Evaluationen in Rezeptions- und in Produktionsprozessen unterscheiden sich durch ihre Konsequenzen: In einer Situation, in der die Rezeption Ziel der Betrachtung ist, wird das mentale Modell und gegebenenfalls das Wissen der Betrachtenden überarbeitet. Das Bild selbst bleibt unberührt. Ist eine Bildproduktion das Ziel, findet zunächst eine Revision des Bildes statt. Diese kann begleitet sein von Rekonstruktionen des mentalen Modells sowie der Aktualisierung der Wissensbestände des/der Betrachtenden. Die Evaluationen stützen sich auf bestimmte Kriterien, die verschiedene Aspekte des Bildes betreffen. Sie werden vor allem in den Evaluierungen der Mitschülerbilder und in den Selektionshandlungen der Produktionsprozesse externalisiert.

Als übergeordnetes Kriterium wird dabei der sozialen Semiotik folgend die Angemessenheit des Bildes als semiotische Ressource verstanden. Diese wird zunächst definiert als grundlegendes Prinzip der Beziehung zwischen einem Inhalt („thing meant“) und einer materiellen Form („thing meaning it“) (Jewitt/Kress 2003: 13; vgl. auch Abschnitt 4.1.2.). Ein Bild wäre also dann angemessen, wenn es exakt die Bedeutung abbildete, die der/die Bildproduzent/in kommunizieren

möchte. Dabei muss diese/r jedoch unter einer begrenzten Menge an verfügbaren Ressourcen auswählen (semiotisches Feld; vgl. Abschnitt 2.2.). Die Angemessenheit ist also nicht absolut, sondern relativ in Bezug auf das, was ihm/ihr in seiner/ihrer spezifischen Produktionssituation zur Verfügung steht. Dies kann zum einen sowohl auf das Bildmaterial selbst als auch auf die Techniken und Technologien bezogen werden, welche die Bildproduktion ermöglichen. Zum anderen betrifft es Kompetenzen der Produzierenden, also zum Beispiel Wissen darüber, wie das abzubildende Objekt aussieht, wie man bestimmte Mal- oder Zeichentechniken umsetzt, welche Bearbeitungsmöglichkeiten welches Programm auf dem Tablet anbietet und wie diese durchgeführt werden. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang zudem das kulturelle Wissen insbesondere über Darstellungskonventionen. Der Produktionsprozess geht über die Interaktion zwischen Produzent/in und Bild hinaus: So muss der/die Bildproduzent/in für die Gestaltung eines „angemessenen" Bildes auch den bzw. die potenziellen Rezipierende/n und die Rezeptionssituation mit in seine/ihre Überlegungen einbeziehen. Er/sie stellt demnach ein Bild so her, dass es insofern ein angemessenes Kommunikat ist, als er/sie es für den/die Rezipierende/n so verständlich wie möglich gestaltet. Dazu nimmt er/sie Rekurs auf sein/ihr Wissen bzw. seine/ihre Annahmen über den/die Rezipierende/n und dessen/deren Rezeptionssituation (Partnermodell; *recipient design*; vgl. Abschnitt 2.3.2.). Die Angemessenheit und damit die Kriterien, an denen sie gemessen wird, betrifft demzufolge das verfügbare Material, die verfügbaren Werkzeuge, die Produktionssituation, die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Bildproduzenten/der Bildproduzentin und sein/ihr Wissen über Darstellungsweisen, den/die Rezipierende/n und die Rezeptionssituation. Diese Aspekte gehen auch in Halls (1993) Kommunikationsmodell ein. Sie sind dort ebenfalls für die Rezeptionsseite festgelegt. Kriterien dienen also auch in den Rezeptionssituationen als Orientierungspunkte für die Bewertung im Zuge des Verstehensprozesses. In der folgenden Analyse wird – der Forschungsfrage entsprechend – insbesondere auf Bilder als Ressourcen, die den Schüler/innen in ihrem semiotischen Feld zur Verfügung stehen, fokussiert. Vorgestellt werden einzelne Kriterien, nach denen die Angemessenheit der jeweiligen Bilder bestimmt wird. Bei diesen handelt es sich um induktiv gewonnene Kategorien (vgl. Abschnitt 6.4.3.).

8.3.1.1. Ähnlichkeit

Das verfügbare Material besteht in den beobachteten Situationen insbesondere in Bildern, die ausgewählt werden, um in die verschiedenen Projekte integriert zu werden. Zunächst geht es bei der Selektion eines Bildes darum, ein mentales Modell abzubilden. Dieses kann ein Erlebnis repräsentieren, wie beim *London diary* (3-7), oder sich auf eine Textvorlage beziehen, wie im Falle des Filmposters (1-7) und der

background story (2-6), die auch der selbst erstellt worden sein kann wie die *murder story* (1-9). Es kann sich aber auch um ein Modell handeln, das nicht mit den anderen Schüler/innen geteilt wird und nicht in Textform vorliegt, sondern nur als mentale Repräsentation eines Schülers/einer Schülerin wie bei den Zukunftsvorstellungen (2-8) oder den *best/worst*-Szenarien (4-2), die auch in Einzelarbeit erarbeitet werden. In allen Produktionsprozessen ist das Bestreben zu beobachten, diese Repräsentationen möglichst genau abzubilden, also ein möglichst „perfektes Analogon" (Barthes 1977a) zu finden. Dies betrifft zunächst die Ähnlichkeit des Bildes mit dem abzubildenden Objekt als eine grundsätzliche oder zumindest annähernde Übereinstimmung zwischen dem Abgebildeten und dem Abzubildenden, wie sie Bilder als ikonische Zeichen generell leisten können, sobald das Abzubildende materiell ist.

Mit der Ähnlichkeit rückt der ikonische Charakter des Bildes in den Vordergrund. Er hat hier zwei Aspekte: Zum einen spielt bei der Selektion eines Bildes für die Schüler/innen eine Rolle, ob das abgebildete Objekt echt aussieht oder sogar ist, also ob eine Kongruenz mit der Realität festgestellt werden kann. Das Foto, das ein Gruppenmitglied ausgewählt hat, wird von einem anderen in Frage gestellt, da das abgebildete weiße Pulver kein Kokain ist (1-9 Tabletkamera 1). Eine Abbildung von Blut, die Thomas vorschlägt (163), wird von Lara für das gemeinsame Filmposter abgelehnt, da es sich um kein echtes Blut handelt (164).

Ausschnitt 8/6: Ähnlichkeit – 1 (1-7 Tabletkamera 2)

[1]

	161 [31:57.3]	162 [31:59.3]	163 [32:00.0]	164 [32:00.9]
Lara [v]				That's no blood.
Lara [nv]	*scrollt nach unten;*			*klickt im neuen Fenster auf "Originalgröße",*
Thomas [v]	(summt leise)	No! This!		
Thomas [nv]			*klickt auf Bild "Blut von oben";*	

[2]

	..
Lara [nv]	*Bild öffnet sich;*

Ein anderes Bild von Blut wird ebenfalls abgelehnt, da es „unnatürlich" aussieht:

Ausschnitt 8/7: Ähnlichkeit – 2 (1-7 Tabletkamera 2)

[1]

	145 [31:25.1]	146 [31:26.1]	147 [31:27.0]
Lara [v]	Or this? What's	that?	
Lara [nv]	*deutet in einer raschen Bewegung auf Bild "Bluttinte";*	*klickt auf das Bild;*	*neues Fenster öffnet sich, klickt*

[2]

	..	148 [31:28.2]	149 [31:31.2]
Lara [nv]	*auf "Originalgröße";*	*Bild öffnet sich bis zum obersten Drittel;*	*geht zurück (2x) bis zu*
Sandra [v]		But I think it's • looks • • ziemlich unnatürlich.	

[3]

	..
Lara [nv]	*Suchergebnissen;*

Ein Schüler sucht für das gleiche Poster nach einer Schriftart, die möglichst exakt der entspricht, die eine bestimmte Produktionsfirma für ihr Logo nutzt, und lehnt alle Vorschläge seiner Gruppenmitglieder als nicht angemessen ab (1-7 Tablet-kamera 2). In allen Fällen wird deutlich, dass die Kriterien als Begründungen im Aushandlungsprozess um die Angemessenheit eines Bildes verwendet werden: Ein Bild wird vorgeschlagen. Der zweite Paarteil des *adjacency pair* erfolgt durch die Nennung des Kriteriums als Ablehnung, die durch die Begründung markiert ist. Auch in der Rezeption wird die Echtheit des Dargestellten zum Kriterium der Betrachtung, als beide gefilmten Schülerinnen unabhängig voneinander bei der Beschreibung eines von der Lehrkraft präsentierten Fotos erwähnen, dass es manipuliert worden ist (2-3 Tabletkameras 1 und 2).

Die Schüler/innen legen bei der Produktion des *London diary* ebenfalls Wert darauf, dass nicht nur das abgebildete Objekt dem entspricht, was sie in London erlebt haben, sondern dass es möglichst auch aus der Perspektive oder in den Teilen abgebildet ist, die sie gesehen haben und die ihnen besonders im Gedächtnis geblieben sind. So begründet ein Schüler seine Entscheidung für ein Bild aus den Suchergebnisses zu Westminster Abbey folgendermaßen: „We'll take this because there we were on the westfront" (Ausschnitt 7/29) und weist ein anderes mit der Begründung zurück: „But I think we were on the other side." (3-7 Tabletkamera 6). Eine weitere Schülerin meldet Vorbehalte an bezüglich eines Bildes des Camden Markets, da dort der kennzeichnende Schriftzug abgebildet ist, den sie nicht gesehen hat (3-7 Tabletkamera 5). Dies lässt sich auch auf die Situationen übertragen, in denen mentale Repräsentationen als Grundlage für Selektions-entscheidungen genommen werden, die keine bekannten bzw. klar bezeichneten, konkreten Objekte abbilden, sondern Handlungen. Für ihre *murder story* sucht eine Gruppe nach einem Bild von einem Mann, der eine Frau tröstet. Ein erstes Überfliegen der Suchergebnisse lässt sie ein Bild fokussieren, das sie bei näherer Betrachtung (Vergrößerung durch Öffnen in einem neuen Fenster) jedoch ablehnen, da dort ein kleines Mädchen getröstet wird. (1-9 Tabletkamera 2)

In einer anderen Gruppe wählt eine Schülerin für ihre *background story* ein Bild aus, das auch in den Details dem ähnlich ist, was sie darstellen möchte. Dabei handelt es sich um die Situation, in der eine Frau ihren Partner verlässt, um in Las

Vegas ihr Glück zu finden. Die Gruppe hat sich bereits darauf geeinigt, dass sie dafür die Abbildung eines Busses und der Straße einer Kleinstadt in der Nacht benötigen. Auf der Suche nach einem angemessenen Bild stößt die Schülerin nun auf eins, das nicht nur alle diese Anforderungen erfüllt, sondern zudem noch eine Frau zeigt: „This one is better because it's on a street and then (xxx) she is with the busdriver" (2-6 Tabletkamera 4, vgl. Ausschnitt 8/26). Das Überwinden des Trennungsschmerzes durch den Mann wird in der Textvorlage durch eine Metapher angezeigt, die beschreibt, wie er die Bilder der gemeinsamen Zeit von der Wand abhängt. Für die Darstellung dieser Situation suchen die Schülerinnen nach einem Bild mit möglichst vielen Fotos an einer Wand. Ein Bild, das zunächst in die nähere Auswahl gezogen wird, wird dann doch verworfen, da es sich bei den Fotos um schwarz-weiß bzw. Sepia gefärbte Fotos von Menschen in Kleidung von Beginn des letzten Jahrhunderts handelt. Dies entspricht nicht der Vorstellung der Schülerin: „Oh! It's all old." (2-6 Tabletkamera 4).

Die Suche nach einem Bild, das der eigenen Vorstellung so nahe kommt wie möglich, muss sich nicht zwangsläufig auf das Dargestellte beziehen, sondern kann auch die Art und Weise der Darstellung, z.B. die Farbgestaltung, betreffen. So entscheiden sich die Schülerinnen für die Abbildung der glücklichen gemeinsamen Vergangenheit des Pärchens in der *background story* für eine Folienvorlage von Keynote, welche dieses Glücklichsein widerspiegelt.

Ausschnitt 8/8: Ähnlichkeit – 3 (2-6 Tabletkamera 4)

[1]

	26 [26:06.5]	27 [26:07.9]	28 [26:09.9]
Noemie [v]	Which (xxx)?		• • • Mḿ.
Noemie [nv]	*Themen-Galerie öffnet sich;*		*scrollt durch die Galerie;*
Cindy [v]		We could do something happy!	

[2]

	29 [26:11.2]	30 [26:16.8]
Noemie [v]		What's happy? (lacht)
Noemie [nv]	*scrollt weiter;*	*ist unten angelangt, verharrt, scrollt langsam wieder hoch;*
Cindy [v]	((4,8s)) We could do it (xxx).	

[3]

	31 [26:18.3]	32 [26:18.8]
Noemie [v]		Ya.
Cindy [v]	That!	
Cindy [nv]	*zeigt auf Thema "Bastelarbeit" (türkis und pink);*	

Hier wird zum einen ein Bild auf der Grundlage eines vorgegebenen spezifischen Kriteriums gesucht (Herstellen einer Auswahl) und nicht wie in den vorangegangenen Fällen ein Bild anhand eines Kriterium ausgewählt (Treffen einer Auswahl; vgl. Abschnitt 7.3.). Zum anderen wird einem Bild, das zudem als Hintergrund konzipiert ist, eine Stimmung zugeschrieben. Dass dies nicht einfach nachzuvollziehen ist, zeigt Noemies Reaktion (30). Cindy erklärt ihre Äußerung im Anschluss, indem sie auf eine Vorlage zeigt (31). Deutlich wird so, dass sie die Farbwahl als Stimmungsträger versteht und die Farbe Türkis dem Gefühl „happy“ (37) zuordnet (vgl. auch Abschnitt 8.4.1.).

Die besondere Bedeutung des Endspiels der Fußballweltmeisterschaft 2014, das die Schüler/innen auf ihrer Londonfahrt gemeinsam per Fernsehübertragung gesehen haben, soll schließlich dadurch ausgedrückt werden, dass seine Repräsentation im *London diary* eine eigene Folie erhält: „I would make a/ a extra picture for it because it’s so special.“ (Ausschnitt 7/43: 517). Darin zeigt sich zudem eine Orientierung an potenziellen Rezipierenden, welche diese Relevanz rekonstruieren sollen. Es wird also nicht nur eine Ähnlichkeit mit konkreten Objekten angestrebt, sondern auch eine Übereinstimmung mit Abstrakta wie Gefühlen und Stimmungen, die aus dem Vorlagentext interpretiert wurden oder mit den eigenen Erlebnissen verbunden werden.

Für die Anwendung von Kriterien und deren Rolle in den Aushandlungsprozessen bei der Herstellung einer Auswahl soll hier ein weiteres Beispiel genannt werden: Bevor ein Bild ausgewählt wird, werden zunächst die ersten Suchergebnisse, d.h., die, die auf dem eingeschränkten Bildschirm des Tablets zu sehen sind, kritisch begutachtet.

Ausschnitt 8/9: Zugriff auf Partnerwissen (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	410 [30:49.8] 411 [31:07.0]
Martin [nv]	*löscht Suchbegriff, tippt "Millenium Bridge"; startet Suchanfrage, Ergebnisse öffnen sich; verharrt;*

[2]

	412 [31:11.0]
Martin [v]	What's that? (It's not there!) Are there two Millennium Bridges? (lachend) • • •
Martin [nv]	*zeigt auf 3. Bild in 3. Zeile und hält Finger dort;*

[3]

	..
Martin [v]	Because there is something we didn't see.
Martin [nv]	

Die Suche nach „Millennium Bridge“ ergibt Bilder von verschiedenen Brücken. Tatsächlich gibt es Brücken mit diesem Namen in London, in Lancaster und in Newcastle. Der suchende Schüler Martin reagiert mit Erstaunen, das er in Form von Fragen an seinen Mitschüler dokumentiert (412). Stimmen die Ergebnisse nicht mit der Erwartung der Schüler überein, wird also auf das Wissen der anderen Gruppenmitglieder zurückgegriffen, um sicher zu stellen, dass die Bildersuche fehlerhaft ist und nicht das mentale Modell bzw. die Erinnerung. Ebenso wird im Zuge der Evaluation der Suchergebnisse zu „Lion King London Simba“ vorgegangen, da die Qualität der abgebildeten Masken der der tatsächlich gesehenen Masken überlegen zu sein scheint und damit die Zuordnung zum Aufführungsort London in Frage gestellt wird. (3-7 Tabletkamera 6)

Auch im Rezeptionsprozess wird ein Bild bezüglich seiner Ähnlichkeit zu einer Vorlage begutachtet. Bei der Betrachtung eines von der Lehrkraft gestellten Filmstills weist eine Schülerin auf einen Unterschied zum Vorlagentext *Lamb to the Slaughter* hin (1-5 Lehrendenkamera; Ausschnitt 7/12). Schließlich greifen die Schüler/innen für die Beurteilung der Produkte ihrer Mitschüler/innen auf das Kriterium der Ähnlichkeit zurück. Deutlich wird dies wiederum, wenn es an Ähnlichkeit fehlt. So kritisiert eine Schülerin das Filmposter einer anderen Gruppe, da es ihrer Meinung nach etwas anderes abbildet als die Textvorlage. (Ausschnitt 8/30, vgl. Abschnitt 8.4.1.).

8.3.1.2. Vollständigkeit

Eng verknüpft mit dem Kriterium der Ähnlichkeit ist das der Vollständigkeit. Bilder können immer nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit zeigen. Das bedeutet, dass nicht alles, was das mentale Modell enthält, abgebildet werden kann. Hier handelt es sich häufig um gestaffelte Selektionsprozesse. Es muss zunächst ausgewählt werden, welche Aspekte, z.B. welche Sehenswürdigkeiten oder welche Momente einer Erzählung, wiedergegeben werden sollen, und dann gegebenenfalls, welcher Teil oder welche Perspektive auf diese Sehenswürdigkeit oder diesen Moment gezeigt werden soll. Damit muss der Teil für das Ganze quasi als Synekdoche stehen. Das Hauptbild des Filmposters repräsentiert so den ganzen Film oder eine Streitszene die gesamte Trennungssituation bei der *background story*. Im Fall von Greenwich entscheiden sich die Schüler/innen sowohl für Bilder vom Nullmeridian als auch vom Haus der Queen (3-7 Tabletkamera 6), im Fall des Tower of London dagegen lediglich für ein Bild, das den Tower darstellt, und für eine Ergänzung durch Text, der auf die Kronjuwelen verweist (3-7 Tabletkamera 6). Der Besuch des Musicals *Lion King* wird von einer Gruppe durch das offizielle Logo des Musicals dargestellt (3-7 Tabletkamera 5), von einer anderen durch die Hauptfigur des Löwen Simba (3-7 Tabletkamera 6). Bei den ausgewählten Teilen handelt es sich also um möglichst relevante und charakteristische Aspekte. Interessant ist auch

die verzweifelte Suche[164] eines Schülers nach einem Bild, das seine beste Erfahrung in London repräsentieren soll: Da ihm alles gefallen hat, hat er nun Schwierigkeiten sich zu entscheiden und zeigt in der Präsentationsphase mehrere Bilder. Eine Lösung für dieses Problem bietet ihm ein Mitschüler, der das Foto des Ausblickes vom Dach der St. Paul's Cathedral über London nutzt, um darzustellen, dass er alles gut fand. (4-2 Tabletkamera 9) Ähnlich geht die Gruppe vor, die zunächst versucht, für ihr *London diary* zwischen den Abbildungen zahlreicher Exponate eins auszuwählen, welches das Science Museum repräsentiert, und sich schließlich für das Gebäude selbst entscheidet. (3-7 Tabletkamera 6) Für die einzelnen Sehenswürdigkeiten im *London diary* stellt sich zudem immer wieder die Frage danach, ob ein bestimmtes Gebäude von innen oder von außen gezeigt werden soll. Obwohl den Schüler/innen bewusst ist, dass sie nur einen Teil des Ganzen abbilden können, zeigt sich doch im folgenden Fall, dass sie versuchen, zumindest für diesen Teil eine relative Vollständigkeit in der Abbildung zu erreichen. So wählt eine Gruppe für die Darstellung des Hauses der Queen ein Foto aus, auf dem die beiden Seitenflügel zu sehen sind und nicht nur das Haupthaus:

Ausschnitt 8/10: Vollständigkeit (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	282 [25:11.2]	283 [25:14.3]
Martin [v]	• • Maybe this one here? But here we can't	see the ((1,3s)) the
Martin [nv]		*geht zur Seite mit dem Fenster, das sich*

[2]

	..	284 [25:16.5]
Martin [v]		wings on the left and
Martin [nv]	*geöffnet hat, als er 2. Queen's House-Bild ausgewählt hat;*	*schließt das Fenster: Suchergebnisse*

[3]

	.. 285 [25:17.9]	286 [25:19.9]
Martin [v]	/ so on the left and right.	
Martin [nv]	*werden sichtbar; öffnet 1. Bild von Suchergebnissen; öffnet es in neuem Tab; Bild öffnet sich;*	

[4]

	287 [25:20.3]
Martin [v]	• Here. •
Martin [nv]	*zeigt auf rechten und linken Flügel, indem er Zeigefinger und kleinen Finger ausstreckt und hin- und*

[164] Die Verzweiflung zeigt sich in wiederholten Umentscheidungen und Äußerungen wie: „Mann! Ich weiß nicht, was ich als gut nehme!".

[5]

	.. 288 [25:21.5]	289 [25:22.7]
Martin [nv]	*herwackelt;*	*speichert Bild;*
Thomas [v]	Yes, we take this.	

Ein erstes Bild wird also verworfen, da nur das Haupthaus gezeigt wird (282-285). Das nächste wird dann dahingehend gewählt, dass beide Flügel zu sehen sind (287-289). Ebenso wird bei der Auswahl eines Bildes, das den Besuch des Tower of London repräsentieren soll, darauf geachtet, dass der weiße Turm zu sehen ist (3-7 Tabletkamera 6).

8.3.1.3. Quelle

Das Kriterium der Ähnlichkeit hängt außerdem stark mit dem der Quelle zusammen: Bei der Produktion zeigt es sich vor allem darin, dass die Gruppe, die für ihr *London diary* vor allem auf selbst gemachte Bilder zurückgreift, kaum Überlegungen in Bezug auf die Angemessenheit der Bilder hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit zum Erlebten anstellt (3-7 Tabletkamera 5). Der Produktionsprozess der Gruppe, die ausschließlich Bilder aus dem Internet nutzt, erweist sich dagegen als ergiebige Quelle für die Analyse von diesbezüglichen Entscheidungsfindungen (3-7 Tabletkamera 6). Denn natürlich zeigen eigene Fotos das, was selbst gesehen wurde, aus der Perspektive, zu der Tageszeit und unter den Wetterbedingungen, in denen es erlebt wurde. Bei fremden Fotos ist das nicht unbedingt gegeben. Explizit wird das Kriterium insbesondere bei der Evaluation aus der Rezeptionsperspektive. Die Schüler/innen, die das *London diary* der zweiten Gruppe evaluieren, beziehen ihre Bewertung immer wieder auf die Bildquelle, die hier das Internet ist. Eine Diskussion unter einer Gruppe von Schülerinnen ist diesbezüglich auffällig:

Ausschnitt 8/11: Quelle (3-8 Tabletkamera 6)

[1]

	1100 [78:32.0]	1101 [78:34.2*]	1102 [78:37.0*]
S1[165] [v]		That aren't their own pictures.	
S2 [v]			That are all pictures
S1 [nv]	*öffnet Folie: Downing Street*		

[165] Hier kann trotz der vier Kameras nicht zugeordnet werden, um welche Schüler/innen es sich handelt, so dass anstelle der Aliasnamen auf die Bezeichnungen S1 bis S3 zurückgegriffen wird.

[2]

	.. 1103 [78:43.3*] 1104 [78:45.6*] 1105 [78:46.3*] 1106 [78:47.5*]
S1 [v]	But I also
S2 [v]	from the internet. Yes!!!
S3 [v]	I think so. Yes!!!
S1 [nv]	*nächste Folie mit Buckingham Palace;*

[3]

	.. 1107 [78:52.8*] 1108 [78:58.3*]
S1 [v]	have this picture.
S3 [v]	But the weather wasn't so good.
S1 [nv]	*nächste Folie: Hyde Park*

[4]

	1109 [78:59.4*] 1110 [79:01.2*] 1111 [79:03.6*] 1112 [79:10.2*]
S1 [v]	Äääh!
S2 [v]	Coool! They flied taking a picture!
S3 [v]	Hyde Park!
S1 [nv]	*nächste Folie: Oxford*

[5]

	.. 1113 [79:11.1*] 1114 [79:23.1*]
S1 [nv]	*Street; [zwei weitere Folien]*

[6]

	1115 [79:23.1*] 1116 [79:32.3*]
S1 [v]	Covent Garden! And there we have better weather.
S3 [v]	Not like this! It was

[7]

	..
S3 [v]	warm!

Die Vermutung, dass es sich bei den Bildern um Bilder aus dem Internet handelt (1101-1103), wird den Schülerinnen S2 und S3 durch das Foto, das die produzierenden Schüler ausgewählt haben, um ihr Erlebnis mit dem Buckingham Palace darzustellen, bestätigt (1105). Schülerin S1 zögert noch, dies anzuerkennen, da sie glaubt, ein ähnliches Foto gemacht zu haben (1106). Die beiden Mitschülerinnen weisen sie jedoch auf das Kriterium der Ähnlichkeit hin, das hier nicht erfüllt ist und das sie an den unterschiedlichen Wetterbedingungen festmachen (1107). Auf dieses wird auch bei einem weiteren Foto (Covent Garden) als Orientierungspunkt für das Erkennen von eigenen Fotos hingewiesen (1115-

1116). Bezüglich eines Bildes aus der Vogelperspektive, scherzt eine Schülerin: „Cool! They flied taking a picture!“ (1111) und unterstreicht so, dass eine vollständige Ähnlichkeit dieses, aber auch aller anderen Fotos aus dem Internet mit dem Erlebten unmöglich ist. Trotzdem scheint zumindest in diesem Zusammenhang das Kriterium der Quelle kein Ausschlusskriterium zu sein. Obwohl sie die Herkunft der Bilder bemerken und auch bewerten, schränkt sie ein grundsätzliches Gefallen der Mitschüler/innen nicht ein. Sowohl die erste Gruppe an Schüler/innen, die das *London diary* betrachten, als auch die zweite drücken am Ende der Betrachtungsrunde in einem informellen Nebengespräch den beiden Bildproduzenten gegenüber ihr Wohlgefallen aus. Dies geschieht zudem in expliziter Überwindung dieser Problematik, ausgedrückt durch die Konjunktion „aber“: „The photos are all from the internet? Aber das ist voll schön. That’s nice.“

8.3.1.4. Kohärenz

Ein Kriterium, das dann eine Rolle spielt, wenn mehr als ein Bild auf einer Folie eingefügt wird, ist die Kohärenz. Anders als bei der Ähnlichkeit geht es dabei um eine Übereinstimmung zwischen zwei Bildern oder zwischen einem Bild und einem Text, der ebenfalls auf der Fläche steht. Diese sind entweder Teile einer Bildsequenz oder werden auf einer Fläche nebeneinandergestellt und wirken dann als Elemente einer Sehfläche zusammen (vgl. Abschnitt 4.1.4.2.). Der explizite Einsatz des Kriteriums zeigt sich zum Beispiel, wenn die Schüler/innen darauf achten, dass die Haarfarbe der Protagonisten über die Folien hinweg gleichbleibt (1-9 Tabletkamera 2; 2-6 Tabletkamera 3). Es wird in einer weiteren Sequenz dokumentiert, als die Schüler/innen sich aus dem Grund für ein Bild entscheiden, dass darauf ein Sofa abgebildet ist, das gut zu dem bereits ausgewählten Bild eines Hauses passen könnte (2-6 Tabletkamera 4). Ein Bild kann auch passend zu einem bereits formulierten Text ausgesucht werden: Bei der Erstellung ihres Filmposters hat die Gruppe als erstes einen Teaser formuliert. Auf der Suche nach einem Hauptbild, wird ein Bild in die nähere Auswahl gezogen, da es das Kriterium der Kohärenz zu diesem Teaser erfüllt:

Ausschnitt 8/12: Kohärenz zwischen Bild und Text – 1 (1-7 Tabletkamera 2)

[1]

	122 [30:27.9]	123 [30:30.2]
Lara [v] **Lara [nv]**	But I think it's good for äm • the/ the • slogan with the ((1,2s)) "How far would you go". I *hört auf zu scrollen;*	*scrollt weiter nach unten bis zum Ende der Suchergebnisse;*

[2]

	..
Lara [v] **Lara [nv]**	think the picture is good!

Andersherum werden zudem die Texte so formuliert, dass ihr Inhalt mit dem der Bilder übereinstimmt. Auf rein formaler Ebene wird dies in folgendem Beispiel deutlich: Für ihr *London diary* haben die Schülerinnen eine Folie erstellt, auf der sie eine Grafik aus dem Internet eingefügt haben. Diese stellt das Endspiel der Fußball-WM und den Sieg der deutschen Nationalmannschaft dadurch dar, dass die brasilianische Flagge auf der linken Seite der deutschen Flagge auf der rechten Seite der Grafik gegenübergestellt ist. Das Ergebnis dieses Spiels, das den deutschen Schülerinnen in der Form 7:1 geläufig ist,[166] kann an dieser Stelle so also nicht auf die Folie übertragen werden. Darauf weist Alexa die ausführende Schülerin Aysim hin (545-546):

Ausschnitt 8/13: Kohärenz zwischen Bild und Text – 2 (3-7 Tabletkamera 5)

[1]

	544 [42:52.3]	545 [42:54.9]
Aysim [nv]	*schiebt Text unter das Bild;*	*öffnet Tastatur per Doppeltipp;*
Alexa [v]		Take a one seven, because
Alexa [nv]		*zeigt nacheinander auf Brasilienflagge und auf Deutschlandflagge;*

[2]

	546 [42:56.9]	547 [42:58.9]	548 [43:00.9]
Aysim [nv]	*tippt: "1" • • •*	*" : 6";*	*korrigiert zu "8", dann zu "7";*
Alexa [v]	Brasil is here the first. sehr leise		((1,8s)) (lacht auf)
Alexa [nv]	*nimmt Finger weg;*		
Philippa [v]		((1,5s)) Ähmmm.	

Ein weiteres Beispiel für das Herstellen von Kohärenz auf rein formaler Ebene findet sich, als beispielsweise die ausführende Schülerin bei der Erstellung des *London diary* darauf achtet, dass alle Folien die gleiche Gestaltung bezüglich ihrer Komposition aufweisen (3-7 Tabletkamera 6). Alle Bilder werden dazu in die Maske der Vorlage eingefügt, auch wenn dies bedeutet, dass sie dafür radikal beschnitten werden müssen: Von der Westminster Abbey, deren Front auf dem originalen Bild in seiner Gänze abgebildet ist, bleibt so zum Beispiel nur noch das Eingangsportal übrig.

8.3.1.5. Bildfunktion

Ein weiteres Kriterium ist die potenzielle Bildfunktion. Der gesamte Evaluationsprozess orientiert sich an anderen Merkmalen, je nachdem ob nach einem Bild gesucht wird, das als Hauptbild fungieren soll, oder nach einem Bild, das den Hintergrund bilden oder die Bedeutung eines anderen Bildes akzentuieren soll.

[166] Sie sprechen im Rahmen der Planung und der Auswahl des Bildes viel darüber.

Wird ein Hauptbild gesucht, muss es wichtige inhaltliche Elemente der Textvorlage abbilden. Bilder, die für das Filmposter in die engere Auswahl gezogen werden, zeigen entweder die Mordwaffe, also eine Lammkeule, stellen die Mordszene nach oder bilden die Pointe der Erzählung ab. Besonders deutlich wird der Unterschied zur Auswahl eines Hintergrundbildes beim Selektionsprozess eines Bildes innerhalb der Ergebnisse mit dem Suchbegriff „blood". Dabei wird zunächst nach einem Hauptbild für das Filmposter gesucht. Eines der Suchergebnisse bringt eine Schülerin der Gruppe jedoch auf die Idee, ein solches Bild als Hintergrund zu nutzen.

Ausschnitt 8/14: Bildfunktion (1-7 Tabletkamera 2)

[1]

	132 [30:58.4]	133 [31:01.2]	134 [31:03.2]
Lara [nv]	*tippt: "blood";*	*schließt Tastatur, Suchergebnisse öffnen sich fast simultan;*	*scrollt langsam nach unten;*

[2]

	135 [31:06.7]	136 [31:08.7]	137 [31:10.4]
Lara [v]	Hɔ! We can make it so. That's cool! ((1,7s))		Äm. In the
Lara [nv]	*deutet auf ein Suchergebnis (Blutstropfen);*	*scrollt wenige Suchergebnisse weiter nach unten;*	*deutet auf*

[3]

	..	138 [31:13.4]	139 [31:13.9]
Lara [v]	background we can — this one? Thomas?		
Lara [nv]	*"verschmierten Bluttropfenvorhang";*		
Sandra [v]			• • Or I think this
Sandra [nv]			*deutet auf das Suchergebnis darunter ("Bluttropfen*

[4]

	..	140 [31:15.8]	141 [31:16.2]
Lara [nv]		*scrollt weiter nach unten;*	
Sandra [v]	one.		
Sandra [nv]	*verteilt");*	*...*	
Thomas [v]	Mm̄		

Während auf dem ersten herausgestellten Bild mehrere großflächige Blutstropfen eine weiße Fläche einnehmen, sind auf den als potenzieller Hintergrund ausgewählten Bildern die Blutstropfen in einer Ecke oder am Rand der Fläche angeordnet oder aber es handelt sich um kleine Blutspritzer oder recht blasses, verschmiertes Blut, welche die gesamte Fläche einnehmen. Insgesamt sind dies also Bilder, über die andere Bilder gelegt werden können, oder um Bilder, die Raum lassen, um andere Bild- oder Textelemente einzufügen. Sie stehen zudem entweder

durch ihre recht blasse farbliche Gestaltung oder die Randposition kaum in Konkurrenz zu einem Hauptbild.

Um die Aussage des Hauptbildes oder auch den Begleittext zu unterstützen, nutzen die Schüler/innen Symbole oder Emoticons, die von den jeweiligen Programmen bereitgestellt werden. Eine Ausnahme dabei ist ein als Rahmen gestaltetes Herz, das eine Schülerin im Internet findet und auf das Foto eines Pärchens legt, um mit dem Symbol für glückliche Liebe die dargestellte Beziehung zwischen den beiden jungen Leuten zu verdeutlichen (2-6 Tabletkamera 3). Die Verwendung von Emoticons, um Einstellungen zum Abgebildeten auszudrücken, wird in der Aufgabenstellung zum *London diary* vorgeschlagen (3-7). Dem Vorschlag wird nur in einem der beiden beobachteten Produktionsprozesse gefolgt (Tabletkamera 5). Die Emoticons verstärken nicht nur die Bild- und Textaussagen, sondern werden vor allem verwendet, wenn den Schüler/innen etwas besonders gut gefallen hat und sie zu den entsprechenden Bildern nur kurze und elliptische Texte schreiben. Wie der Name sagt, dienen sie außerdem dazu, vor allem Gefühle bildhaft, also ikonisch, auszudrücken. So findet sich eine ganze Reihe von Emoticons, in der sich Smileys mit Herzaugen und rote Herzen abwechseln, in Ergänzung zur Beschriftung von zwei Bildern der Oxford Street: „Most interesting: OXFORD STREET". Über dem Logo des Musicals „Lion King" steht knapp gefasst: „Just amazing", darunter ein kleines Herz – passend zum gelb-orangefarben gehaltenen Bild in Gelb. Und über der Grafik zum Spiel der Fußball-WM findet sich der Schriftzug „Best match ever!" gefolgt von einem roten Herzen. Lediglich zu den beiden Fotos des Camden Market steht neben dem Emoticon „thumbs up ein Text von zwei Sätzen. Zu erklären ist dies zum einen dadurch, dass die Lehrkraft zur Vorbereitung auf die Erstellung des *diary* ein Bild vom Camden Market gezeigt und beschreiben lassen hat. Das bedeutet, dass die entsprechenden Vokabeln und Satzstrukturen geübt wurden und die Formulierung eines Textes den Schüler/innen relativ zu anderen vermutlich leichter fällt. Die besondere Aufmerksamkeit, die der Ort so erfahren hat, spiegelt sich dann ebenso auf diese Weise wider, eventuell unterstützt durch das im Plenum geteilte Vokabular. Zum anderen weist zumindest eins der beiden Bilder einen höheren Grad an semantischer Ambiguität auf, die durch den Text normalisiert werden muss: Es zeigt einen Marktstand mit großen Kesseln voller Essen, das exotisch aussieht und so nicht direkt London zugeordnet werden kann. Es findet sich schließlich auch ein dritter Erklärungsansatz für das Bestreben der Schülerinnen, an dieser Stelle das Bild ausführlich in Textform zu erläutern: So gibt es sowohl in dieser als auch in der Parallelklasse immer wieder Äußerungen, in denen der negative Eindruck, den die englische Küche bei den beiden Lerngruppen hinterlassen hat, deutlich wird. Tatsächlich planen die Schülerinnen ausgehend von dieser Folie eine weitere Folie, die ihre Lunchpakete zeigt. Essen war also während der Londonfahrt immer wieder ein Thema, so dass

gutes Essen als besonderes Erlebnis auch schriftlich festgehalten werden muss. Von den Schüler/innen werden die Emoticons auch ohne Hinweis durch die Lehrkraft in einer *background story* (2-7) verwendet, die lediglich als fertiges Produkt vorliegt. In dieser *background story* fungieren die Emoticons sowohl als Verstärker als auch als eigene Bedeutungsträger, die genutzt werden, um durch Juxtaposition die semantische Offenheit der Hauptbilder einzuschränken.[167] Hier verwenden die Schüler/innen nicht nur die typischen Smileys, Herzen und weiteren Icons, die Emotionen ausdrücken sollen, sondern auch Kleidungsstücke, ein Flugzeug, Besteck und Pizza. Der Trennungsgrund, der in dieser *background story* beschrieben wird, wird auf einer Folie mit vier Fotos, Emoticons und dem Text „Job offer" dargestellt. Dem bunt-blinkenden Las Vegas auf zwei Bildern und dem Casino-Spieltisch auf einem dritten Bild steht der seriös klingende Text ebenso entgegen wie das Bild der Frau. Diese transportiert in eine weiße legere kurzärmelige Bluse gekleidet, mit wehendem offenen Haar und mit ihrer Position vor der Sonne sowie vor ohne klar erkennbarem Hintergrund ein Gefühl von Freiheit. Das Emoticon der Flamenco-Tänzerin relativiert die Strenge des Textes und damit seinen Kontrast zu den Bildern und verweist auf eine Stellung in der Unterhaltungsbranche von Las Vegas. Das Emoticon des gebrochenen Herzens gefolgt von einem Blitz verstärkt auf der letzten Folie das Wort „Cheating", das dem Bild eines glücklich lächelnden Paares eine andere als die zunächst offensichtliche Bedeutung einer funktionierenden Beziehung gibt, nämlich die des Fremdgehens. Zudem führen beide Symbole die Erzählung weiter und schildern die Konsequenzen des Fremdgehens, nämlich das Zerbrechen der Beziehung und den Streit. Emoticons und Symbole werden also in der Funktion von Verstärkungen und Ergänzungen der Hauptbilder ausgewählt, um Einstellungen und Assoziationen zum Dargestellten zu verdeutlichen oder die semantische Offenheit des Hauptbildes einzuschränken.

8.3.1.6. Textsortenmerkmal

Dass Textsortenmerkmale zu den berücksichtigten Kriterien gehören, wird vor allem bei den für den Unterricht eher besonderen Textsorten deutlich, wie dem Comic und dem Filmposter.[168] Zu diesen finden sich besonders viele Äußerungen, vor allem in Bezug auf die Evaluation in der Rezeptionssituation. Tatsächlich werden die Filmposter fast ausschließlich systematisch entlang des vor der Produktionsphase erarbeiteten Kriterienkatalogs bewertet. Dies ist vermutlich auch

[167] Zu fragen wäre in solchen Situationen, ob die Schüler/innen mit dem Einfügen der Emoticons tatsächlich das Ziel verfolgen, die Bedeutungsoffenheit des Bildes einzuschränken, oder ob sie Bilder ohne Emoticons aufgrund ihrer Alltagspraxis als „unfertig" empfinden.

[168] Im Gegensatz zu Erzählungen, wie sie als fiktive Erzählung oder auch Bericht insbesondere in reiner Textform geübt werden, sind genuin bildintegrierende Textsorten eher selten im Unterricht anzutreffen.

der Grund dafür, dass gerade hier so viel Wert auf die Textsortenmerkmale gelegt wird: Durch das Zusammenstellen im Plenum wurde diesen von der Lehrkraft besondere Bedeutung verliehen. Ähnliches gilt für die Bewertung insbesondere eines Comics. Dabei fordert die Lehrkraft die Lerngruppe als „cartoon experts“ (4-7 Lehrendenkamera) zur Evaluation auf. Die Verwendung dieses Kriteriums ist also in den beobachteten Situationen an das Aktivieren bzw. Konkretisieren des Wissens über die spezifische Textsorte und dessen Merkmale geknüpft. Dies geschieht durch eine vorgelagerte Phase oder durch die Aufgabenstellung. Die Filmposter werden dann dementsprechend bezüglich der Eigenschaft Interesse zu wecken, ohne zu viel von der Geschichte preiszugeben, evaluiert. In Ausschnitt 7/14 wird zudem der Hinweis auf die Textsorte „crime story“ bewertet (451). Das Blut ist Indiz für Textsorte des Kriminalfilms, die dunklen Farben weisen auf ein Spannungsmoment hin. Beides ist in der Textvorlage enthalten. Dasselbe Poster wird allerdings von einer anderen Schülerin als „spoiler“ bewertet, da es „zu viel verrät“ (Ausschnitt 7/14: 441-445). Außerdem gehen die Schüler/innen bei einem anderen Poster auf die Farbgebung ein, die hier als zu hell für eine Kriminalgeschichte angesehen wird: „It should be a bit darker.“

Ausschnitt 7/28 verweist darauf, dass sich die Berücksichtigung von Textsortenmerkmalen nicht nur in den Handlungen und deren Ergebnissen im Rahmen der beobachteten Produktionsprozesse zeigt, sondern auch in den Erklärungen der Resultate in der Präsentationsphase vor der Lerngruppe (1-8 Lehrendenkamera). Die Balance zwischen Interesse wecken und nicht zu viel zu verraten, auf welche die Schüler/innen bei den Bewertungen der Mitschülerposter in dieser Phase eingehen, ist das von der Lerngruppe am häufigsten genannte Textsortenmerkmal des Filmposters. So werden bereits während der Produktion sämtliche Ergebnisse zum Suchbegriff „blood“ von vornherein in Frage gestellt, da eine Schülerin die Befürchtung äußert, dass ein solches Bild zu viel der Geschichte preisgeben könnte (1-7 Tabletkamera 2).

8.3.1.7. Qualität

Auf formaler Ebene wird die Qualität der Bilder bewertet, bevor sie als Teil des Projektes akzeptiert werden. Sie drückt sich in den beobachteten Situationen vor allem durch die Schärfe der Darstellung, also eine hohe oder niedrige Auflösung aus. Eine niedrige Auflösung gilt grundsätzlich als Ausschlusskriterium. In folgendem Event wird die Unschärfe eines Bildes erst nach dem Einfügen erkannt und das Bild demzufolge abgelehnt (111):

Ausschnitt 8/15: Unscharf (2-6 Tabletkamera 4)

[1]

	109 [30:01.4]
Noemie [nv]	*tippt auf ausgewähltes Foto; Foto erscheint anstelle des großen Platzhalter-Bildes, ist aber zu groß;*

[2]

	110 [30:02.6]
Noemie [v]	Oh. But it's unscharf.
Noemie [nv]	*schiebt Foto mit zwei Fingern zusammen, um es zu verkleinern, verschiebt aber nur die gesamte*

[3]

	.. 111 [30:04.5]
Noemie [nv]	*Collage; tippt auf das Foto und verkleinert es per Schieberegler;*
Cindy [v]	Then take the other one.

Eine andere Schülerin schlägt als Entscheidungshilfe zwischen zwei Bildern, die Ähnliches abbilden, vor: „Das, was schönere Qualität oder was größer ist." (3-7 Tabletkamera 5).[169]

In einem Fall integriert die ausführende Schülerin einer Gruppe sogar die Qualität des Bildes in den Suchbegriff, nachdem die ersten Ergebnisse wenig zufriedenstellend waren. Dazu ergänzt sie den ursprünglichen Suchbegriff „England flagge" um die Bezeichnung „wallpaper" (3-7 Tabletkamera 5). Als Desktophintergründe zeichnen sich Wallpaper durch eine hohe Auflösung aus.

8.3.1.8. Ausgewogenheit der Gestaltung

Ein Kriterium, das wenig kommentiert wird und auf das aus den Handlungen der Schüler/innen geschlossen werden muss, betrifft die Ausgewogenheit der Gestaltung. Tatsächlich entfallen besonders viele Handlungen auf die Bearbeitung von Größe und Position der Bilder und Textfelder (vgl. Abbildung 39). Auch in den Schülerprodukten, die lediglich als fertige Ergebnisse vorliegen, ist das Bestreben zu erkennen, einzelne Bilder auf der Fläche zentriert abzubilden, zwei Bilder in der gleichen Größe einzufügen und Textfelder in der Länge an die zugehörigen Bilder anzupassen. In einer Bildsequenz achtet der Schüler am gefilmten Tablet darauf, dass die Gestaltung aller Folien mit Ausnahme der Titel-Folien die gleiche ist und zwar nicht nur bezüglich der Größe von Bild und Textfeld, sondern auch bezüglich der Schriftgröße, und überprüft dies mehrmals im Verlauf der Produktion (3-7

[169] Mit „größer" meint sie vermutlich die Größe des Originalbildes, die Aufschluss über den Grad der Auflösung und damit die Qualität des Bildes gibt. Entweder formuliert sie hier zweimal dasselbe Kriterium und bezieht sich dabei einmal auf das, was aus dem Bild heraus zu schließen ist, und einmal auf die den Suchergebnissen beigestellten Informationen. Oder sie meint mit „schönere Qualität" Merkmale wie Wahl und Klarheit der Farben.

Tabletkamera 6). Die Schüler/innen arbeiten dabei zum Teil so exakt, dass aus der Beobachtendenperspektive manchmal kaum ein Unterschied zwischen den Zuständen vor und nach der Bearbeitung zu erkennen ist. Hier wird auch der experimentelle Charakter der Produktion darin deutlich, dass es besonders häufig zu Überarbeitungen kommt. Eine Gruppe hat eine Folienvorlage gewählt. Nach dem Einfügen eines Bildes (Abbildung 41: 1) wird diese Vorlage in mehreren Schritten modifiziert, die hier der Übersichtlichkeit wegen als Auflistung dargestellt werden:

Abbildung 41: Bearbeitung einer Vorlage (3-7 Tabletkamera 4)

(1) tippt auf den Einfügen-Button des rechten unteren Platzhalter-Bildes; öffnet die Aufnahme-Galerie, fügt das Strand-Bild ein und schließt sie wieder;

(2) verschiebt das Strand-Bild minimal;

(3) tippt auf das große Platzhalter-Bild;

(4) verschiebt das Strand-Bild an den äußeren rechten Rand und wieder zurück;

(5) tippt auf das große Platzhalter-Bild,

(6) tippt wieder auf das Strand-Bild; verschiebt es minimal,

(7) tippt auf das große Platzhalter-Bild. (2-6 Tabletkamera 4)

Nach einer ersten Positionsveränderung (2) hebt die Schülerin die Markierungen, die den Bearbeitungsstatus des Bildes anzeigen, auf, indem sie auf das große Platzhalter-Bild tippt (3), das sie ohnehin als nächstes bearbeiten möchte. Das Tippen auf das große Platzhalter-Bild kennzeichnet so an drei Stellen (3, 5 und 7) den Beginn der Evaluationsphase, bevor weitergearbeitet wird. Zweimal (4 und 6) hält die Schülerin dabei eine Überarbeitung für notwendig. Beim ersten Mal nimmt sie sie sofort wieder zurück (4), beim zweiten Mal (6) ist sie minimal. Ein wesentlicher Unterschied ist am Ende der Phase also kaum zu erkennen: Das betroffene Bild rechts unten ist lediglich ein kleines Stück weit nach rechts gerückt, so dass es das große Bild auf der linken Seite, das im nächsten Schritt bearbeitet worden ist, nicht weiter überlappt. Auf diese Weise werden die beiden kleineren Bilder, welche die jetzige Situation und die Zukunft des Protagonisten der *background story* abbilden, vom großen Bild, das zum einen die Vergangenheit und zum anderen die ehemals glückliche Beziehung zeigt, getrennt.[170] Bei der Ausrichtung und Größe der einzelnen Elemente bieten die Programme Keynote und Pages Hilfslinien an, die z.B. beim Finden der exakten Mitte unterstützen oder anzeigen, wenn ein Bild genauso groß ist wie ein weiteres. Ansonsten orientieren sich die Schüler/innen an Vorlagen und an bereits eingefügten Elementen. Vieles scheint dabei auf ein ästhetisches Empfinden der Schüler/innen zurückzuführen zu sein. Es gibt teilweise keinen erkennbaren inhaltlichen Grund, warum die Schüler/innen

[170] Anhang 11.5., „Vorlage“ und „bearbeitete Vorlage“.

etwas so positionieren oder dimensionieren, wie sie es tun. Offensichtlich wird dies beispielsweise in der folgenden Situation, indem die Gruppe den Teaser „Look what's behind you!" auf ihrem Filmposter vergrößert:

Ausschnitt 8/16: Ausgewogenheit der Gestaltung (1-7 Tabletkamera 1)

[1]

	271 [42:46.3]	272 [42:48.3]	273 [42:50.3]	274 [42:51.3]	275 [42:53.3]
Alexa [v]		Ah! Okay!		Moment—	
Alexa [nv]	*öffnet Schrift-Menü;*	*schließt Menü wieder;*	*setzt Cursor ins Textfeld;*	*schließt Tastatur;*	*zieht*
Josefine [v]	And that "you" is on...				
Miriam [v]				Ich find's klein.	

[2]

	..	276 [42:54.7]	277 [42:57.8]
Alexa [nv]	*Textfeld in die Mitte des Fotos;*	*schiebt es ein wenig hin und her;*	*hält Finger über*
Josefine [v]		Oder behind "you" you make another (xxx).	
Miriam [v]			Or make it bigger.

[3]

	..	278 [43:01.5]	279 [43:02.1]	280 [43:07.8]
Alexa [v]			Achso!	
Alexa [nv]	*Textfeld;*	*öffnet Tastatur;*	*öffnet Schrift-Menü, vergrößert Schrift durch mehrmaliges Klicken;*	*klickt weiter;*
Miriam [v]				Bigger,

[4]

	..
Alexa [nv]	
Miriam [v]	bigger, bigger, bigger, bigger, bigger, bigger, bigger, bigger, bigger, bigger, bigger,

[5]

	..	281 [43:12.8]	282 [43:14.3]
Alexa [v]		((1,5s))	Und das Ausrufezeichen auch.
Alexa [nv]		*klickt weiter;*	*zeigt mit dem Daumen (unveränderte Handhaltung) auf das Ausrufezeichen;*
Miriam [v]	big—.		

[6]

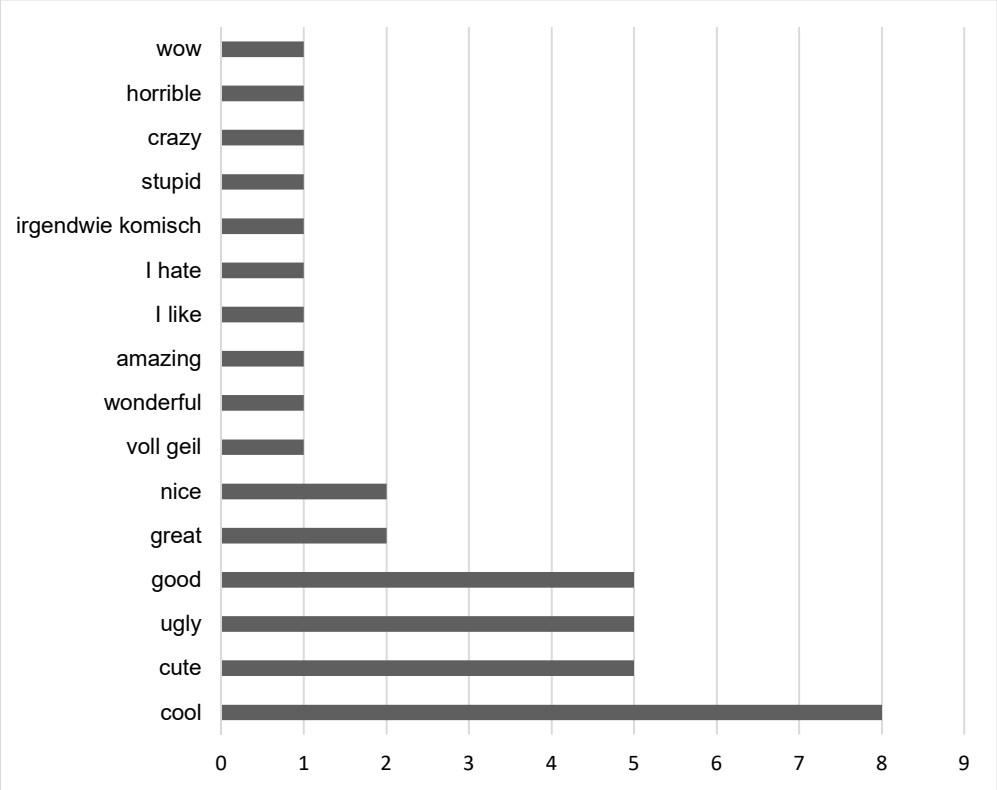
	..
Alexa [v]	I think that's enough.

Nach einer ersten Evaluation (274), die erfolgt, während der Text positioniert wird, wird vorgeschlagen, die Schrift zu vergrößern (277). Dafür wird die Methode des graduellen Vergrößerns (und nicht das Einsetzen einer bestimmten Pixelzahl) gewählt. Der Vorschlag wird umgesetzt und zwar begleitet von der stetigen

Aufforderung weiter zu vergrößern (280), bis die ausführende Schülerin feststellt: „I think that's enough." (282). Da zu diesem Zeitpunkt der Titel „Lamb to the slaughter" noch nicht eingesetzt ist und das Bild die Folie ausfüllt, gibt es weder ein weiteres Text- noch ein weiteres Bildelement, an dem sich dieses „Genügen" orientieren könnte. Es kann demnach auf das ästhetische Empfinden der Schüler/innen zurückgeführt werden.

Die Schüler/innen äußern ihr Gefallen oder Missfallen an zahlreichen Stellen. Das reicht von „das sieht voll geil aus" über „it's a nice picture" bis zu „it looks horrible".

Abbildung 42: Ausdrücke des Gefallens und Anzahl ihrer Verwendungen



Mit Abstand am häufigsten wird ein Bild als „cool" bezeichnet, dann als „cute", „good" oder „ugly". Nicht mit aufgenommen sind die 22 Äußerungen, die in verschiedenen Variationen „this one" enthalten und ebenfalls das Gefallen der Schüler/innen ausdrücken.[171] Die Schüler/innen bedienen sich solcher Äußerungen bei der Selektion der Bilder, um anzuzeigen, dass ihnen ein Bild als angemessen erscheint und um es in der Gruppe zur Auswahl zu stellen. Dabei beziehen sie sich zum Teil auf eines der anderen Kriterien, z.B. auf die Funktionen Bildes: „In the

[171] Diese Deixis kann natürlich auch einfach nur als Hinweis verwendet werden. Als solche sind sie nicht mitgezählt worden.

background we can – this one?“ (3-7 Tabletkamera 2) und drücken nicht Gefallen oder Missfallen aus.

Das Gefallen ist hier also zum einen an das ästhetische Empfinden gebunden, zum anderen an die Angemessenheit des jeweiligen Bildes. Dies lässt sich nicht immer trennen: Wenn eine Schülerin den Himmel auf einem Bild als „amazing“ bezeichnet, drückt sie damit ihr Gefallen aus, sagt aber nichts über die Angemessenheit des Bildes für den vorgesehenen Zweck (3-7 Tabletkamera 5). Bei der Auswahl eines Bildes der deutschen Flagge für die Darstellung des Finales der Fußball-WM im *London diary* entscheiden sich die Schülerinnen dagegen für ein Bild, das die Farben nicht deutlich und klar abbildet, sondern für eine Abbildung, auf der die Flagge verschmutzt und vergilbt gestaltet ist. Dies begründen sie, indem sie auf ihr ästhetisches Empfinden zurückgreifen und sich darüber verständigen (488, 493, 494):

Ausschnitt 8/17: Wohlgefallen (3-7 Tabletkamera 5)

[1]

	488 [40:05.2]	489 [40:08.5]
Aysim [v]		Dirty kind of photos.
Alexa [v]	• • • I like this dirty kind of photos.	

[2]

	490 [40:10.5]	491 [40:12.9]	492 [40:14.9]	493 [40:15.9]
Aysim [v]		• • It's really dirty.		
Alexa [v]				I hate it when it's just this.
Alexa [nv]				*deutet auf eine Druckversion der Flagge*
Philippa [v]	• • • dirty kind of (lacht)		Yes.	

[3]

	494 [40:18.0]
Aysim [v]	((1,2s)) Yes. That's not really nice.

An dieser Stelle prägen sie eventuell ein in der Gruppe gemeinschaftliches ästhetisches Empfinden (vgl. Abschnitt 4.2.2.1.) Denn hier handelt es sich bereits um das zweite Mal, dass sie eine solche „schmutzige“ Fahne auswählen: Der Hintergrund der Titelfolie wird ebenfalls von einer solchermaßen gestalteten Fahne gestellt – allerdings der britischen. Indem die Schülerinnen sich dann für dieses Bild entscheiden, binden sie das Gefallen an das Kriterium der Angemessenheit an.

Besonders wenn selbst gemalt wird, also keine Bilder aus dem Internet zusammengestellt oder bearbeitet werden, ist ein hoher Anspruch an die Ästhetik festzustellen. Eine Schülerin äußert immer wieder ihre Verzweiflung über die Aufgabenstellung, in der die Lehrkraft ausdrücklich das Selbstmalen fordert (2-8).

Sie scheint sich nicht in der Lage zu fühlen, diese angemessen ausführen zu können (378, 381):

Ausschnitt 8/18: Anspruch an Ästhetik (2-8 Tabletkamera 4)

[1]

	377 [51:14.9]
L [v]	What I would like you to do to actually paint a picture • • • or to draw a sketch or

[2]

	.. 378 [51:20.7]	379 [51:22.0]	380 [51:25.4]
L [v]	something	on your iPad about aaaah your dreams of your own future.	For that/
Noemie [v]		Oh Gott!	

[3]

	381 [51:26.2]	382 [51:27.1]
L [v]		I will then want you to walk around and explain that to other people.
Noemie [v]	Oh jeh!	

Eine ähnliche Reaktion erfährt die Präzisierung der Aufgabenstellung dahingehend, dass keine Bilder aus dem Internet verwendet werden dürfen, und während der Produktionsphase dokumentiert sich ihre Verzweiflung in Äußerungen, welche die eigenen Arbeitsergebnisse negativ kommentieren. Dieses Verhalten deckt sich mit der erhobenen geringen Bildkompetenz der Schülerin.

In der anschließenden Präsentationsphase im Plenum fordern mehrere Schüler/innen in Akklamation eine andere Schülerin auf, ihr Bild zu zeigen (2-10). Dieses Bild wird vom Plenum mit einem „Wow!“ kommentiert. Auch die Lehrkraft formuliert ihr Lob in positiv überraschtem Ton: „You are an artist!“ und wird von einigen Schüler/innen aus dem Plenum bestätigt: „Yes. Yes. Wow!”. Nach dieser Präsentation findet sich kein/e weiterer/e Schüler/in, der/die sein Bild vorstellen möchte. Eine Schülerin erläutert ihre Zurückhaltung: „It’s not as good as Emma’s”, führt sie also auf den Anspruch der Herstellung eines ästhetisch hochwertigen Produktes zurück. Damit scheint sie die Einstellung der anderen Schüler/innen ihren eigenen Bildern gegenüber zu repräsentieren. So versteht es auch die Lehrkraft. Denn obwohl sie sofort darauf hinweist, dass die Zeichenkünste bei der Aufgabe irrelevant sind, braucht es doch im Verhältnis zu Präsentationen von aus bestehenden Bildern gefertigten Produkten mit 5 Sekunden relativ lange Zeit und eine weitere Aufforderung durch die Lehrkraft, bis sich eine Schülerin schließlich bereit erklärt. Ein weniger ästhetisch ansprechendes Bild hätte vermutlich eine solche Zurückhaltung nicht herbeigeführt: In anderen Präsentationsphasen zeigen sich die Schüler immer gerne bereit, ihre Produkte vorzustellen. Das kann bedeuten,

dass die Schüler/innen hier befürchten, dass der Kontext der Präsentation die Bewertung des eigenen Bildes zu ihren Ungunsten beeinflusst.

Die Gelegenheiten, zu denen die eigenen Zeichenkünste selbst bewertet werden, sind die einzigen Evaluationssituationen, in denen eine eigene Produktion deutlich negativ beurteilt und trotzdem im Anschluss nicht diesbezüglich überarbeitet wird. Als „horrible" und „ugly" bezeichnet eine Schülerin die Art und Weise, wie sie das Blut auf ihrem Filmposter gemalt hat (1-7 Tabletkamera 1), und ähnlich bewertet eine weitere Schülerin die Katze, die sie für ihr Zukunftsbild gezeichnet hat (Ausschnitt 8/19: 354).[172] Zusammen mit der bereits zitierten Unsicherheit bezüglich der eigenen Zeichenkompetenz, die sich in den wiederholten verzweifelten Äußerungen zeigt (2-6 Tabletkamera 4), werden also in allen drei Situationen, in denen beobachtet wurde, dass die Schüler/innen selbst malen, relativ hohe Ansprüche an die Ästhetik der eigenen Produkte gestellt bzw. generell Unzufriedenheit über die eigene Kompetenz zum Ausdruck gebracht. Die Schülerin, welche die Katze gezeichnet hat, führt dies vor allem auf das Tablet und die Schwierigkeit, darauf zu zeichnen, zurück (351):[173]

Ausschnitt 8/19: Zeichnen am Tablet (2-6 Tabletkamera 3)

[1]

	348 [70:10.3]	349 [70:12.3]	350 [70:14.7]
Lisa [nv]	*zeichnet längliche Pupillen in die Augen;*	*...;*	*lässt den*
anderer Schüler [v]	((1,6s)) Your cat!	What's/ where/ where are the eyes?	

[2]

	.. 351 [70:16.7]	352
Lisa [v]	(Mann! xxx) It's a iPad!	
Lisa [nv]	*Stift neben dem Tablet fallen; nimmt den Stift wieder auf; zeichnet der Katze einen Pony;*	*zeichnet*
Alexa [v]		((1,5s))

[3]

	..	353 [70:24.3]	354 [70:26.6]
Lisa [v]		((2s)) Okay...	((9,5s)) Ehh. It's/ it's
Lisa [nv]	*Schnurrhaare;*	*zeichnet Nase;*	*zeichnet Mund, Zunge*
Alexa [v]	Okay. • • But the picture looks nnnnnn stupid.		

[4]

	..
Lisa [v]	ugly!
Lisa [nv]	*und das Innere der Ohren; zoomt aus dem Bild;*

[172] Anhang 11.5. „Zukunftsvorstellung 4".

[173] Bei dieser Schülerin wurde eine relativ hohe Bildkompetenz erhoben. Dies bestätigt sich in der Sicherheit, mit der sie vorgeht.

Die negative Bewertung der Mitschülerin (349) wird also durch einen Hinweis auf das zur Verfügung stehende Werkzeug relativiert. Eine weitere negative Bewertung (352) führt dann jedoch dazu, dass sie diese Bewertungen übernimmt. Insgesamt zeigen sich die Schüler/innen zufriedener mit ihren Ergebnissen und gehen mit weniger Vorbehalt an die Produktionsaufgaben, wenn sie Fotos machen oder mit bereits erstellten Bildern arbeiten.

8.3.1.9. Verwendung mehrerer Kriterien

Häufig werden mehrere Kriterien bei der Entscheidung eingesetzt. Dies geschieht sowohl, indem durch sequenzielles Anwenden verschiedener Kriterien die hergestellte Auswahl eingeengt, als auch indem zwischen den Kriterien abgewogen wird. Ein sequenzielles Anwenden unterschiedlicher Kriterien auf ein Bild findet im Prinzip immer statt, da das Kriterium der Ähnlichkeit zunächst den anderen Kriterien übergeordnet wird: Eine grundsätzliche Ähnlichkeit muss bestehen, da die Bilder hier in ihrer ikonischen Funktion als Repräsentationen eingesetzt werden, die zudem im Rahmen der Kommunikationssituation als solche möglichst eindeutig sein müssen. Lediglich der Grad der Ähnlichkeit steht dann in Gegenüberstellung mit anderen Kriterium zur Diskussion. So wird in Ausschnitt 8/22 die Ähnlichkeit der Abbildung des Trafalgar Square mit dem tatsächlich betrachteten Square hinter die Kriterien des Gefallens und der persönlichen Relevanz gestellt (3-7 Tabletkamera 6). In der Situation, in der eine angemessene Abbildung des British Museum ausgewählt wird, entscheiden sich die Schüler zunächst für ein Bild, das die Kuppel zeigt und betrachten mehrere Versionen (337-338). Besondere Gründe dafür werden nicht geäußert, so dass hier vermutlich Kriterien wie Ähnlichkeit und Gefallen zusammenwirken. Erst als der ausführende Schüler Martin auf ein weiteres Bild zeigt (338), verweist Thomas indirekt auf das Kriterium der Kohärenz innerhalb des Projektes und damit für eine Abbildung der Außenansicht, damit das Bild zu der Abbildung der Außenansicht der St. Paul's Cathedral passt (339-340). Im Folgenden suchen die Schüler dann verschiedene Bild der Außenansicht des British Museums (344). Das Kriterium der Kohärenz wird damit über das des Gefallens gestellt, das die Schüler für die Kuppel empfinden:

Ausschnitt 8/20: Kohärenz in der Darstellung (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	336 [27:23.7]	337 [27:29.2*]
Martin [v]	((1,6s)) A picture from outside or one from inside or maybe from the	(Rosetta's) Dome.
Martin [nv]		*scrollt nach unten,*

[2]

	..	338 [27:30.6]	339 [27:31.7]
Martin [v]		• • Maybe this one?	
Martin [nv]	*dass die 5. Zeile zur Hälfte zu sehen ist; zeigt auf 3. Bild in 3. Reihe;*		
Thomas [v]			Also [alzo] I von de-/ from the Sankt

[3]

	..	340 [27:36.9]	341 [27:38.9]	342 [27:41.8]
Martin [v]			((2s)) And the British	Museum?
Martin [nv]			*scrollt langsam bis zur 8. Zeile;*	
Thomas [v]	Paul's, I take a picture from outside.	• • • outside		

[4]

	343 [27:42.8]	344 [27:44.5]
Martin [v]		This one maybe?
Martin [nv]	*scrollt eine Zeile weiter runter; zeigt auf eine Außenansicht*	
Thomas [v]	(Look at the) —	

Ein weiteres Beispiel stellt die Situation dar, in der für die *background story* die intakte Liebe der beiden Protagonisten durch ein Bild dargestellt werden soll, das sie Hände haltend zeigt (2-6 Tabletkamera 4). Dazu hat eine Schülerin bereits zwei Bilder gefunden: Das eine bildet nur die ineinander verschränkten Hände und die Unterarme ab, auf dem anderen sind auch die Körper zu sehen, die sehr nah nebeneinanderstehen. Diese Nähe unterscheidet die beiden Fotos voneinander und ist vermutlich der Grund dafür, dass das zweite Bild mit Rekurs auf das Kriterium eines möglichst hohen Grades an Ähnlichkeit ausgewählt wird. Nach dem Einfügen erweist es sich jedoch als unscharf, so dass letztendlich das erste Bild ausgewählt wird, die Schärfe also dann über die Ähnlichkeit gestellt wird.

Auch andere Kriterien werden gegeneinander abgewogen. Bei der Auswahl des Bildes, das als Nebenbild in das Filmposter eingefügt wird, und von oben herunterlaufendes Blut zeigt, wägen die Gruppenmitglieder zwischen den beiden Kriterien der Funktion des Bildes und des Realismus der Darstellung ab.

Ausschnitt 8/21: Authentizität versus Funktion des Bildes (1-7 Tabletkamera 2)

[1]

	161 [31:57.3]	162 [31:59.3]	163 [32:00.0]	164 [32:00.9]
Lara [v]				That's no blood.
Lara [nv]	*scrollt nach unten;*			*klickt im neuen Fenster auf "Originalgröße",*
Thomas [v]	(summt leise)	No! This!		
Thomas [nv]			*klickt auf Bild "Blut von oben";*	

[2]

	..	165 [32:02.9]	166 [32:05.6]
Lara [v]		((2s)) Ja, but… You can/	
Lara [nv]	*Bild öffnet sich;*	*• • • speichert Bild;*	*macht bei leicht nach oben geöffneter Hand mit Mittelfinger zeigende*
Thomas [v]		((2s)) I'm not…	

[3]

	..	167 [32:06.6]
Lara [v]		There we can write
Lara [nv]	*Bewegungen nach unten;*	*deutet bei nach unten zeigender Handfläche mit dem Zeigefinger auf Blutfläche;*

[4]

	168 [32:07.8]	169 [32:08.6]
Lara [v]	the/ • (em head).	
Lara [nv]		*schließt alle Fenster durch Klick auf Home-Button;*
Sandra [v]	Yeah. We can	write down the äm • • label.

Die ausführende Schülerin Lara präferiert die Angemessenheit des Bildes hinsichtlich seiner Funktion als Hintergrund für einen Schriftzug (165-168) gegenüber des zunächst negativ formulierten Kriteriums der Echtheit (164). Sie nimmt damit Thomas' Vorschlag (162) an, nachdem sie ihn zunächst abgelehnt hatte (164), revidiert also ihr Urteil. Darin wird sie durch das dritte Gruppenmitglied Sandra bestärkt (168-169).

Die Kriterien der Ähnlichkeit sowie der Vollständigkeit sind wie bereits dargestellt zwar nicht absolut zu erfüllen. Trotzdem wird immer versucht, einen möglichst hohen Grad an Ähnlichkeit zu erreichen. Folgendes Beispiel stellt die einzige Ausnahme dar:

Ausschnitt 8/22: Verstoß gegen das Kriterium der Ähnlichkeit (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	522 [39:35.9]	523 [39:37.9]	524 [39:40.2]
Martin [v]			• • • This were...
Martin [nv]			*geht mit Zeigefinger zu*
Thomas [v]	Das Bild sieht cool aus.		
Thomas [nv]	*geht mit ausgestrecktem Zeigefinger zum 4. Bild; öffnet Bild in groß in neuem Tab;*		

[2]

	..	525 [39:41.7]	526 [39:43.5]	527 [39:45.5]	528 [39:48.6]
Martin [v]			No, I don't think so.	((2,5s)) Egal.	
Martin [nv]	*abgebildetem Labyrinth;*				*speichert*
Thomas [v]		Was there a labyrinth?			

[3]

	..
Martin [nv]	*Bild; schließt Tab;*

Unter den Suchergebnissen für ein Bild des Trafalgar Square wird demnach ein Bild als passend ausgewählt (522). Nach dem Öffnen des Bildes in einer vergrößerten und isolierten Darstellung in einem eigenen Fenster (523) stellen die Schüler jedoch fest, dass dort ein Labyrinth abgebildet ist, das sie nicht gesehen haben (524, 525). Beide drücken ihre Unsicherheit bezüglich der Existenz des Labyrinths bei ihrem Besuch aus: Martin, indem er es auf dem Foto zeigt und zugleich beginnt, eine Aussage diesbezüglich zu formulieren (524), Thomas, indem er Martin unterbricht und die Frage danach stellt (525). Dies gibt Martin die Sicherheit, sehr bestimmt eine negative Antwort zu äußern (526). Bedenkt man die Bedeutsamkeit, die das Kriterium der Ähnlichkeit in den Selektionsprozessen der Schüler bisher erhalten hat, erscheint es als logische Konsequenz, dieses Bild nun abzulehnen. Das ist vermutlich der Grund für die 2,5 Sekunden lange Pause, die der dann doch erfolgenden Auswahl vorangeht (527). Die Suche selbst nimmt in diesem Fall nur wenig Zeit in Anspruch. Diese Entscheidung kann also nicht auf Gründe der Zeitökonomie und des Aufwandes zurückgeführt werden. Vermutlich spielen hier Überlegungen eine Rolle, welche die Relevanz des abgebildeten Ereignisses für die Schüler (hier dann eher niedrig) und das grundsätzliche Gefallen, das sie am Bild finden, betreffen. Aus den Äußerungen der Schüler wird deutlich, dass sie zum Trafalgar Square keine besonderen Erinnerungen haben, wie sie sie bei anderen Sehenswürdigkeiten kommentieren. So wird der Square lediglich als Station vor Soho, das damit näher erklärt wird, erwähnt:

Ausschnitt 8/23: Bedeutung eines Ereignisses (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	508 [38:41.7]	509 [38:43.7]	510 [38:48.3]	511 [38:49.6]
Martin [v]		The park where we met • • after	the	• after... Yes, we
Thomas [v]	• • • What's Soho?		Trafalgar Square.	

[2]

	..
Martin [v]	went /after the Trafalgar Square, we went to Soho Square • and then we had time on

[3]

	..	512 [39:00.0]	513 [39:02.8]
Martin [v]	the Oxford Street and (xxx) again.		((2,3s)) Yes.
Martin [nv]		• • • *öffnet 2. Bild in 2. Reihe;*	*öffnet Bild groß in*
Thomas [v]		• • • Was that where we eat Tacos?	

[4]

	..
Martin [v]	
Martin [nv]	*neuem Tab;*

Ähnliche Erinnerungsstützen wie die Referenz auf das Taco-Essen für den Soho Square finden sich auch bei einigen anderen Sehenswürdigkeiten, nicht aber beim Trafalgar Square. Auf diese Weise drückt sich eine Bewertung aus, mit der die Ereignisse, die den Schülern zwar wichtig genug sind, um sie in ihr *London diary* aufzunehmen, aber mit denen keine weiteren Besonderheiten in Form von speziellen Erlebnissen, Erinnerungen und Gefühlen assoziiert werden, von den besonderen Ereignissen unterschieden werden. Der Trafalgar Square scheint also hier keine besonderen Eindrücke hinterlassen zu haben. Die Abbildung, die hier ausgewählt wurde, gefällt dagegen: „Das Bild sieht cool aus." (Ausschnitt 8/22: 522), so dass sie ausgewählt wird, obwohl sie den Ansprüchen der Schüler bezüglich der Ähnlichkeit eigentlich nicht gerecht wird.

In manchen Situationen kann das Akzeptieren des Umstandes, dass ein Bild ein Kriterium nicht oder kaum erfüllt, auf Bereiche bezogen werden, die nicht das Bild direkt betreffen.[174] Dies wird in drei Fällen formuliert und betrifft die Kriterien Qualität und Ähnlichkeit. In einem Fall wird erfolglos versucht, die Schärfe des

[174] Dies ist ausschließlich bei der Produktion beobachtbar, da es nur hier geäußert wird. Die Frage stellt sich dann, ob die Schüler/innen bei der Rezeption das Nichteinhalten eines Kriteriums bemerken, aber nicht äußern, oder ob sie es als bewusste Entscheidung im Rahmen der Gestaltung und als solche gegebenenfalls gar nicht als Verstoß verstehen.

Bildes dadurch zu verbessern, dass es ohne Maske direkt auf eine Folie eingefügt wird. Das nimmt mit ca. 50 Sekunden viel Zeit in Anspruch, was die Entscheidung erklären kann, das Bild trotz seiner geringen Auflösung zu verwenden. (2-6 Tabletkamera 4) Solche außerhalb des Bildes liegenden Gründe, welche die Zeit und den Aufwand betreffen, können auch hinter der anderen Entscheidung für ein Bild stehen, das eigentlich nicht als angemessen empfunden wird: Die Suche nach einer Abbildung des British Museums erstreckt sich über 2 Minuten 40 Sekunden, so dass die ungenügende Qualität zwar festgestellt, aber ansonsten ignoriert wird.

In den untersuchten Situationen finden sich nur wenige Fälle, in denen Kriterien auf diese Weise gegenübergestellt werden, so dass an dieser Stelle keine gültige Aussage zu einer möglichen Rangfolge gemacht werden kann. In der Tendenz scheinen jedoch nach einer ersten Entscheidung bezüglich einer grundsätzlichen Ähnlichkeit die anderen Kriterien inklusive derer, die nicht das Bild direkt betreffen, einer weiteren entscheidenden Anwendung dieses Kriteriums sowie den ihm nahestehenden Kriterien der Vollständigkeit und der Echtheit des Dargestellten übergeordnet zu werden. Explizit zum Einsatz kommen in den beobachteten Situationen die in folgender Tabelle aufgelisteten Kriterien:

Abbildung 43: Angewandte Kriterien in Rezeption und Produktion

Rezeption	**Produktion**
Ähnlichkeit	Ähnlichkeit
Echtheit des Dargestellten	Echtheit des Dargestellten
	Vollständigkeit
Quelle	Quelle
	Kohärenz
	Funktion
Textsortenmerkmale	Textsortenmerkmale
	Qualität
	Ausgewogenheit der Gestaltung
Ästhetik/Gefallen	Ästhetik/Gefallen

Zu den Kriterien, auf die bei der Rezeption zurückgegriffen werden, gehört zum einen das Wohlgefallen. Dabei wird der Lerngruppe für die Bewertung der Produkte ihrer Mitschüler/innen mit einer Ausnahme (Filmposter, 1-8) kein Kriterienkatalog an die Hand gegeben, sondern lediglich nach Gefallen und dessen Begründung gefragt. Zum anderen beziehen sich die Ähnlichkeit und eventuell auch die dies begründende Quelle auf das differenzierende Merkmal der hier betrachteten Bilder, ihre Ikonizität. Evaluationen hinsichtlich des (subjektiven) ästhetischen Wahrnehmens und der Ähnlichkeit erfordern in der Regel ein weniger elaboriertes Bildverstehen als die Evaluation mithilfe von Textsortenmerkmalen. Diese wird in einem Fall explizit von der Lehrkraft eingefordert. Im zweiten Fall ist sie durch eine vorangegangene Phase vorbereitet worden. Die Schüler/innen zeigen sich also durchaus in der Lage, differenziertere Kriterien als das

Wohlgefallen auch ohne Anleitung in den Produktionsphasen anzuwenden. Diese Kompetenz kann hier zum Teil auch für Evaluationsmomente in der Rezeption beobachtet werden. Das Vorgehen der Schüler/innen verweist also auf die von Lozanova (2003) geforderte Fähigkeit zur kritischen Auswahl von Bildern angesichts der angebotenen Masse, die eine solche „neue“ Bildkompetenz notwendig macht.

8.3.2. Herstellung von Angemessenheit – Bildproduktion als Strategie der Textinterpretation

Im Folgenden soll der Bildproduktionsprozess nachgezeichnet werden. In Kontrastierung mit dem Textproduktionsprozess und dem kreativen Problemlöseprozess wird dabei herausgearbeitet, dass der Bildproduktionsprozess als epistemisch-heuristische Strategie der Interpretation eines literarischen Textes fungieren kann (vgl. Abschnitt 4.2.1.). Das Bild wird dabei als Repräsentation der Interpretation konzipiert, die im Prozess der Herstellung des Bildes elaboriert wird. Bereits das Formulieren von Suchbegriffen und die Auswahl von Szenen, die mithilfe von Bildern abgebildet werden können bzw. die sich für die Darstellung eignen, verweisen auf Interpretationsprozesse. Diese werden jedoch in den beobachteten Interaktionen kaum oder gar nicht externalisiert. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle gezeigt werden, wie die Schüler/innen den Bildproduktionsprozess darüber hinaus nutzen, um ihre Textvorstellungen in der Externalisierung auszuhandeln und dadurch zu konkretisieren. Das bedeutet, sie elaborieren ihr mentales Modell des Textes in Interaktion mit dem Text selbst, mit den Bedingungen der Produktionssituation, mit ihrem Welt-, Sprach- und Textsortenwissen und mit den mentalen Modellen und dem Wissen der anderen Gruppenmitglieder. Unterschieden werden muss dann auf dieser Basis zwischen dem mentalen Modell des Textes und den Zielvorstellungen der produzierenden Schüler/innen, ihren Gestaltungsplänen. Diese stellen eine Modifizierung der mentalen Modelle dar, die sich vor allem aus der Interaktion mit den Bedingungen der Produktionssituation ergibt.

Zunächst wird hier zum besseren Verständnis der folgenden Ausführungen die jeweilige Aufgabenstellung und die Anforderungen, die sie stellt, beschrieben: Das Poster zur Verfilmung der *short story „*Lamb to the slaughter“ von Roald Dahl soll zum einen das Wesentliche des Textes darstellen. Das bedeutet, es muss Hinweise auf die Textsorte und den Inhalt geben. Zum anderen muss es so gestaltet sein, dass es auf den Film aufmerksam macht und Interesse weckt. Dabei muss es die Balance halten, informativ zu sein, ohne zu viel preiszugeben. Textinterpretation und Zwänge der Textsorte Filmposter interagieren also bei der Erstellung des Posters. Die zweite hier relevante Unterrichtssituation betrifft das Erstellen von Bildsequenzen, mit denen eine Leerstelle in einem Text gefüllt werden soll. Es handelt

sich um das Lied „Jessie“ von Joshua Kadison. Die Schüler/innen sollen auf der Grundlage des Liedtextes und mithilfe von Bildern darstellen, wie die Beziehung der beiden Protagonisten aussah. Auf diese Weise arbeiten sie die Gründe für die Trennung heraus. Die zu füllende Leerstelle wird in der Aufgabenstellung als „background story“ bezeichnet. In beiden Fällen ist der Text vorher im Unterricht bereits in Ansätzen besprochen worden. Durch die Bildproduktion soll er nun weiterführend erarbeitet werden.

Für das Filmposter entsteht der Gestaltungsplan nach und nach im Produktionsprozess. Dabei einigen sich die Schüler/innen also nicht auf einen Inhalt, den sie dann in einem Bild realisieren. Stattdessen besteht ihr Ziel zunächst in einer abstrakten Vorstellung, die sich aus dem Zusammenspiel des Wissens über den Prototyp eines Filmposters und der Textvorlage ergibt. Sowohl der Ist- als auch der Soll-Zustand sowie die zu überwindenden Hindernisse sind den Schüler/innen also zunächst nicht genau bekannt. Vielmehr nähern sie sich durch Ausprobieren und Aushandeln von potenziellen Lösungsmöglichkeiten in der Gruppe nicht nur einer differenzierten Abbildung ihrer Interpretation an, sondern elaborieren ihr Textverständnis. Diese Elaboration erfolgt durch einen wiederholten Abgleich mit dem Textverständnis der anderen Gruppenmitglieder (Zeigen der für angemessen befundenen Bilder) und durch die Evaluation der verfügbaren Ressourcen – d.h. der Bilder und deren Potenzial. Dadurch wird der experimentelle Charakter des Prozesses besonders deutlich (vgl. Abschnitte 4.2.1. und 7.3.). Dies wird im Folgenden anhand von Beispielen illustriert. Dazu wird der Prozess als Abfolge beschrieben, um die Entwicklung der Interpretation darzustellen. Die Analyse der Elaborationsprozesse der mentalen Modelle des Liedtextes „Jessie“ erfolgt dann in Bezug darauf systematisch.

Die Gruppe an der Tabletkamera 2 wählt als erstes die Textelemente für ihr Poster aus: „I think the/ the text is the most important.“ Dazu formulieren sie den Teaser: „How far would you go if you are hungry?”, mit dem sie sich auf die Pointe der *short story* beziehen. Als Titel übernehmen sie den Originaltitel „Lamb to the slaughter” Dieser dient auch bei der Suche nach einem angemessenen Bild als erster Suchbegriff. Das Bilder-Suchprogramm von Google ist hier das Werkzeug, das einen Zugriff auf Bildmaterial ermöglicht. Die Bilder, die als Suchergebnisse dieser ersten Suche auf der SERP gezeigt werden, sind zum Teil auf der Grundlage der *short story* entstanden, zum Teil resultieren sie aus der Juxtaposition der beiden Begriffe „lamb” und „slaughter” bei der Suche und zeigen z.B. Bilder von Lämmern und Schlachthäusern. Es finden sich sowohl Zeichnungen als auch computerbasierte Grafiken und Fotografien. Tatsächlich gehört jedes der drei Bilder, die für die Auswahl vorgeschlagen werden, zu einer anderen Bildart. Der so gewonnene Überblick über das zur Verfügung stehende Material dient der Einschränkung auf eine Repräsentation der *short story* im Filmposter. Ein Bild, das

die Pointe des Textes zeigt, wird nun diskutiert und als möglicher Teil des Posters gespeichert (Ausschnitt 7/45). Da die Diskussion jedoch kontrovers endet, wird mit dem Suchbegriff „leg of lamb" weitergesucht. Mit diesem Suchbegriff wählen die Schüler/innen die Tatwaffe und gleichzeitig den Gegenstand aus, der die makabre Wendung der Geschichte überhaupt erst möglich macht. Dies zeigt, dass das Formulieren von Suchbegriffen häufig eine analytische Handlung darstellt. Denn das Wesentliche dessen, was gesucht wird, muss in einem Begriff ausgedrückt werden, der in der Regel nur ein bis wenige Wörter umfasst. Auch hier werden unter allen Suchergebnissen drei Bilder zur Diskussion gestellt, jedoch wird keines gespeichert. Dies kann darauf hinweisen, dass im Vergleich mit dem bereits gespeicherten Bild nach Meinung der Schüler/innen keines der Bilder ein höheres Maß an Angemessenheit aufweist. An dieser Stelle hat demnach eine Konkretisierung des Ziels stattgefunden, das nun das erste Bild enthält. Dass dies allerdings keine definitive Festlegung bedeutet, zeigt sich darin, dass entweder aus den Suchergebnissen, die teilweise rohe und blutige Lammkeulen abbilden, oder aus der Textvorlage ein Begriff für eine weitere Suchanfrage extrahiert wird: „blood". Nach der Betrachtung einiger weniger Ergebnisse zu dieser Suche verlagert sich jedoch das Ziel der Suche. Wurde bisher nach einem Hauptbild für das Filmposter Ausschau gehalten (auch noch Feld 135 in Ausschnitt 8/14), entsteht erst aus der Betrachtung der Suchergebnisse heraus die Idee, ein Bild als Hintergrund zu verwenden (137). Das verfügbare Material bewirkt also eine Modifizierung des ursprünglichen Teilziels. Die nachfolgende Suche konzentriert sich dann auf dieses neue Ziel. Die Gruppe wird mit einem Bild fündig, das ihr als Hintergrund für den Titel geeignet erscheint (Ausschnitt 8/21). Die zukünftige Position des Bildes auf dem Poster ist dadurch bereits festgelegt, dass es Blut abbildet, das von oben herunterfließt. Dabei entsprechen die oberen und die seitlichen Bildbegrenzungen durch ihre relativen Dimensionen und ihre Form dem oberen Viertel eines Blatt Papiers in DIN-Format. Auf diese Weise konkretisiert sich die Zielvorstellung weiter. Zudem indiziert die Integration der Abbildung von Blut, dass sich die Gruppe der Textsorte der *short story* bewusst ist, die als Kriminalgeschichte einen Mord zum Gegenstand hat. Diese soll durch das Blut symbolisiert werden. Im Anschluss stellen die Schüler/innen die ausgewählten Text- und Bildelemente zusammen. Sie beginnen mit dem Hintergrundbild. Der Text, den sie darüberlegen, ist jedoch nicht der Titel wie geplant (Ausschnitt 8/21, Felder 168-169), sondern der Teaser. Dies bleibt unkommentiert. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass die Zielvorstellung noch variabel ist.

In einem weiteren Schritt entscheidet sich die Gruppe kriteriengeleitet für eine Schriftart. Sie suchen nach einer Schrift, die ein wenig gefährlich aussieht („which looks a little bit dangerous", vgl. auch Abschnitt 8.4.1.). Diese Charakterisierung bezieht sich auf den Inhalt der Erzählung. Die Schülerinterpretation versieht sie mit

einem gefährlichen Element, das entweder auf die Gefahr, die von der Mörderin ausgeht, oder aber auf die Spannung zurückgeführt werden kann, die dadurch entsteht, dass bis zuletzt für die Protagonistin Mary die Gefahr besteht, als Mörderin entlarvt zu werden. Es folgt ein Auswahlprozess in der Gruppe, der mit der Entscheidung für eine Schriftart („Futura“), die der Schreibmaschinenschrift ähnelt, endet.

Das Hauptbild wird erst gegen Ende des Produktionsprozesses eingefügt. Dafür greift die Gruppe auf das Bild zurück, das sie mit dem Suchbegriff „Lamb to the slaughter“ im ersten Suchdurchgang gefunden und durch Speichern in die nähere Auswahl gezogen hat. Die Entscheidung für dieses Bild steht für eine Interpretationsleistung der Gruppenmitglieder, die durch die kontroverse Auseinandersetzung darüber externalisiert wird. Hatten zwei der drei Gruppenmitglieder dieses Bild als angemessen evaluiert, lehnt der dritte Schüler es als „not strange enough“ ab (Ausschnitt 7/45: 99). Damit nimmt er Bezug auf den makabren Charakter der Erzählung, externalisiert seine Interpretation und macht sie so den anderen zugänglich. Nachdem weitere Suchprozesse keine Bilder hervorgebracht haben, die der Gruppe in gleichem Maße angemessen erscheinen wie das erste Bild, stimmt er seiner Verwendung schließlich doch zu. Dies geschieht allerdings mit dem Vorbehalt, dass er es noch modifizieren möchte. Dies drückt er auch auf nonverbaler Ebene aus, indem er die „Kontrolle“ über das Tablet übernimmt, also das Tablet unter der Kamera bedient, obwohl die ausführende Schülerin eine andere ist (328). Was er genau machen möchte, wird zunächst nicht deutlich, zumal er den richtigen Pfad nicht auf Anhieb findet. Das zeigt sich auch an Laras Versuch, an seinem Handeln teilzuhaben (333-334). Daraufhin reagiert Thomas, indem er zumindest auf das Werkzeug verbal verweist, das er einsetzen möchte (335):

Ausschnitt 8/24: Herstellen von Angemessenheit durch Bearbeiten eines Bildes (1-7 Tabletkamera 4)

[1]

	320 [36:04.0]	321 [36:05.5]	322 [36:06.1]	323 [36:07.0]
Lara [v]	• • Do we •	choose •	the •	• photo —
Lara [nv]	*• • öffnet "+"-Menü;*	*öffnet falsche Karteikarte;*	*öffnet Karteikarte "Fotos";*	*wählt Menüpunkt "Aufnahmen";*

[2]

	324 [36:08.2]	325 [36:09.0326 [36:10.5]	327 [36:11.6]	328 [36:11.9]
Lara [v]	this one —	• • or not?	•	
Lara [nv]	*öffnet Bild "Polizistengruppe";*	*schließt Bilder-Galerie;*		*öffnet Textfeld-Markierungen;*
Thomas [v]				Mmm. Gucken!
Thomas [nv]				*schiebt Laras Hand weg;*

[3]

	329 [36:13.9]	330 [36:15.2]
Thomas [nv]	*greift Tablet am oberen Rand und arbeitet mit Daumen, öffnet "Fotostil"-Menü;*	*öffnet "Stiloptionen";*

[4]

	331 [36:16.6]	332 [36:18.6]	333 [36:20.6]	334 [36:21.8]
Lara [v]				This one.
Lara [nv]			*zeigt auf eine Bildoption;*	
Thomas [nv]	*Stiloptionen öffnen sich;*	*((1,8s)) geht zurück;*	*Bildoptionen öffnen sich in Galerie;*	*schließt Galerie;*

[5]

	335 [36:22.9]
Thomas [v]	(Hütütüt.) Transparenz.
Thomas [nv]	*hält Daumen über Menü, wählt "Transparenz";*

Im weiteren Verlauf konzentriert sich Thomas auf die Funktion des Bildes, d.h., er versucht, das Bild so zu verändern, dass es als Hintergrund für den Titel genutzt werden kann. Das gelingt ihm zwar nicht. Aber er führt auf diese Weise das Werkzeug „Transparenz“ ein. Während Lara dieses Tool unter seiner Anleitung immer wieder an dem gewählten Hauptbild ausprobiert (377-380), erregt eine Veränderung seine Aufmerksamkeit, die er fortführt:

Ausschnitt 8/25: Genese einer Idee im Rahmen der Bearbeitung (1-7 Tabletkamera 4)

[1]

	377 [37:35.6]	378 [37:37.6]	379 [37:38.6]
Lara [v]	We go here. And then "Transparenz" —	And then —	((4,5s))
Lara [nv]	*klickt auf "Transparenz";*		*beugt sich über das Tablet und zieht*

[2]

	..
Lara [nv]	*vorsichtig den Transparenz-Grad bis 22%: nur Teile des Bildes (Hintergrund, Uniformen der hinteren drei*

[3]

	..	380 [37:43.0]
Lara [v]		((2s)) I think
Lara [nv]	*Polizisten; Gesicht des Polizisten ganz rechts) sind markiert und werden farblich schwächer;*	*verharrt mit*

[4]

	.. 381 [37:45.6]	382 [37:48.4]	383 [37:50.4]
Lara [v]	that's…	ɔɔh!	
Lara [nv]	*Finger über Bild;*		
Thomas [v]			Das da/ der Raum
Thomas [nv]	*macht markierte Bereiche noch transparenter;*	*nimmt Hand weg;*	*markiert*

[5]

	.. 384 [37:53.9]
Lara [v]	((1,8s)) Wait! Wait!
Thomas [v]	muss weg.
Thomas [nv]	*Hintergrundraum (Küche) und macht ihn blasser (2x); markiert nicht nur Küche, sondern auch Uniformen*

[6]

	.. 385 [37:56.2]	386 [37:56.7]
Lara [v]	Thomas!	No! • Then the/ the food
Lara [nv]		*deutet auf das Bild;*
Thomas [nv]	*der hinteren drei Polizisten und macht sie blasser (2x);*	*macht weiter; macht weiter;*

[7]

	387 [37:58.3] 388 [37:58.8]
Lara [v]	(is) —
Lara [nv]	*zeigt auf Fleisch in der Hand des einen Polizisten; zögert mit dem Finger über Menü-Zeile, klickt auf "Fertig";*
Thomas [nv]	*nimmt die Hand weg;*

Dazu übernimmt Thomas dann wieder die Bedienung des Tablets (381) und entfernt mithilfe des Werkzeuges „Transparenz“ die Küche, die im Hintergrund abgebildet ist (383-384). Auf diese Weise fokussiert er die Betrachtung auf die Polizistengruppe, die im Bildzentrum steht. Indem er im Anschluss außerdem die Kleidung der Polizisten blasser macht (384-386), betont er ihre Gesichtspartien. Dadurch wird die abgebildete Handlung hervorgehoben: das Verzehren von Fleisch. Er reduziert also das Abgebildete auf die Pointe der *short story*: Die Polizisten vernichten das einzige Indiz des Mordfalls, den sie untersuchen, indem sie es essen. Dieses Ziel ist wiederum wie im typischen Problemlöseprozess nicht von Anfang an gegeben, sondern entwickelt sich aus den direkt vorangegangenen Handlungen in einem Zusammenspiel von Assimilation des Bildes an den Gestaltungsplan und Akkommodation desselben an das Potenzial des Bildes. Lara, die zunächst protestiert, da sie befürchtet, dass das Fleisch nicht mehr sichtbar ist (385-387), nimmt dann Thomas’ Vorschlag an und speichert die Veränderung des Bildes (388).

In einem letzten Arbeitsschritt greift die Gruppe zum Werkzeug „Filter”, mit dem sie die Farbgebung des Posters verändern können. Das für diesen Zweck

ausgewählte Programm „Fotos“ bietet neun Filteroptionen an. Die Schülerinnen und der Schüler experimentieren mit den unterschiedlichen Wirkungen, indem sie alle Optionen ausprobieren und dann zwei in die nähere Auswahl ziehen. Schließlich entscheiden sie sich gegen den wärmeren Gelbton und für eine Option, die dem ganzen Poster einen Blaustich verleiht. Denselben Filter hat auch die zweite beobachtete Gruppe für ihr Filmposter mit der Begründung „It’s deader“ gewählt (Ausschnitt 7/52). Tatsächlich entzieht der Filter den Farben auf dem Bild durch die bläuliche Färbung die Wärme, das Lebendige, und kann so auf das Filmgenre sowie den Mord als Gegenstand der Erzählung verweisen.

Das Resultat der Textinterpretation, das im vollendeten Filmposter dargestellt und konkretisiert wird, ist also zum einen dadurch entstanden, dass die Wirkung des Posters durch verschiedene Verwendungen von unterschiedlichen Werkzeugen modifiziert worden ist. Das Bild wird so auf der einen Seite an das Ziel assimiliert, das mentale Textmodell so angemessen wie möglich darzustellen. Auf der anderen wird das Ziel durch Betrachtung und Evaluation des verfügbaren Bildmaterials und des Potenzials der Werkzeuge akkommodiert. Möglichkeiten der Gestaltung und damit potenzielle Lösungswege eröffnen sich dabei zum Teil aus den Bearbeitungsprozessen und der Sichtung des verfügbaren Materials.

Beim Füllen der Leerstelle im Liedtext von *Jessie* durch eine narrative Bildsequenz, welche die Interpretationen der Schülerinnengruppen abbildet, stehen die einzelnen Bilder für einen Aspekt dieser *background story*, den die Schülerinnen als bedeutend bewerten. Die jeweiligen Selektions-, Bearbeitungs- und Überarbeitungsprozesse repräsentieren so einzelne Schritte im Interpretations- und damit im epistemisch-heuristischen Problemlöseprozess. Die Schülerinnen der ersten Gruppe beschäftigen sich intensiv mit der Darstellung der Trennung der beiden Protagonisten, die sie durch mehrere Bilder repräsentieren wollen.

Ausschnitt 8/26: Darstellung der Trennung (2-6 Tabletkamera 4)

[1]

	139 [32:21.7]	140 [32:25.4]	141 [32:25.8]
Noemie [v]		Mḿ.	
Cindy [v]	Okay. Then, • • (xxx) the break-up, I have a Koffer and a...		a • • plane or

[2]

	.. 142 [32:29.0]	143 [32:29.8]	144 [32:31.4]
Noemie [v]	(ablehnendes Geräusch)		Mḿ.
Cindy [v]	a train or • das.	At night. She goes in the night.	

[3]

	145 [32:31.8]	146 [32:39.2*]	147 [32:41.7]
Cindy [v]	((5,5s)) Not/ She's not (xxx), she's in a	town	at night. ((3s)) That's not a town, that's
Cindy [nv]	*Suchprozess;*	*tippt;*	

[4]

	.. 148 [32:47.6]	149 [32:59.9]	150 [33:00.6]	151 [33:01.5]
Noemie [v]		Mḿ.		• Ja.
Cindy [v]	a city! ((8,5s)) (xxx) like a street at night	or something.	•• Maybe that?	

[5]

	152 [33:02.1]	153 [33:04.3]	154 [33:05.1]
Noemie [v]			((7,5s)) I can look...
Noemie [nv]			*((7s)) geht in Mission Control; blättert zur*
Cindy [v]	••• See how big it is then —	Ah, it's okay!	

[6]

	.. 155 [33:14.9]	156 [33:16.9]	157 [33:18.9]
Noemie [v]	••• (or the) •		((2,3s)) Mmmh...
Noemie [nv]	*Schreibtischoberfläche mit App-Icons; öffnet dieses Fenster; öffnet Safari;*		*tippt aufs Suchfeld;*

[7]

	..	158 [33:24.5]	159 [33:25.9]
Noemie [v]			ḿ?
Noemie [nv]	*Tastatur öffnet sich; verharrt mit Fingern über der Tastatur;*		
Cindy [v]		This one is better.	This

[8]

	160 [33:26.2]
Cindy [v]	one is better, because it's on a street and then (xxx) she is • with the bus driver.

[9]

	161 [33:31.6]
Noemie [v]	M. Mḿ.

Zunächst schlägt Cindy für die Darstellung der Trennung das Bild eines Koffers vor (139), das Noemie annimmt (140), und dann das eines Verkehrsmittels, d.h. eines Flugzeugs, eines Zuges oder etwas anderes, das Noemie jedoch ablehnt (142), bevor Cindy das Abgebildete bezeichnen kann (141). Die Wahl fällt schließlich auf einen Bus (160). Hier findet durch Vorschlagen ein Groundingprozess statt, in dem

verschiedene Lösungsmöglichkeiten durch Abgleich mit den jeweiligen mentalen Modellen der Schüler/innen in der Interaktion ausgehandelt werden.

Außerdem wird hier – eventuell auf Grundlage des Textmodells oder aber der Suchergebnisse auf Cindys Tablet, das nicht gefilmt wurde – die Vorstellung generiert, dass Jessie aus der Provinz in Richtung Las Vegas aufbricht, also einem „normalen" Leben entflieht. Dies dokumentiert sich darin, dass die Schülerinnen ein Bild aussuchen, auf dem ein Bus in einer Kleinstadt („town") losfährt und nicht in einer Stadt („city"; 146-147). Ein heimlicher, vielleicht auch impulsiver Aufbruch wird durch die Selektion eines Bildes indiziert, das eine Szene in der Nacht abbildet (143, 146, 148). Hier äußert sich das mentale Modell der Schülerinnen in dem Bild, das sie auswählen, und in den verbalen Aushandlungen im Selektionsprozess. Deutlich wird auch, dass die Konkretisierung des Modells durch den Prozess der Selektion der Bilder vollzogen wird. Dies geschieht ebenso wie im Produktionsprozess der Filmposter auch dadurch, dass durch die Auswahl an Bildern, die auf der SERP gezeigt werden, neue, zum Teil weiterführende Vorstellungen entwickelt werden. Eine weitere Elaboration des Textverständnisses durch das Konkretisieren des mentalen Modells mithilfe von Bildern ist in der anderen Gruppe zu beobachten (Tabletkamera 3). Hier wird zunächst arbeitsteilig vorgegangen: Beide Schülerinnen suchen unabhängig voneinander nach Bildern, die sie dann gemeinsam auf vier Keynote-Folien relativ zügig platzieren. Die gesammelten Bilder und die Reihenfolge, in der sie eingefügt wurden, repräsentieren – wie für die anderen Gruppen aufgezeigt – einen ersten Schritt im heuristischen Prozess der Interpretation. Die Abbildung der mentalen Repräsentation der *background story* wird nun mehreren Überarbeitungssequenzen unterworfen. Ein erster Durchgang ergibt, dass eine Szene fehlt, die darstellt, dass Jessie ihre Träume erfüllt:

Ausschnitt 8/27: Entwurf einer fehlenden Szene (2-6 Tabletkamera 3)

[1]

	134 [35:28.5]	135 [35:32.3]
Lisa [nv]	*4. Folie;*	*geht in Bearbeitungsmodus; tippt auf*
Alexa [v]	• • • And she • äm make her dream come true	because she wants to make • a

[2]

	..	136 [35:36.3]
Lisa [v]		We can…
Lisa [nv]	*Hinzufügen-Button, um neue Folie hinzuzufügen; schließt aufklappende Galerie wieder;*	
Alexa [v]	Superstar, also • • • in Las	Vegas.

[3]

	137 [35:37.0]	138 [35:48.4]	139 [35:53.4]
Lisa [v]			Why, she
Alexa [v]	((8,8s)) Maybe she wanna to — • • •	((3,5s)) (If it's what xxx)	
Alexa [nv]		*((4,2s)) öffnet Folie 3 (Frau mit Gitarre),*	

[4]

	..
Lisa [v]	want to • • • erlebt something, she want to ((2s)) to see the world and to • • •,

[5]

	..	140 [36:03.3]	141 [36:06.4]
Lisa [v]	because her life was boring and	she was (xxx she wasn't a xxx)	but ...
Lisa [nv]		*wechselt zu Folie 1 (glückliches Paar);*	
Alexa [v]			Was/
Alexa [nv]			*wechselt zu Folie 2 (Streit);*

[6]

	142 [36:07.1]	143 [36:09.9]
Lisa [v]		Yes. And she want to • • ex - perien - cing
Alexa [v]	Das würde ich auch noch mit drauf.	

[7]

	144 [36:15.6]	145 [36:17.6]	146 [36:23.0]
Lisa [v]	other ...	She wanna to • • • make experience...	((2,9s)) And...
Alexa [v]	Kannst ja dann sagen.		

[8]

	147 [36:26.0]	148 [36:42.9]
Lisa [v]		She want to experience
Lisa [nv]	*geht über Mission Control zu Wörterbuch und schlägt ‚Erlebnis' nach;*	*• • geht zurück zur*

[9]

	..	149 [36:48.0]	150 [36:52.1]
Lisa [v]	something, she want to... ((1,8s))		• • • But ente/ in
Lisa [nv]	*Präsentation;*	*geht Folien 1 bis 4 einmal durch;*	

[10]

	..
Lisa [v]	the end, • • • did she made her dreams come true or did she —?

Daraus ergibt sich eine Phase, in der die beiden Schülerinnen ihr gemeinsames mentales Modell der *background story* durch Grounding und auf der Grundlage des Projektes aushandeln. Zunächst bestimmen sie Jessies Traum, Superstar in Las Vegas zu werden (135-136). Im Anschluss setzen sie dagegen, dass das Leben vor Las Vegas, also mit Joshua, langweilig war und sie etwas erleben möchte (139-140). Alexa schlägt vor, dies auf der zweiten Folie, die ein streitendes Paar abbildet, zu dokumentieren (142) oder es beim Präsentieren der Bildsequenz zusätzlich zu sagen (144). Lisa möchte schließlich innerhalb der Sequenz deutlich machen, dass Jessie letztendlich ihre Träume realisiert (150). Im Anschluss wird ein entsprechendes Bild gesucht und auf einer neuen Folie eingefügt.

Eine weitere Evaluation der erstellten Folien führt zu der Erkenntnis, dass es wahrscheinlich Jessies Träume waren, an denen die Beziehung zerbrochen ist, dass also ein kausales Gefüge sinnvoller ist als die zunächst hergestellte einfache Abfolge. Die Reihenfolge von zwei Folien wird dazu vertauscht:

Ausschnitt 8/28: Vertauschen der Reihenfolge von zwei Folien (2-6 Tabletkamera 3)

[1]

	171 [37:50.6]	172 [37:55.2]	173 [37:59.1]
Lisa [nv]	*geht alle Folien einmal durch;*		*schiebt Folie 4 anstelle Folie 3 (Träume*
Alexa [v]		((1,4s)) Jaaa. ((1,5s))	

[2]

	.. 174 [38:01.1]	175 [38:02.3]	176 [38:04.7]	177 [38:06.7
Lisa [v]		Aah! Maybe first • she told	him hisss idea?	
Lisa [nv]	*vor Streit); öffnet Folie 4 (Streit);*		*Folie 3;*	
Alexa [v]				Ehee —

[3]

	178 [38:07.2]	179 [38:10.4]	180 [38:11.1]
Lisa [v]	And then he broke/ ä they broke up, because he didn't want	that.	
Lisa [nv]	*Folie 4 (Streit);*	*Folie 3;*	*Folie 4;*
Alexa [v]			((1,2s))

[4]

	.. 181 [38:12.5]	182 [38:14.4]	183 [38:15.9*]
Lisa [nv]	*Folie 5;*		*geht zu Google über Mission Control;*
Alexa [v]	Mm̀. But she follows... Ah, dann she... • • ä guck	noch mal nach nem anderen	

[5]

	.. 184 [38:18.5]	185 [38:26.7]
Lisa [v]		Maybe this...
Lisa [nv]	*tippt ins Suchfeld: "vegas follow your dreams";*	*Suchergebnisse öffnen sich,*
Alexa [v]	Bild • • von Vegas!	

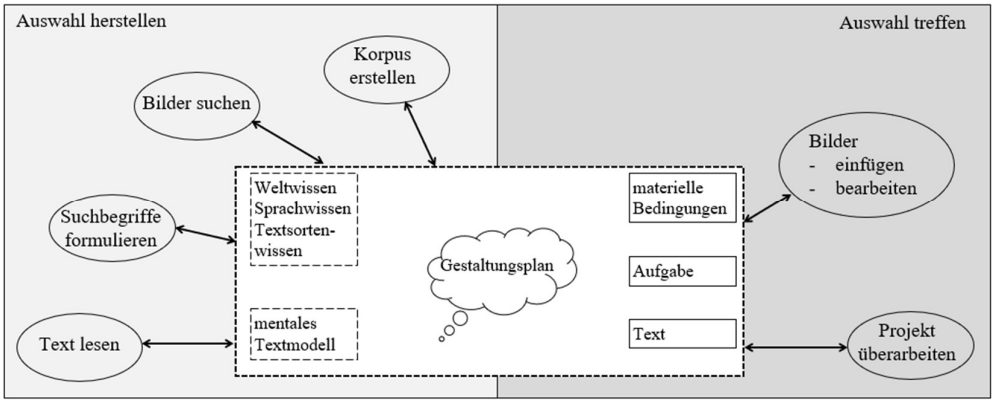
In der ursprünglichen Darstellung realisiert Jessie nach der Trennung ihre Träume. Nun experimentiert Lisa jedoch mit der Umstellung von zwei Folien (173) und begründet dies damit, dass nun die Träume den Konflikt repräsentieren, der die Trennung verursacht (175-176). Das den Beitrag einleitende „Ah!“ ist dabei charakteristisches Merkmal für die Verbalisierung von Erkenntnis (*change-of-state token*). Damit verleihen die Schülerinnen der Tatsache, dass Jessie trotz dieser letztendlich erfüllten Trennungsdrohung (178) ihre Träume weiterverfolgt, besondere Konsequenz. Sie drücken dies in einem dritten Überarbeitungsschritt durch das Hinzufügen eines weiteren Bildes nach dem Streit aus, das diese Träume symbolisiert und so betont (181-183). Das einleitende „but“ (181) bezieht sich hier auf die Trennungsdrohung durch Joshua. Das „ah!“ (182) dokumentiert die Erkenntnis, dass Jessies Konsequenz in der Verfolgung ihrer Träume besonders gewürdigt werden sollte. Erst in der Überarbeitung, das heißt auch erst auf Basis der bisher zusammengestellten Bilder, elaborieren die Schüler die Gründe für die Trennung von Jessie und Joshua. Eine Elaboration des Textverständnisses findet also auch in Überarbeitungsprozessen statt. Die Überarbeitungsphase ist in dieser Gruppe im Vergleich relativ extensiv. Das kann evtl. auch darauf zurückgeführt werden, dass ihr aufgrund des arbeitsteiligen Vorgehens zu Beginn des Prozesses die Aushandlung in der Planungsphase fehlt.

In den dargestellten Situationen werden also Bilder bzw. Bildproduktionsprozesse genutzt, um Erkenntnisse zu gewinnen, Interpretationen von Texten zu elaborieren und zu differenzieren und so von einem relativ abstrakten Ist-Zustand zu einem konkreteren Soll-Zustand zu gelangen. Dies geschieht, indem die Schüler/innen bestimmte Bilder auswählen, sie bearbeiten und dabei mit verschiedenen Wirkungen experimentieren sowie sie zueinander in Beziehung setzen. Dabei werden nicht nur Zielvorstellungen auf die Bilder übertragen und so ausprobiert, sondern es entwickeln sich auch Zielvorstellungen aus den Bildern heraus. Der Gestaltungsplan steht zwischen dem mentalen Textmodell und den Produktionsbedingungen. Er verändert sich im Zuge der Akkomodations- und Assimilationsprozesse des Gestaltungsprozesses. Die Interaktivität und Rekursivität des Gestaltungsprozesses ermöglicht es, ihn als epistemisch-heuristische Strategie einzusetzen. (vgl. Molitor-Lübbert 1984, 1989; vgl. Abschnitt 4.2.1.) Bildproduktionsprozesse können also als Strategie genutzt werden, um Text-

verstehen zu elaborieren, indem auf der Grundlage der Textvorlage Schritt für Schritt mentale Repräsentationen visualisiert und in Interaktion mit dem Text und dem vorhandenen Bildmaterial überarbeitet werden.

Für diese spezifische Situation soll im Folgenden exemplarisch der Bildproduktionsprozess als interaktiver, iterativer und rekursiver Prozess abgebildet werden, der als solcher als epistemisch-heuristischer Prozess und Problemlösestrategie (vgl. Molitor-Lübbert 1989) im Sinne eines „reflective planning“ (Scardamalia/Bereiter 1982, 1987) fungieren kann. Integriert werden in die Darstellung Bedingungen der Produktion. Dazu gehören neben den mehr oder minder unveränderlichen Größen wie den materiellen Bedingungen (z.B. Computer oder Stift und Papier, vorhandene Bilder, Vorlagen), der Aufgabenstellung und dem Text, auf dessen Grundlage das Bild gestaltet wird, Größen wie das Welt-, Sprach- und Textsortenwissen und das mentale Textmodell der Produzierenden, die sowohl in der Auseinandersetzung mit dem Text als auch in der mit den unterschiedlichen Bildern verändert werden können. Dazwischen steht der Gestaltungsplan. Dieser kann ebenfalls im Verlaufe des Prozesses einen Wandel erfahren, ist also abhängig vom Prozess der Bildgestaltung selbst, aber auch von den anderen genannten Größen. Im Unterschied zum mentalen Textmodell werden im Gestaltungsplan die Aufgabe und die materiellen Bedingungen der Produktion berücksichtigt. Dies verweist noch einmal deutlich darauf, dass eine exakte Übertragung des Textmodells in ein Bild ebenso unmöglich ist wie die des Textes selbst.

Abbildung 44: Produktionsprozess als Interpretationsprozess



8.3.3. Herstellung von Angemessenheit – Bildproduktion als Auseinandersetzung mit dem Fremden

Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebene Möglichkeit, Bildgestaltungsprozesse als Strategie zur Interpretation von literarischen Texten einzusetzen, ist auf fremdkulturelle Literatur bezogen belegt worden. Eine solche Strategie könnte

also zum Instrumentarium gehören, das der Erforschung und Reflexion der Fremdkultur dient (vgl. Abschnitt 2.3.4.2.: „skills of interpreting and relating", Byram). Literatur bietet sich auch deswegen für das interkulturelle Lernen an, da sie Gelegenheit zum Perspektivwechsel anbietet. Die Fähigkeit zur bewussten Reflexion der schülereigenen Perspektive auf das Andere sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem Perspektivwechsel stellen grundlegende Aspekte interkultureller Kompetenz. Eine Gelegenheit zu einer solchen Positionierung zum Fremden ergibt sich in den beobachteten Stunden auch bei der Aufarbeitung der Londonfahrt durch die Schüler/innen anhand der Produktion eines *London diary* sowie der *best-worst*-Szenarien und deren Weiterentwicklung als Collage, Comic oder Puppenspiel. In den anschließenden Präsentationen wird zudem die eigene Perspektive auf eine fremde Kultur dar- und damit auch zur Diskussion gestellt.

In der Woche nach der Londonfahrt der Stufe elizitieren beide Lehrkräfte in den jeweiligen Klassen bildbezogene Handlungen der Schüler/innen, die der Aufarbeitung der Erlebnisse in London dienen. In Bezug auf die Positionierung der Schüler/innen zu dieser Erfahrung ergibt sich folgende Auffälligkeit: Obwohl die Lehrkraft in der Vorbereitung mit der Präsentation des Bildes vom Gurken-Sandwich explizit darauf aufmerksam macht, dass im London-Tagebuch auch negative Erfahrungen dokumentiert werden können, tendieren die Schüler/innen dazu, selbst tatsächlich als unangenehm empfundene Erlebnisse gegenteilig zu beschreiben. Eine Ausnahme stellt das englische Essen dar, dessen negative Beurteilung nicht nur in der einführenden Phase durch die Lehrkraft, sondern auch durch die Existenz eines Stereotyps legitimiert worden zu sein scheint. Während Aysim und Philippa an einem Begleittext zur gewählten Abbildung des Buckingham Palace arbeiten, an dem sie auch die Wachablösung gesehen haben, wirft Alexa zwei Kommentare ein, die dem positiven Ton des formulierten Textes widersprechen (296, 307). Beide laufen darauf hinaus, dass der Schülerin vor allem das Rufen bei der Zeremonie insofern unangenehm war, als sie sich für das Verhalten der Wache geschämt hat:

Ausschnitt 8/29: Vermeidung des Niederschreibens negativer Eindrücke (3-7 Tabletkamera 5)

[1]

	295 [28:14.1]	296 [28:17.0]	297 [28:19.0]
Aysim [v]	• • • Okay. „We saw the parade" —		
Alexa [v]		And heard them!	
Philippa [v]			((3,5s)) „And we were

[2]

	.. 298 [28:26.0]	299 [28:27.8]	300 [28:33.0]
Aysim [v]	((1,5s)) Annd		
Aysim [nv]			*nimmt Hände*
Philippa [v]	((2s)) ähm	begeistert from the • • Queen Victoria (xxx)".	

[3]

	..	301 [28:38.7]	302 [28:40.1]	303 [28:40.8
Aysim [v]		You said „begeistert".	What is that in...	
Aysim [nv]	*zur Tastatur; tippt Leertaste; hält inne;*			
Alexa [v]			I look.	
Philippa [v]				((1,2s))

[4]

	..	304 [28:43.6]	305 [28:59.3]	306 [29:00.2]
Aysim [v]				(lacht) „and were • • ex-"
Aysim [nv]				*tippt: „and were ex"*
Alexa [v]		((15s)) „excited"		
Philippa [v]	Deshalb sag ich's auf Deutsch.		• • Ja.	

[5]

	307 [29:04.2]	308 [29:07.8]
Aysim [nv]	*"cit"*	*"ed"*
Alexa [v]	((2,3s)) It wa/ was peinlich.	

Eine ähnliche Bewertung findet sich bei einer Schülerin der Parallelklasse (4-2). Diese wählt ein Foto der Wachablösung aus, um ihr schlimmstes Erlebnis abzubilden, und bezieht sich bei ihren Erklärungen ebenfalls auf das Rufen: „And my worst: the guard because they would shout and then (move)." (Tabletkamera 7). Dass den Schüler/innen das Verhalten der Wache peinlich ist, deutet auf eine Positionierung des Eigenen zum Fremden, also zu London und den dazugehörigen Bräuchen und Traditionen hin, die eine Nähe suggeriert. Eine Distanzierung hätte eher Ausdruck in Form eines Mokierens gefunden. Es scheint, als hätten sie auf diese Weise zumindest einen Teil des dynamischen Prozesses des interkulturellen Lernens vollzogen, den Bredella und Delaney (1999: 14) beschreiben: „Was fremd ist, kann vertraut werden, und was vertraut ist, kann fremd werden". Diese Vermutung könnte neben der sozialen Erwünschtheit die Tendenz der Schüler/innen erklären, negative Aussagen möglichst zu vermeiden oder sie abzuschwächen, indem sie mit positiven Eindrücken ergänzt werden. Dies ist der Fall bei der Beschreibung des British Museum (3-7 Tabletkamera 5). Hier benötiget die Gruppe mehrere Anläufe, bis der Text getippt ist, da immer wieder etwas dazwischenkommt. Im Anschluss finden sich zur besseren Übersicht alle vier Versionen in der Reihenfolge ihrer Formulierung und bereinigt von Unterbrechungen. Nur die vierte Version wurde von den Schülerinnen aufgeschrieben.

Abbildung 45: Formulierungsversuche

1) We saw the huge British Museum. (…) It was (like) a museum, but not the funniest and the excitiest.

2) At first, we saw the huge British Museum, but it wasn't the most exciting and (interesting).

3) Less exciting was the British/ the huge British Museum which we saw.

4) The British Museum was an amazing building, but we weren't really interested.

Die ersten drei Formulierungsversuche beinhalten eine deutlich pejorative Wertung des Museums als uninteressant. Die letztendlich schriftlich festgehaltene vierte Version streicht dagegen das Positive hervor und verschiebt die Ursache für die geringe Beliebtheit vom Museum weg auf die Schülerinnen und deren Desinteresse. Auch hier findet also eine (Re-) Positionierung statt. Ebenso wird bei der Planung des Kommentars zur St. Paul's Cathedral der Vorschlag zu schreiben, dass es windig war, abgelehnt (3-7 Tabletkamera 5). Stattdessen einigen sich die Schülerinnen darauf, den im Text anklingenden positiven Eindruck („We went to the top of St. Paul's Cathedral and we had a great view over London.") durch ein Emoticon zu betonen. In der zweiten Lerngruppe, die jeweils ein Bild für die Repräsentation ihres schlimmsten und ihres besten Erlebnisses in London finden soll (4-2), wählen 50% der beobachteten Schüler/innen Bilder von Essen für ihr schlimmstes Erlebnis. Die andere Hälfte verteilt sich fast vollständig über Erfahrungen, die weniger mit den jeweiligen Sehenswürdigkeiten als mit den damit verbundenen Umständen der Besichtigung als Tourist verbunden sind: So beschreiben die Schüler/innen den Besuch des Nullmeridians als anstrengend wegen der zu überwindenden Steigung, den Verkehr als schwierig und den Aufenthalt auf dem Camden Market wegen der Taschendiebe als negativ belastet. Eine Ausnahme stellt die Wachablösung dar. Die positiven Eindrücke sind dagegen vielseitiger und umfassen bei zwei Schülern sogar ganz London. Dies drückt ein Schüler durch einen Blick auf die Stadt von der St. Paul's Cathedral aus. Einem weiteren fällt es schwer sich festzulegen, so dass die Bilder, die er letztendlich auswählt, stark variieren.

Abbildung 46: Bilder von positiven und negativen Eindrücken von London[175]

positive Erfahrung	negative Erfahrung
Lion King Musical	Nullmeridian
London Eye	Wachablösung
Pizza Hut, Wachablösung, Irland-Küste, Big Ben, Tower Bridge → „alles“	Pommes frites
Camden Market	Nutellabrot
Tower Bridge	Camden Market (pick pocket)
St. Paul's → „whole London”	Verkehr
Lion King Musical	- x -
- x -	“untoasted toast”
- x -	Würste auf Spinat

Dass aber selbst beim Thema Essen eine differenzierte Position eingenommen werden kann, zeigen zwei Fälle: Das erste Beispiel betrifft das bereits in Abschnitt 7.2.2.3. besprochene Bild der Würste auf Spinat (Ausschnitt 7/25): Obwohl der Schüler diese als sein schlimmstes Erlebnis in Erinnerung hat, ist dies für ihn eine besondere interkulturelle Erfahrung. Denn diese Mahlzeit wurde in der Bemühung der Gastmutter aus Jamaika zubereitet, ein typisch deutsches Gericht zu servieren. Hier problematisiert die Lehrkraft die negative Reaktion der Schüler/innen auf das Bild, indem sie darauf hinweist, dass es sich zum einen nicht um ein englisches, sondern um ein deutsches Gericht handelt. An dieser Stelle wird für die Lerngruppe also nach Bredella und Delanoy (1999) das Vertraute zu etwas Fremden. Zum anderen hebt die Lehrkraft hervor, dass es sich um eine nette Geste der Gastmutter handelt, die versucht, sich der Esskultur ihres Gastkindes anzunähern. Sie fordert die Lerngruppe so zu einer Reflexion nicht nur des Erlebten, sondern auch ihrer bisherigen Bewertung desselben auf. Im zweiten Fall geht es wieder um Essen, das als schlimmstes Erlebnis gewählt wurde. Diesmal handelt es sich um die Abbildung eines Tellers voller Pommes frites. Dies wird zwar vom produzierenden Schüler selbst folgendermaßen bewertet: „Wenn ich das sehe, wird mer schlecht!” (4-2 Tabletkamera 9). In der Präsentation in Partnerarbeit stößt er jedoch damit bei seinem Partner auf Unverständnis. Dies elizitiert eine Reparatur in Form einer Erklärung von seiner Seite, die deutlich macht, dass nicht die Pommes frites selbst, sondern die Tatsache, dass sie in der Gastfamilie jeden Tag serviert wurden, für ihn problematisch war: „I think it is bad because we got every day from our family. Every day!”. Während in diesem Fall die Konnotation, die der Schüler mit dem Bild verbindet, erklärt werden muss, ist dies in allen anderen Situationen, in denen Abbildungen von Essen präsentiert werden, nicht notwendig. Davon, dass dort die Konnotation, die der Bildverwender mit dem Bild verbindet, mit der der Bildrezipienten übereinstimmt, zeugen die bereits beschriebenen Ausrufe des

[175] Bei den im Plenum präsentierten Bildern ist das jeweilige Gegenstück, das die Schüler/innen gewählt haben, nicht bekannt und wird aus diesem Grund in der Tabelle durch ein x ersetzt.

Ekels, die der Präsentation des Fotos von einem Paar Würste auf Spinat folgen, und auch der Ausruf „Oh God!" einer einzelnen Schülerin im Anschluss an die Projektion eines Fotos von ungetoastetem Toast (Ausschnitt 7/19).

Die Verbindung der Versuche der Schüler/innen, ein möglichst gutes „Bild" ihres Londonaufenthaltes festzuhalten, mit einer Positionierung der Schüler/innen zu London lässt einen neuen Blick auf die Beobachtung werfen, dass sie einen großen Wert auf die Ähnlichkeit der ausgewählten Bilder mit dem tatsächlich Erlebten legen (Abschnitte 8.3.1.1. und 8.3.1.5.). Es geht ihnen dabei nicht um eine generelle Ähnlichkeit in dem Sinne, dass sie, um z.B. ihren Besuch der Westminster Abbey abzubilden, sich für ein beliebiges Bild entscheiden, das die Westminster Abbey darstellt. Vielmehr suchen sie unter allen vom Programm zum Suchbegriff angebotenen Bildern das aus, das dem, was und wie sie selbst es gesehen haben, am ehesten entspricht. Hier ist es dann z.B. ein Bild von der Westfront der Abtei (Ausschnitt 7/29). Auch die Kritik, nicht eigene Fotos für das *London diary* verwendet zu haben, kann vom Standpunkt dieser Vermutung aus darauf verweisen, dass den Schüler/innen auf ihrer Stufenfahrt die fremde Stadt London vertraut wurde und durch Fotos anderer wieder Distanz geschaffen wird, das Vertraute wieder fremd wird (vgl. Ausschnitt 8/11). In den Prozessen der Gestaltung der London-Tagebücher geht es dann nicht nur um eine angemessene Darstellung der Stadt, sondern um eine angemessene Darstellung der Schülerperspektive auf die Stadt. Dies erklärt die Gründlichkeit, mit der die Selektionshandlungen vollzogen werden: Es geht den Schüler/innen darum, ihre eigene Wirklichkeit der Stadt London auszuhandeln und zu repräsentieren. Die Interaktivität und Rekursivität der Bildgestaltungsprozesse bietet demnach nicht nur Gelegenheit zur epistemisch-heuristischen Auseinandersetzung mit einem literarischen Text, sondern ebenso Raum für eine Reflexion des Erlebten und für eine (Re-) Positionierung der Schüler/innen zur Stadt London und der dort erfahrenen fremden Kultur.

8.4. Interagieren mithilfe von Bildern

8.4.1. Bilder als Kommunikate

Die bisher beschriebenen Prozesse der Produktion, Präsentation und Rezeption von Bildern bilden entscheidende Momente des Kommunikationsmodells von Hall ab, das in Abschnitt 4.2.3. referiert und erweitert wurde. Bei der Deskription der Rezeptionsprozesse (Abschnitte 7.1.) liegt ein Schwerpunkt auf Bildern, welche die Lehrkraft ausgewählt hat, um den Schüler/innen bestimmte Lernwege aufzuzeigen

und zu ermöglichen. Auch bei Bildern, die als Teil der Lehr- und Lernumgebung zur Verfügung stehen, bleibt die Frage der Schüler/innen nach den Intentionen, welche die Lehrkraft mit der Bereitstellung eben dieser Bilder mit genau dieser Aufgabenstellung und in genau dieser Situation im Sinn haben könnte, nicht aus. Das führt dazu, dass es zu Ritualen kommen kann wie bei den beiden Semantisierungsphasen (1-3, 2-5), in denen die Lehrkraft ein Bild zeigt und die Schüler/Innen eigentlich auch ohne ihre Erklärung wissen, dass sie von ihnen einen passenden Begriff in der Zielsprache hören möchte. In den beobachteten Situationen kommt es dazu, dass eins dieser Rituale aufgebrochen wird, indem die Lehrkraft die Schüler/innen zwingt, den Bildkontakt zu verlängern, anstatt – wie eigentlich ritualgemäß – sofort ihre Redeangebote entgegenzunehmen (1-1). In den Abschnitten 7.3. und 8.3. wurde herausgearbeitet, wie die Schüler/innen in den aufgezeichneten Bildproduktionsprozessen vorgehen, um ihre mentalen Modelle in eine materielle Form zu bringen, die in den Präsentationsphasen (Abschnitte 7.2. und 8.2.) veröffentlicht und von den Produzent/innen selbst erklärt sowie von den Rezipient/innen zum größten Teil auch evaluiert (Abschnitt 7.1.6.) wurden. Es fehlt jedoch in den beobachteten Situationen eine Phase, die vergleichbar dem dritten Turn als letzter Gelegenheit Intersubjektivität zu erhalten (Schegloff 1992), den evaluierenden Schüler/innen (und den analysierenden Forscher/innen) rückmelden würde, wie sich die Bildproduzent/innen verstanden fühlen. Denn wie das im Folgenden analysierte Event zeigt, kann es durchaus zu Missverständnissen kommen. Hier gelingt es einer evaluierenden Schülerin eine Perspektive auf das präsentierte Filmposter einzunehmen, bei der sie den Kontext, in dem und aus dem heraus es entstanden ist, ausklammert. Auf diese Weise kann sie zum einen die authentische Situation einer Interaktion zwischen einem Filmposter und einem potenziellen Kinobesucher simulieren. In diesem Fall stellt sich die Schülerin zum anderen denen gegenüber, welche dieses Kontextwissen mit den Produzent/innen des Filmposters teilen. Sie kommt dann zu einem Schluss, der im folgenden Transkriptausschnitt mitsamt den Konsequenzen seiner Äußerung dargestellt ist:

Ausschnitt 8/30: Verstehen (1-8 Lehrendenkamera)

[1]

	484 [49:03.7] 485 [49:04.2]
L [v]	Philippa?
Philippa [v]	Because they made it really good, but I think • it doesn't • tell

[2]

	.. 486 [49:15.1]
L [v]	Ja— what do
Philippa [v]	something about the story. Because the story • • isn't like that.

[3]

	.. 487 [49:17.1]	488 [49:21.7]	489 [49:22
L [v]	you mean?	• • They	don't.
Philippa [v]	I think äh the policemen ((1,7)) they doesn't eat a —		/ a

[4]

	.. 490 [49:23491 [49:24.2]	492 [49:27.0]
L [v]	Ah-jaa. So you think it gives you a wrong idea about the film.	
Philippa [v]	human. • • So —	Yes.

[5]

	493 [49:27.5] 494 [49:29.5]
L [v]	Okay. • Allright. • Okay. • • • Ja. What/ • ja, • okay: • „How far would you go if

[6]

	.. 495 [49:35.3]
L [v]	you're hungry" makes you think they gonna eat — • • (eat a human, • right?)
Philippa [v]	• • Yes. A man.

[7]

	496 [49:37.3] 497 [49:38.4] 498 [49:40.1] 499 [49:40.7]	
L [v]	• • Cannibalism.	It's not as bad as that.
alle [v]	(Gelächter)	
Philippa [v]	Yeah.	

Nachdem Philippa zunächst die Gestaltung des Filmposters selbst als gelungen bewertet, kommt sie zum eigentlichen Problem, das sie als Inkonsistenz von Poster und Vorlagentext darstellt. Dieses formuliert sie gleich zweimal in einer in einer rein logisch zwar gültigen, inhaltlich jedoch redundanten Struktur der Form: A ≠ B, da B ≠ A (485). Ein Zögern nach Beginn der Begründung ihrer Evaluation könnte darauf hinweisen, dass sie eigentlich diese weiter ausführen möchte, aber ihr dies aus sprachlichen oder auch anderen Gründen schwerfällt, so dass sie sich dann mit der Wiederholung der Bewertung in der Begründung erstmal zufriedengibt. Die Lehrkraft gibt durch ein gleichmäßig betontes „Ja" nun zunächst zu verstehen, dass sie den Einwand gehört hat und darauf reagieren möchte (*acknowledgement token*; Stivers 2013). Dies kann als erstes Zeichen dafür gedeutet werden, dass Philippas Einwand unerwartet ist. Direkt anschließend fragt die Lehrkraft dann auch nach (*clarification request*) und initiiert damit eine Selbstreparatur, in der Philippa ihre Bewertung näher erläutern soll (486). Philippa fällt die Begründung sprachlich nicht leicht: Ist der Pausenfüller „äh", der auf Unsicherheit oder zumindest eine Denkpause verweisen kann (Verzögerungslaute; Ehlich 1986), auch relativ kurz gehalten, folgt nach Äußerung des Satzsubjektes eine verhältnismäßig lange Pause von 1,7 Sekunden, an die wiederum ein grammatischer Fehler anschließt, der aufgrund seiner Evidenz die Konzentration der Schülerin auf die inhaltliche Formulierung ihres Beitrages verraten könnte. Schließlich fehlt Philippa ein Wort

zur Bezeichnung des Satzobjektes. (487) Dies hat erneut eine Sprechpause zur Folge, welche die Lehrkraft nutzt, um den Fehler zu korrigieren (488). Diese fremdinitiierte Fremdreparatur wird von der Schülerin ignoriert: Statt auf die Eröffnung der Nebensequenz (*side sequence*; Jefferson 1972) durch die Lehrkraft einzugehen, vollendet sie simultan zu dessen Äußerung ihren Satz und damit die von der Lehrkraft vorher initiierte inhaltliche Reparatur (489). Dass die Lehrkraft nicht weiter insistiert, verweist auf die grundsätzliche Orientierung auf den Inhalt dieser Interaktion hin, die über die Relevanz der korrekten linguistischen Form gestellt wird. Insgesamt scheint sich Philippas Unsicherheit zudem weniger auf den Inhalt ihrer Evaluation zu beziehen als auf ihre Fähigkeit, diesen sprachlich angemessen zu formulieren: Im Folgenden übernimmt nun die Lehrkraft die Aufgabe der sprachlichen Gestaltung des Einwandes. Die Beiträge der Schülerin beschränken sich auf sicher und ohne Zögern geäußerte Bestätigungen (495, 498), mit denen sie den Prozess begleitet, in dem die Lehrkraft ihre Evaluation nachvollzieht. An dieser Stelle kann die Sequenz geteilt werden: Besteht der erste Teil im Vorgang der Formulierung der Evaluation und deren inhaltlicher Begründung, steht jetzt der Verstehensprozess der Lehrkraft im Vordergrund, den dieser stellvertretend für die ganze Lerngruppe vollzieht (s.u.). Konkret geschieht dies in drei Schritten: Nach einer Pause von ca. einer halben Sekunde, in der keine Reaktion auf ihre Erklärung erfolgt, übernimmt Philippa das Rederecht mit einem auslaufenden „So" (490). Dieses dient jedoch nicht der Einleitung eines weiteren eigenen Beitrags, sondern der indirekten Aufforderung zur Redeübernahme, quasi als Bitte um Unterstützung bei der Formulierung ihres Einwands (491). Daraufhin übernimmt die Lehrkraft den Sprecherwechsel, den sie mit einem *change of state-token* einleitet (1. Schritt). Im Anschluss wiederholt sie jedoch lediglich den Einwand der Schülerin in einer anderen Formulierung, dem mehrere Füllwörter und kürzere Denkpausen folgen (491-494). Das „Ah-jaa" fungiert in diesem Kontext demnach weniger als tatsächlicher Hinweis auf eine Erkenntnis als als Versicherung an die Schülerin, dass die Lehrkraft sich mit dem entstandenen Problem aktiv auseinandersetzt. Im zweiten Schritt indizieren eine Pause von etwa einer Sekunde, ein vages „Ja" und der Beginn einer Frage („What") die Einsicht der Lehrkraft, dass sie zur Lösung des Problems Hilfe von der Schülerin benötigt (494). Dies bricht sie jedoch ab, da es ihr doch gelungen ist, Philippas Einwand zu rekonstruieren (3. Schritt). Dies zeigt sich in der veränderten Prosodie der Füllwörter „ja" und „okay", die nun konziser und bestimmter betont sind, wobei die Stimme der Lehrkraft nach oben geht, während sie als Zeichen der Denkpausen, um eine inhaltliche Unsicherheit zu beseitigen, bei gleichbleibender Betonung eher in die Länge gezogen worden sind. Auf diese Weise leiten sie die Reparatur der Lehrkraft ein, mit der dieser den Anlass für Philippas Evaluation der Gruppe aufzeigt. Sie stellen sich dabei immer noch als Kennzeichen für Denkpausen dar.

Die Pausen dienen jedoch eher der Vorbereitung einer verständlichen Erklärung. Zwar ist damit der Lerngruppe der Weg zum Verständnis von Philippas Einwand geebnet. Das Gelächter, mit dem die Schüler auf die Erklärung der Lehrkraft reagieren (496), weist allerdings darauf hin, dass sie den Einwand für abwegig halten und nicht akzeptieren. Ähnlich fällt die Reaktion der Lehrkraft aus, der ihn mit den Worten „It's not as bad as that" als übertrieben bewertet und damit die Beschäftigung mit ihm abbricht (499).

Die Analyse verdeutlicht, wie schwer es der Lehrkraft und der Lerngruppe fällt, die Störung in der Interaktion zwischen den Schüler/innen, die das Filmposter produziert haben, und Philippa zu verstehen. Aufgrund der ausführlichen Beschäftigung mit dem Vorlagentext betrachten sie das Filmposter unter der Voraussetzung, dass sie wissen, dass es sich bei dem abgebildeten Fleisch um Lammfleisch handelt. Fehlt diese Voraussetzung jedoch, erhält das Filmposter eine neue Bedeutung, die so von der herstellenden Gruppe nicht intendiert ist. Das Filmposter wurde aufgrund von Philippas Einwurf und der Reaktion der Lerngruppe in einer Minibefragung einer Gruppe von 12 Studierenden vorgelegt mit der Frage „Worum geht es in diesem Film?". Die nach Abschluss der Befragung geäußerte Bitte, dass diejenigen, welche die *short story* „Lamb to the slaughter" kennen, dies mit einem Kreuz auf dem Fragebogen kennzeichnen sollten, ergab, dass keinerlei Vorwissen zu diesem Text bestand. Als Resultate nennen zwei Drittel der Studierenden als Thema des Films eine Notsituation, in der es „ums Überleben" geht. 58% präzisieren, dass diese Notsituation Nahrungsknappheit beinhaltet. 67% schließen daraus auf eine unmoralische bzw. kriminelle Handlung, welche die Hälfte mit einer Referenz zum Kannibalismus präzisieren. Ein Drittel ergänzt, dass staatliche Organisationen (aufgrund der abgebildeten Männer in Uniform) beteiligt sind.[176] Daraus kann man folgern, dass Philippas Einwand durchaus gerechtfertigt ist. Zum anderen zeigt das Event drastisch auf, dass unterschiedliches (Kontext-) Wissen schwerwiegende Auswirkungen auf die Sinnkonstruktionen der jeweiligen Betrachtenden hat. Dies stellt ganz entscheidend den Einsatz zumindest von komplexen Bildern, auch oder gerade wenn sie mit Text versehen sind, in solchen Situationen als Kommunikationsmittel in Frage. Dadurch tritt zudem die Forderung nach der Reflexion einer solchen Verwendung von Bildern in den Vordergrund, bei der besonders Wert auf die potenziellen Rezipierenden und deren vermutetes Wissen sowie den Kontext der Rezeptionssituation gelegt wird. Eine solche Bildkompetenz zeigt neben Philippa auch Thomas, der – wie in den Ausführungen zu Ausschnitt 7/6 dargestellt – Alexas Aussage, dass der am Boden liegende Mann

[176] Insgesamt erwähnt nur ein Proband weder eine kriminelle bzw. unmoralische Handlung noch Kannibalismus als Thema des Films zum Poster. Die Ernsthaftigkeit der Antwort und damit die Gültigkeit des Beitrags soll hier jedoch in Frage gestellt werden, da der Proband eine Darstellung der deutschen Essgewohnheiten vermutet. Im Falle, dass es sich doch um eine ernstgemeinte Äußerung handelt. verweist dies auf die semantische Offenheit von Bildern.

tot sei, als sicheren Tatbestand anzweifelt und sich damit von seinem eigentlichen Wissen löst, um das Bild quasi mit neuen Augen zu betrachten. Tatsächlich ist es zunächst erstaunlich, dass es nur zu diesen beiden Situationen kommt, in denen die semantische Offenheit von Bildern so deutlich – und in Philippas Fall auch noch mit ihren Konsequenzen für die Kommunikationssituation – hervortritt. Auf der anderen Seite können auch die Situationen, in denen es zu negativer Kritik an den von den Mitschüler/innen erstellten Filmpostern und London-Tagebüchern kommt, in diesem Sinne gfasst werden. Diese Kritik an den Bildern als angemessene Repräsentationen von etwas, das zumindest im Prinzip allen Beteiligten bekannt ist, kann dann als fremdinitiierte Reparaturen verstanden werden. Deutlich wird hier dokumentiert, dass beim Bildverstehen (ähnlich wie beim Textverstehen) das Wahrheitskriterium nicht anwendbar ist. Stattdessen muss die eigene Deutung möglichst plausibel gemacht werden, indem der Verstehensprozess erklärt und damit nachvollziehbar gemacht wird. (vgl. Abschnitt 4.3.2.: Zitat von Hall)

Bilder werden sowohl von der Lehrkraft als auch von den Schüler/innen außerdem dann als semiotische Ressource eingesetzt, wenn sie gerade aufgrund ihrer besonderen Eigenschaften für das Interaktionsziel angemessener erscheinen als Sprache: An einigen Stellen zeigt sich, dass Bilder in manchen Fällen etwas darstellen können, für das nicht nur die fremdsprachlichen Ressourcen, sondern auch die sprachlichen Mittel an sich nicht adäquat sind. Zum einen wecken sie Erinnerungen, ohne dass dazu zwangsläufig auf die Sprache und damit auf Begriffe zurückgegriffen werden muss, welche diese Erinnerungen steuern. Die Lehrkraft nutzt dies aus, als sie Bilder zeigt, um Assoziationen der Lerngruppe zu Stationen der Londonfahrt zu sammeln (3-3 und 3-6). In Abschnitt 7.1.6. wurde zudem bereits dargestellt, wie Schüler/innen bei der Evaluation eines *London diary* Bilder als Bilder aus dem Internet identifizieren, indem sie sie als nicht konsistent zu ihren Erinnerungen bewerten. Ein Schüler stellt fest: „Covent Garden! And there we have better weather", und ein weiterer bestätigt: „Not like this! It was warm!" (3-8 Tabletkamera 6, Ausschnitt 8/11). Auf Bilder wird auch in den Gruppenphasen bewusst zurückgegriffen, um Erlebtes wieder in Erinnerung zu rufen. Als ein Schüler Probleme hat, sich an den Besuch der Downing Street zu erinnern, zeigt ihm sein Partner ein Foto des Eingangs zum Sitz des britischen Premiers. (3-7 Tabletkamera 6)

Zum anderen werden Bilder genutzt, um Stimmungen zu transportieren, die auf die Wahrnehmung des Dargestellten einwirken. Dies wird im Event, das mit Ausschnitt 8/8 (2-6 Tabletkamera 4) abgebildet ist, deutlich: Auf die Aufforderung der ausführenden Schülerin Noemie hin, schlägt Cindy eine Folienvorlage vor, die sie als „something happy" definiert (27). Zu vermuten ist, dass Noemie nun zunächst versucht, ihr Nichtverstehen zu vertuschen: Auf verbaler Ebene folgt auf

Cindy Vorschlag eine längere Pause von ca. einer Sekunde. Diese ist eindeutig Noemie zuzuordnen, da sie nonverbal direkt auf Cindy Redezug reagiert. (28) Eine solche Initialpause kann auf eine attentative, intensive Planung ihres Turns hinweisen (vgl. z.B. Ochs 1979). Das simultane Scrollen über die Vorlagen indiziert eine Suche nach einer Vorlage, die Cindys Definition entspricht. Obwohl sie dabei nicht fündig wird, wie der weitere Verlauf deutlich macht, antwortet Noemie dann auf Cindy Vorschlag affirmativ (28). Würde sie die verbale Pause verlängern, könnte dies von Cindy als Ablehnung oder als Unverständnis gedeutet werden. Beides scheint Noemie hier vermeiden zu wollen, auch wenn letztere Interpretation zuträfe. Tatsächliche veranlasst die nun folgende Pause von fast 5 Sekunden, in denen Noemi über die Vorlagen scrollt, Cindy dazu, ihren Vorschlag zu modifizieren (29). Gleichzeitig ist Noemie am Ende der vom Programm angebotenen Vorlagen angelangt. Beide Ereignisse zwingen sie nun dazu zuzugeben, dass sie mit der Definition nichts anfangen kann und fragt nach (30). Damit verletzt sie ein weiteres Mal die Kommunikationsregeln (Interaktionsordnung), da sie auf den neuen Vorschlag von Cindy (29), gar nicht reagiert. Dies scheint ihr durchaus bewusst zu sein, denn anschließend an ihre Nachfrage (*clarification request*), mit der sie auch zugibt, nicht wahrheitsgemäß reagiert zu haben, lacht sie verlegen (30). Sie initiiert damit eine Reparatur von Cindys Definition einer geeigneten Vorlage, die Cindy nun durch Zeigen auf eine dementsprechende Vorlage realisiert (31). Noemie fällt es also schwer, das von Cindy in ihrer Beschreibung genutzte Stimmungsadjektiv „happy" auf eine konkrete Vorlage zu beziehen. Sie scheint das jedoch weniger an der für diesen Fall vorliegenden Unzulänglichkeit der Sprache festzumachen, als es auf ihr eigenes Können zurückzuführen. Erst als Cindy ihr eine solche „fröhliche" Vorlage zeigt, wird klar, dass diese Stimmung über die Farben transportiert wird. Dies ist zwar durchaus auch konventionell geregelt. Cindy Aufforderung, nach „something happy" zu suchen, ist jedoch mehrdeutig und kann hier nicht nur auf die farbliche Gestaltung bezogen werden. Auf ähnliches Unverständnis trifft die Forderung nach einer „horror-Schrift" (1-7 Tabletkamera 1: „Keine Ahnung, wie man das machen kann" und „What's a horror-Schrift?"). Hier wird ebenfalls ein Stimmungsadjektiv mit etwas in Verbindung gebracht, mit dem es sich nicht leicht vereinbaren lässt. Allerdings wird die fragende Schülerin in diesem Fall ebenso schnell selbst fündig wie die fragende Schülerin in einem weiteren Fall, in dem nach einer Schriftart verlangt wird, die „a little bit dangerous" aussieht (1-7 Tabletkamera 2). Beide zeigen dann respektive auf eine bestimmte Schriftart, die im Anschluss in der Gruppe evaluiert wird. In den Beispielen wird deutlich, dass das Verbale nicht ausreicht, um das auszudrücken, was gemeint ist. Das Zeigen auf die Bilder bzw. auf die Schriftart, die als piktorales Element genutzt wird, kann dann als Reparatur verstanden werden, die die gemeinsame Verstehensbasis wiederherstellt. Im ersten

Beispiel handelt es sich dann um eine fremdinitiierte Selbstreparatur, in den anderen beiden um fremdinitiierte Fremdreparaturen.

Bilder werden also bewusst als Kommunikate eingesetzt und verstanden. Deutlich wird dabei zum einen, dass immer nach der Intention gefragt werden muss, mit der gerade dieses bestimmte Bild in dieser bestimmten Situation verwendet wird. Zum anderen zeigt sich, dass eine Reflexion einer solchen Verwendung von Bildern als semiotische Ressourcen notwendig ist. Schließlich werden Bilder aber auch ganz bewusst in ihrer Besonderheit genutzt, um etwas auszudrücken, dass mit Sprache so nicht abgebildet werden kann.

8.4.2. Kommunikation über und mithilfe von Bildern in der fremdsprachlichen Interaktion

8.4.2.1. Kongruenz von Bild und Wort

Zunächst soll hier im Kontext der Frage danach, wie im Fremdsprachenunterricht mit Bildern interagiert wird, auf die bereits erwähnte Beobachtung hingewiesen werden, dass die Arbeit mit Bildern im vorliegenden Korpus immer in Verbindung mit Sprache geschieht. Dies wird besonders deutlich, betrachtet man die übergreifende Struktur der Unterrichtsphasen: An jede Beschäftigung mit einem Bild, die vor allem im Gruppenunterricht verbal begleitet wird, schließt sich eine Transformation in eine verbale, meist mündliche Wiedergabe des Modus Bild in Form von z.B. Beschreibungen oder Erklärungen an. Eine angemessene Kongruenz von Bild und Text zu finden, stellt eine Herausforderung dar, die nicht unterschätzt werden darf. Dabei kommt es zum einen zu Groundingprozessen bezüglich des Wortschatzes: Gelegenheiten zur Wortschatzerweiterungen sind in den vorliegenden Situationen insbesondere bei den Bildbeschreibungen zu beobachten, da es dabei um die Benennung der einzelnen Bildelemente geht. Dies führt zurück zu der für den Fremdsprachenunterricht typischen Bildfunktion der Semantisierung. Evident wird das Grounding in kooperativen Phasen dadurch, dass Wissenslücken angezeigt werden und Wissen daraufhin in der Gruppe explizit externalisiert wird, um diese Lücken zu schließen. Im folgenden Beispiel ist eine Dreiergruppe im Begriff, das Bild zu beschreiben, das die Lehrkraft zur Reaktivierung der als Vorbereitung gelesenen *short story* „Lamb to the slaugther" an die Wand projiziert hat. Nach einer ausschließlich auf Englisch geäußerten Beschreibung fehlt Thomas die Vokabel für die Beschreibung von Marys Schwangerschaft (obwohl diese kurz vorher genannt wurde, 11), so dass er auf das Wissen seiner Mitschüler zurückgreift (13):

Ausschnitt 8/31: Wortschatzerweiterung in der Gruppe (1-1 Tabletkamera 1)

[1]

	11 [02:56.6]
Alexa [v]	((3s)) Aannd • • the • • there's blood on the • • leg and the woman is pregnant — and

[2]

	.. 13 [03:11.4]	14 [03:14.6]
Alexa [v]	she has a red dress on —	P r e g n a n t .
Thomas [v]	She — was heißt noch mal schwanger?	

Bei der Beschreibung des Bildes eines Gurkensandwiches bedient sich eine Gruppe des Internets und damit eines gruppenexternen Wissensbestands, um die englische Entsprechung des Wortes „Gurke" zu finden (3-4 Tabletkamera 5). Anstelle einer direkten Frage wie im ersten Beispiel (Ausschnitt 8/31: 13) verwendet die Schülerin hier das deutsche Wort und ergänzt es durch das Geständnis ihres Unwissens: „Aaand on it there is some • • • Salatgurke... (*lacht*) I don't know!". Die so formulierte indirekte Frage bzw. Aufforderung an ihre Gruppenmitglieder, die englische Übersetzung beizusteuern, ist in den beobachteten Fällen durchaus üblich. In Ausschnitt 8/29 bezieht sich Philippa direkt auf diese Strategie (303): Ein solches Vorgehen kann dazu dienen, eine grundsätzlich wenig präferierte fremdinitiierte Fremdreparatur (vgl. Abschnitt 2.3.2.) durch eine/n Mitschüler/in zu vermeiden, indem eine potenziell falsche Vokabel gar nicht erst versucht wird. Zusätzlich soll das Gesicht durch die Implizitheit der Aufforderung zur Fremdreparatur möglichst gewahrt bleiben. Darauf weist der tendenziell unfreundliche Ton Philippas hin (303), nachdem Aysim sie auf den „Fehler" hingewiesen hat (301-302). Im Kontrast dazu begibt sich Alexa direkt an die Lösung des Problems (302). Tatsächlich finden sich immer wieder deutsche Wörter und auch Sätze in die grundsätzlich eigentlich auf Englisch gehaltenen Äußerungen der Schüler/innen eingeflochten. Eine Reparatur scheint zum einen von der Motivation der Schüler/innen, zum anderen davon abzuhängen, ob die Formulierungen dazu bestimmt sind, den geschützten Raum der Gruppenarbeit zu verlassen. Dies ist in den vorangegangenen Beispielen der Fall, aber nicht bei der Interaktion, die den Arbeitsprozess begleitet. In dieser wird nicht nach englischen Entsprechungen von Wörtern gesucht. Hier bestätigt sich Seedhouses Feststellung des Primats des Handlungsziels über die Sprache (2004: 119). Den Schüler/innen fehlt dazu weniger das bildspezifische Vokabular. Denn die Lehrkraft hat in einer der vorangegangenen Stunden eine Sammlung von Redemitteln zur Beschreibung und Besprechung von Bildern ausgegeben. Vielmehr greifen sie für die Benennung von Handlungen und Werkzeugen am Tablet auf deutsche Begriffe zurück. Gesammelt werden konnten dabei insbesondere folgende Begriffe, die in Begriffsfelder geordnet wurden und auf dieser Grundlage ergänzt werden können:

Abbildung 47: Für die Erarbeitung fehlendes Vokabular

Zeicheninstrumente:	**Schriftart, Pinselstrichart, Dichte des Striches**
Position:	zentriert
spezielle Tools:	Transparenz, Spiegelung
Handlung:	Widerrufen
Präsentation:	Folie, Folienvorlage

Für die Orthographie, aber auch bei Problemen mit dem Wortschatz nehmen die Schüler/innen beim Schreiben von Texten Rekurs auf gruppenexternes Wissen über die Rechtschreibfunktion der Schreibprogramme. Ebenso werden bei der Eingabe von Suchbegriffen die Vorschläge des Programms genutzt. Fremdinitiierte Reparaturen durch die Maschine scheinen dabei weniger zu Gesichtsverlust zu führen als eine Reparatur durch eine Mitschülerin oder einen Mitschüler. Nichtsdestotrotz verwenden die Schüler/innen viele deutsche Suchbegriffe. Von insgesamt 30, bei denen es sich nicht um Eigennamen handelt, sind 20 Suchbegriffe auf Deutsch verfasst. Die englischen Begriffe stammen zu etwas mehr als der Hälfte aus den jeweiligen Textvorlagen (5 von 9). Interessant ist, dass eine Schülerin ihren englischen Suchbegriff „cat, woman and a man" insofern überarbeitet, als sie ihn ins Deutsche übersetzt und die Suche noch einmal mit „katze, frau und mann" durchführt. Bevor sie hier fündig werden kann, wird ihre Suche durch das Ankommen von Bildern ihrer Partnerin unterbrochen und nicht wieder-aufgenommen. (2-6 Tabletkamera 4) Geht man der Vermutung der Schülerin nach, kann man feststellen, dass tatsächlich andere Bilder ausgegeben werden als mit dem englischen Suchbegriff.

In den beobachteten Interaktionen findet sich außerdem kaum eine Situation, in der die erste Formulierung für einen Begleittext zu einem Bild sofort akzeptiert wird. Stattdessen werden immer wieder neue Formulierungen ausprobiert, indem sie innerhalb der Gruppe vorgeschlagen werden. Viele betreffen dabei die Wortwahl, z.B. um Wiederholungen zu vermeiden und so den Text stilistisch zu verbessern:

Ausschnitt 8/32: Negotiation of form (3-7 Tabletkamera 6)

[1]

	908 [66:46.0]
Martin [v]	((3s)) Nein, ich will nicht immer "we walked through", "we walked there", • • "we went"

[2]

	.. 909 [66:52.9]	910 [66:54.3]
Martin [v]	(xxx).	((1,5s)) Ach so, warte mal! Is (xxx) überhaupt richtig? (xxx) ((3s))
Thomas [v]	• • We goed.	

[3]

	.. 912 [67:06.9] 913 [67:11.3] 914 [67:11.9] 915 [67:18.0] 916 [67:21.5]
Martin [v]	"We did go", "We went" —
Martin [nv]	*tippt "We went"* *"through" ((1,3s)) "Hyde Park "*
Thomas [v]	"We eat" ((2s)) (xxx)

[4]

	..917 [67:29.4] 918 [67:31.4] 919 [67:32.0]
Martin [nv]	*fährt mit dem Finger suchend über den Bildschirm, schließt Tastatur;* *öffnet 2. Folie; öffnet*
Thomas [v]	• • Okay. Take "we

[5]

	921 [67:33.9]
Martin [nv]	*4. Folie; aktiviert Textfeld;*
Thomas [v]	circulate". • • • too

Hier kommt es zu einer *negotiation of form*, die von einer stilistischen Problemstellung ausgeht: Martin äußert seinen Unmut über ständig gleiche Formulierungen (908). Dies begreift Thomas als Aufforderung, Synonyme zu finden. Er schlägt zunächst eine Form vor, die zwar grammatikalisch inkorrekt ist, sich jedoch – aus diesem Grund – von den von Martin genannten Formulierungen unterscheidet (909). Dies veranlasst Martin zu einer Reparatur, in deren Verlauf er laut überlegt, ob es sich um eine korrekte Form handelt (910), indem er zwei weitere Formen desselben Verbs ausprobiert (911). Im Anschluss tippt er die korrekte Präteritumform ein, obwohl er diese in seinem ersten Beitrag (908) eigentlich abgelehnt hatte. Nach einem vermutlich wenig seriösen Vorschlag eines weiteren Verbs (913-914) nennt Thomas daraufhin eine Variationsmöglichkeit (919). Da er dazu das Internet konsultiert hat, erfolgt sein Vorschlag jedoch verspätet: Martin hat bereits die nächste Folie vorbereitet (919-921) und geht nicht mehr auf den Vorschlag ein. Dennoch wird hier ersichtlich, dass die Schüler/innen auch auf formaler Ebene Groundingprozesse durchführen, indem sie Formulierungen bewerten (908), vorschlagen (909, 913, 919) und ausprobieren (911). An solchen Stellen finden Sprachreflexionen statt (vgl. Abschnitt 2.3.2.).

Festgestellt werden kann im Vergleich von Bildern mit den dazugehörigen phonisch oder graphisch realisierten Texten, dass die Bildprodukte der Schüler/innen sich bezüglich der Relationen zwischen Bild und begleitenden Texten unterscheiden. Für das Filmposter und die Zukunftsvorstellungen sowie für die Comics bzw. Collagen, die ein bestes oder ein schlimmstes Erlebnis der Londonfahrt repräsentieren, haben die Schüler/innen Bild und Text auf einer einzigen Fläche organisiert. Alle anderen Ergebnisse sind mit vereinzelten Ausnahmen als Bildsequenzen aufgebaut. Bei diesen steht entweder wie bei den *London diaries* der ausformulierte Text beim Bild oder das Bild ist nur von

Schlüsselwörtern begleitet oder aber der Text existiert nicht in schriftlicher Niederlegung, sondern als Konstrukt im Kopf der Schüler und wird bei der Präsentation vorgetragen.

Abbildung 48: Zuordnung von Text zu den jeweiligen Präsentationsformen

	Form des Bildes	**eingesetzte Modi in der Präsentation**	**sprachliche Begleitung beim Präsentieren**
Filmposter	eine Fläche	Bild + Text	begleitender Vortrag ohne Textnotizen
murder story	Sequenz	Bild/Bild + Schlüsselwörter	begleitender Vortrag mit Textnotizen
background story	Sequenz	Bild	begleitender Vortrag ohne Textnotizen
Zukunfts-vorstellung	eine Fläche	Bild/Bild + Schlüsselwörter	begleitender Vortrag ohne Textnotizen
London diary	Sequenz	Bild + Text/Bild und Schlüsselwörter	ohne sprachliche Begleitung
best - worst	eine Fläche	Bild	begleitender Vortrag ohne Textnotizen
Comic	Sequenz	Bild + Text	Text des Comics wird vorgelesen

Die Form des Bildes ist in der Regel auf die durch die Aufgabenstellung erforderte Textsorte festgelegt. Handelt es sich um Erzählungen, greifen die Schüler/innen auf das Programm Keynote zurück, das für das Erstellen und Präsentieren einer Abfolge von mehreren Folien angelegt ist. Für die Comics nutzen sie eine ähnliche Funktion der Anwendung Comic Life, die aber zudem den genretypischen Aufbau einer Seite unterstützt. Sollen einzelne Erlebnisse oder Situationen abgebildet werden, nutzen sie mit Pages (Filmposter) oder Brushes (Zukunftsvorstellungen) Programme, bei denen das Präsentieren auf einer Fläche erleichtert wird. Die Bilder, die das beste oder schlimmste Erlebnis in London darstellen, öffnen die beobachteten Schüler/innen lediglich über die Anwendung Vorschau, ohne sie also in ein Projekt einzufügen.

Die Art und Weise, wie der Text in die Präsentation eingesetzt wird, hängt zusammen mit seiner Funktion in Bezug auf das Bild. Formal bemühen sich die Schüler/innen mit Rekurs auf Größe und Position sowohl von Textfeld als auch von Bild um eine ansprechende, kohärente Gestaltung. Titel und Textkorpora werden durch unterschiedliche Schriftgrößen unterschieden. Die Schüler/innen zeigen also immer wieder Kenntnisse im Bereich der Text- und Bildgestaltung. Je sparsamer Text eingesetzt wird, desto eher verleihen ihm die Schüler/innen piktorale Merkmale, indem sie Schriftart und -farbe bearbeiten (vgl. Abschnitt 4.1.4.2.: Design). Dies ist insbesondere bei den Filmpostern und bei einer *murder story* der Fall, also bei den Produkten, die auf einer Fläche präsentiert werden und die nach Schmitz (2001) als Sehflächen bezeichnet werden können. Im ersten Filmposter

wird die Schriftfarbe Schwarz zusammen mit einer relativ nüchternen, einfachen Schriftart gewählt, die gut zu lesen ist. Dies entspricht zum einen dem Stil der Grafik, die in wenigen Strichen mit einer beschränkten Anzahl an Farbtönen ebenfalls recht nüchtern wirkt. Zum anderen steht es allerdings im Kontrast zum Inhalt sowohl des Hauptbildes als auch des Teaser-Textes. Dieser („How far would you go if you are hungry?") impliziert das Erreichen von Grenzen, deren Drastik von der im Bild dargestellten Pointe des Vorlagentextes, nämlich das Verzehren des einzigen Indizes durch die Polizisten, gespiegelt wird. Der Eindruck, dass diese Drastik von den Schüler/innen bewusst hergestellt wird, wird verstärkt durch zwei weitere Gestaltungselemente: Es ist der Teaser und nicht der Titel, der hier durch die Majuskeln und den blutigen Hintergrund hervorgehoben wird. Zudem wird das Rot des Blutes im Rot des Fleisches, das die Polizisten an ihre Münder führen, wieder aufgegriffen. Auf diese Weise wird der Teaser mit dem Blut und dem Hauptbild verbunden. Im zweiten Filmposter antwortet das Rot der beiden Texte dadurch auf das Blut, das die Schülerinnen in das Foto gemalt haben, dass es sich dabei um die einzigen farbigen Elemente in dem ansonsten schwarz-weißen Bild handelt. Auch hier werden Text und Bild also nicht nur inhaltlich, sondern auch durch ihre Darstellungsweise verbunden und wirken so zusammen. Das Kohäsionsmittel der Rekurrenz wird hier also durch die farbliche Gestaltung erreicht. Beim Bild „*murder story* 1" ist zunächst fraglich, ob es sich um eine Sehfläche im Sinne von Schmitz handelt: Es erscheint als eine relativ beliebige Zusammenstellung von Bildern, die mit einer Art Teaser als Überschrift und zum Teil zudem mit Bildunterschriften versehen ist. Wirken Text und Bild jedoch bei der Bedeutungskonstruktion zusammen – wie dies für Sehflächen definiert wird – ergibt sich eine Geschichte. Damit ist außerdem die Aufgabenstellung erfüllt, der hier auf den ersten Blick und im Vergleich mit den anderen Ergebnissen, bei denen die Bilder als aufeinanderfolgende Sequenzen angeordnet sind, nicht entsprochen worden zu sein scheint. Die Geschichte „liest" sich dann in der Diagonale von oben links nach unten rechts (vgl. Abschnitt 4.1.4.2.: Layout). Zunächst wird mit dem Friedhof der Ort des Geschehens vorgestellt und durch die gruselige Darstellung gekennzeichnet. Protagonist und Opfer der Erzählung ist „little Tommy" auf dem Bild oben rechts, der – wie der fettgedruckte Text aussagt – sich vor den beiden Jungen versteckt, die in Lederjacke und Sonnenbrille gekleidet einen bestimmten Typus von „coolen Bullies" karikieren und damit sowohl in der Positionierung auf der Fläche als auch in der Charakterisierung dem ebenfalls überzogen als braven Streber dargestellten Tommy diametral gegenüberstehen. Der Text impliziert außerdem, dass Tommys Schicksal anders verlaufen wäre, hätten die beiden Jungen ihn gefunden. So trifft er auf den „gruseligen Friedhofswärter", dessen Axt zusammen mit dem darunter positionierten Bild einer Blutlache, den Tod des

kleinen Jungen andeutet. Erst durch das Zusammenwirken von Bildern und Texten kann also hier eine kohärente und relativ eindeutige Geschichte entwickelt werden.

Findet sich ein längerer Text einem Bild beigestellt, erklärt dieser das Bild, indem er die semantische Offenheit des Bildes deutlich einschränkt und zum Beispiel für das *London diary* die Bedeutung konkretisiert, welche die abgebildete Sehenswürdigkeit für die Schüler/innen hat: Zu den Kronjuwelen formulieren die Mitglieder einer Gruppe: „We were so amazed of the Crown jewels." (3-7 Tabletkamera 5). Für fiktive Erzählungen präzisiert der Text die Bildbedeutungen und verknüpft sie miteinander. Dies geschieht in den beobachteten Situationen auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Beim *London diary* wird das Dargestellte nicht erklärt und sogar zum Teil auch nicht benannt. Die Schüler/innen gehen davon aus, dass ihre Mitschüler/innen als Rezipient/innen und ebenfalls an der Londonfahrt Beteiligte wissen, welche Sehenswürdigkeit abgebildet ist.[177] Zudem legt die Aufgabenstellung fest, dass die Bilder bezüglich der Assoziationen zu den abgebildeten Objekten kommentiert werden sollen. Der Text erläutert demnach die Einstellung der Produzenten zum Dargestellten. Grundsätzlich zeigt zudem die Auswahl dessen, was überhaupt abgebildet wird, welche der betrachteten Sehenswürdigkeiten die produzierenden Schüler beeindruckt haben. Auch in den Geschichten werden weder das Dargestellte noch die Darstellungsweise erklärt. Vielmehr wird das Dargestellte in einen Kontext gestellt. Den einzelnen Bildern wird so eine Position in der Narration verliehen, indem sie als Repräsentationen von bestimmten Szenen bzw. Stationen der Handlung vorgestellt werden. Dies wird durch den Bildwechsel bei der Präsentation, wenn einer stattfindet, betont. Zu den Zukunftsvorstellungen liegen vier Einzelbilder vor, die der Aufgabenstellung entsprechen (2-8). Auf einem versucht die Produzentin, ihre Vorstellungen in einem einzigen Bild zu integrieren[178]. Die Schülerin stellt sich selbst zusammen mit einer Katze und einer Ente mit Küken dar. In einer Ecke des Bildes sieht man ein Haus. Die Farbwahl und der leicht abgerundete Horizont verschaffen den Eindruck einer Abenddämmerung. Die Haltung der dargestellten Frau, die sie auf etwa gleicher Höhe mit den Tieren positioniert, verweist zudem auf ein vertrautes Verhältnis hin. Beides kreiert eine heimelige Atmosphäre. Weitere Informationen zum Ort, zur Situation selbst oder zum Weg, der die Schülerin dorthin geführt hat, gibt das Bild nicht her. Diese ergänzt die Schülerin in der Präsentationsphase, in der die Lehrkraft zusätzlich noch weiterführende Fragen stellt. (2-10; vgl. Abschnitt 7.2.2.4.) Die anderen Bilder zeigen verschiedene Aspekte der Zukunft, entweder relativ

[177] Vgl. dazu auch Ausschnitt 7/8, der mit dem Pronomen „they" beginnt, ohne zu spezifizieren, auf wen verwiesen wird. Hier muss das beigestellte Bild diese Referenz leisten. Es ergibt sich eine modusübergreifende Rekurrenz durch Proformen.

[178] Anhang 11.5., „Zukunftsvorstellung 1"

ungeordnet[179] oder geordnet nach verschiedenen Bereichen[180] oder nach chronologischer Abfolge durch Einfügen von Pfeilen[181]. Auf allen drei Bildern findet sich Text, der die bildliche Darstellung konkretisiert[182] oder ersetzt[183]. Neben dem Bild „Zukunftsvorstellungen 1" wird lediglich das Bild „Zukunftsvorstellungen 2" im Plenum präsentiert. Die Präsentation der anderen beiden Bilder verläuft in einer Partnerarbeitsphase, in der sich die Schüler gegenseitig ihre Bilder vorstellen. Während dieser Phase ist der Lärmpegel so hoch, dass die Erläuterungen nur bruchstückhaft zu verstehen sind. Aus diesem Grund kann hier nur zu Bild „Zukunftsvorstellungen 3" die Aussage gemacht werden, dass die mündliche Präsentation der Schülerin zu ihrem Bild keine wesentlichen neuen Informationen liefert, wie das bei „Zukunftsvorstellungen 1" der Fall ist. Die nicht im Bild enthaltenen Informationen sind im Folgenden fett gedruckt. Dabei handelt es sich um die genaue Zeitdauer und Tätigkeit des Aufenthaltes in Australien, einer Alternative des Wohnortes neben New York und dem Kinderwunsch:

> After I will have finished my A-level I will go to Australia **for one year plus or minus**, I don't know, and **travel** around Australia. And then, maybe I wanna/ I will **move to** New York **or Berlin**, I'm not sure. But then I want to / I will/ maybe I will become an architect or a **room designer** or something like that. Something creative. And maybe I will marry and become children/ **get children**. (2-10 Lehrendenkamera)

Während hier der im Bild angelegte Informationsgehalt quantitativ höher ist, legt die Produzentin von „Zukunftsvorstellungen 1" mehr Wert auf die Darstellungsweise und die darüber transportierte Wirkung, die eher auf Informationen emotionaler Art abzielt. Zusätzliche Informationen der Art, wie sie in „Zukunftsvorstellungen 2" enthalten sind, erfolgen dann über die verbale Erklärung in der Präsentationsphase.

Beim Vergleich von Bild und dazugehörigem Text überrascht, dass es in einem Fall zu erheblichen Diskrepanzen kommt. So stimmt die schriftliche Bildbeschreibung eines der Stills zu Hitchcocks Verfilmung von Dahls „Lamb to the slaughter" nicht mit dem Bild überein.

[179] Anhang 11.5., „Zukunftsvorstellung 3"
[180] Anhang 11.5., „Zukunftsvorstellung 4"
[181] Anhang 11.5., „Zukunftsvorstellung 2"
[182] Anhang 11.5., „Zukunftsvorstellung 2" und „Zukunftsvorstellung 3"
[183] Anhang 11.5., „Zukunftsvorstellung 4"

Abbildung 49: Übereinstimmung von Bild und Text (1-4 Tabletkamera 2)[184]

1) In the center there are sitting

2) wischt zum Bild und wieder zurück

3) four men, who are eating the lamp [lamb].

4) They are wearing uniforms because of their work.

5) There is the police and a detective.

6) In the background there are sitting two men, who are eating too.

7) wischt zum Bild und wieder zurück

8) On the table there is the food. I think it's the leg of lamp [lamb].

9) Mrs. Maloney isn't there.

Die Schülerin hat hier ein Schreibprogramm und die Vorschau geöffnet, die das Bild präsentiert. Zweimal wechselt sie durch die Wischbewegung zwischen den Programmen hin und her. Das erste Mal unterbricht sie sich mitten im Satz (2), vermutlich um die Anzahl der Männer am Tisch zu überprüfen (3). Beim zweiten Mal (7) scheint sie nachzusehen, ob sie etwas vergessen hat. Denn sie hat in den vorangegangenen Sätzen alles Wichtige genannt und schreibt im Folgenden (8) etwas, was im ersten Satz (1+3) impliziert ist. Außerdem fügt sie hinzu, dass die Protagonistin abwesend ist (9). Dazu greift sie auf bildexternes Wissen zurück. Trotz der beiden Rekurse auf das Bild (2 und 7) unterlaufen ihr zwei Fehler in der Beschreibung, die sie nicht bemerkt. Der erste Fehler besteht in der Aussage, dass die vier Männer am Tisch Uniform tragen (4). Dies trifft zwar auf die beiden Polizisten im Hintergrund zu, aber nicht auf die am Tisch sitzenden Männer, die als ranghöhere Polizeibeamte („detectives") jeweils verschieden farbige Anzüge tragen. Im nächsten Satz (5) präzisiert die Schülerin dann, dass es sich um Polizisten und einen *detective* handelt, obwohl sie kurz vorher noch von vier Männern schreibt und sie diese Zahl auf dem Bild überprüft hat. Dieser Fehler unterläuft ihr eventuell aus dem Grund, dass sie in einem vorangegangenen Arbeitsschritt Wichtiges auf dem Bild markiert und dabei nur einen der vier Männer am Tisch hervorgehoben hat. Aus dieser Beobachtung könnte vermutet werden, dass ein solches Markieren von Bildelementen das Wahrnehmen des Bildes auch dann steuert, wenn die Markierungen vom Betrachter/von der Betrachterin selbst angebracht worden sind, d.h. selbst wenn das Bild auch ohne diese Markierungen bekannt ist. Diese Hypothese könnte durch das Verhalten einer anderen Schülerin gefestigt werden.

[184] Zur besseren Übersicht wird hier auf einen Abdruck des Transkriptausschnittes in der Partiturschreibweise verzichtet. Stattdessen sind im Folgenden die einzelnen Handlungsschritte mit Nummern versehen. Nonverbale Handlungen sind kursiv gedruckt. Die anderen Zeilen geben den getippten Text wieder. Dieser wird durch Korrekturen unterbrochen, was hier ebenfalls um der Lesbarkeit willen nicht wiedergegeben ist.

Diese umkreist zunächst auf einem anderen Filmstill ein Bildelement und beschreibt es näher. Erst nach einer darauffolgenden weiteren Betrachtung des Bildes (4,4 Sekunden) markiert sie ein zweites Bildelement (vgl. Abschnitt 7.1.2.). Zu fragen wäre an dieser Stelle auch, inwieweit das, was die Schülerin schreibt, ihr mentales Modell des Bildes widerspiegelt. Dies könnte dann in diesem Fall die Wahrnehmung dessen, was wirklich abgebildet ist, zumindest zum Teil in die Irre führen. Und schließlich könnte zumindest der zweite Fehler auf eine Ablenkung durch sprachliche Schwierigkeiten zurückgeführt werden: Die Schülerin braucht 80 Sekunden, um die korrekte Schreibung des Wortes „detective" zu eruieren. Dafür greift sie sowohl auf die Rechtschreibkorrektur des Programmes zurück als auch auf das Wissen der Lehrkraft. Dadurch entfernt sich ihre Aufmerksamkeit vom Bild und konzentriert sich auf die Orthographie.

In diesem Abschnitt wurden die Bilder mit den jeweils zugehörigen graphisch und phonisch realisierten Texten verglichen. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich anhand von Bildern nicht nur in den lehrerzentrierten Phasen, sondern auch im Gruppenunterricht Gelegenheit zur Übung und Erweiterung von Wortschatz ergibt. Dazu wird durch das Verfahren des Groundings auf gruppeninternes oder über das Tablet auf gruppenexternes Wissen zugegriffen. Auch stilistische Überlegungen der Schüler/innen bei der Formulierung von Texten zu den ausgewählten Bildern, zeugen davon, dass das Nachdenken über Bilder Hand in Hand mit dem Nachdenken über Sprache gehen kann. Dies geschieht nicht nur inhaltlich (*negotiation of meaning*), sondern auch formal (*negotiation of form*). Speziell in den Schülerprodukten konnten zudem unterschiedliche Beziehungen zwischen Bild und Text herausgearbeitet werden, die auf die Art des Bildes (Einzelbild oder Bildsequenz), das Hinzufügen von Text auf dem Bild im Produkt selbst und die Modalität des Präsentierens zurückgeführt werden können. So wurde eine piktorale Gestaltung vor allem für kurze Textelemente auf den Sehflächen festgestellt, deren verbale Erklärungen kaum weitergehende Informationen liefern, während der begleitende Text bei Präsentationen von Einzelbildern ohne Textelemente als Träger von Informationen beschrieben wurde, die über das Abgebildete hinausgehen (Bild als Sinnbild).

8.4.2.2. Sprachunterstützende Strategien

Aus der Zielorientierung erklärt sich ein weiteres Merkmal der Interaktion in den beobachteten Gruppen, das Seedhouse (2004: 120) als „tendency to minimalization and indexicality" beschreibt. Wenn die Schüler/innen die Fremdsprache als Mittel der Interaktion einsetzen, um gemeinsam ein Ziel zu erreichen, obwohl ihre sprachlichen Ressourcen eingeschränkt sind, bedeutet dies, dass sie auf Kompensationsstrategien zurückgreifen müssen. In solchen Situationen eingesetzte

Mittel stellt dabei vor allem die Körpersprache (vgl. Meskill 1993). Für diese Untersuchung soll im Folgenden vor allem auf die Geste des Zeigens fokussiert werden. Diese steht in enger Verbindung mit dem Bild. Dessen Anschaulichkeit und Verweischarakter prädestinieren es geradezu dazu eingesetzt zu werden, um etwas zu zeigen. Gleichzeitig eignen sich Bilder durch ihre ikonische Qualität dazu, dass einzelne Bildelemente auf dem Bild durch Zeigen hervorgehoben werden. Bilder und Bildelemente ersetzen oder ergänzen dann Sprache oder werden in den spezifischen Situationen als im Vergleich angemessenere Mittel bewertet (vgl. Abschnitt 8.4.2.1.). In der Regel wird in den beobachteten Fällen das Zeigen durch eine verbale Deixis unterstützt, wie zum Beispiel in der folgenden Selektionssituation eines Bildes:

Ausschnitt 8/33: Kombination von Zeigegeste und Deixis – 1 (2-6 Tabletkamera 4)

[1]

	107 [29:59.0]	108 [29:59.9]
Noemie [v]	This or this.	
Noemie [nv]	*deutet mit dem Zeigefinger auf zwei nebeneinanderliegende Fotos;*	
Cindy [v]		Oh, that one where they stand.

Noemie gibt verbal keine Informationen zu den beiden Bildern, die sie zur Auswahl stellt, so dass ihr Beitrag nur dann sinnvoll ist, wenn die gezeigten Bilder bekannt sind (107). Das bedeutet, dass ihr Turn erst durch die Kombination sowohl mit der Geste des Zeigens als auch mit den Bildern vollständig ist. Gleichzeitig muss ihr bewusst sein, dass die anderen ihre Handlung wahrnehmen (Monitoring). Cindys Antwort enthält aus demselben Grund eine grobe Beschreibung des von ihr präferierten Bildes. Das ist notwendig ist, da sie ihre Äußerung nicht durch Zeigen begleitet (108). Das Transformieren des Bildes in Worte ersetzt dann das Zeigen auf das Bild, ebenso wie das Zeigen auf die Bilder in Noemies Beitrag die entsprechenden verbalen Äußerungen ersetzt. Ebenso un- bzw. missverständlich wird die folgende Situation, in der ein Schüler seinem Partner mehrere Bilder des Queen's house vorstellt, wenn die Zeigegesten nicht miteinbezogen werden:

Ausschnitt 8/34: Kombination von Zeigegeste und Deixis – 2 (2-6 Tabletkamera 4)

[1]

	270 [24:51.2]	271 [24:54.8]	272 [24:55.6]
Martin [v]	• • • Ähmm maybe a picture with closed	doors?	• • Or clo-/ closed
Martin [nv]		*scrollt eine Zeile nach unten,*	

[2]

	.. 273 [24:57.8]	274 [24:59.1]	275 [25:00.8]
Martin [v]	gates? • (Why) • •	• • One like this —	• • or like this —
Martin [nv]	*scrollt nach oben;*	*zeigt auf letztes Bild in 3. Zeile;*	*tippt auf 4. Bild;*

Erst mit Einbezug der beiden Bilder, auf die jeweils mit einer Deixis hingewiesen wird (274 und 275), wird deutlich, dass Martin hier eine Kategorisierung durchführt, bei der er zwischen Bildern, die das Gebäude mitsamt der geschlossenen Zauntore zeigen, und Bildern, die ausschließlich das Gebäude abbilden, unterscheidet. Ohne die simultane Betrachtung der Bilder würden die beiden gezeigten Bilder als exemplarisch für die verbalisierte Kategorie (270-272) verstanden werden.

Die bisher aufgeführten Fälle sind auch für muttersprachliche Interaktionen mithilfe von Bildern vorstellbar. Folgende Situation ist dagegen eher fremdsprachenerwerbsspezifisch:

Ausschnitt 8/35: Ersetzen unbekannter Vokabeln (1-7 Tabletkamera 1)

[1]

	113 [37:08.3]	114 [37:11.4]	115 [37:12.4]
Alexa [v]	Okay. And I make the/ • • that• • •		black.
Alexa [nv]	*malt weiter;*	*Handbewegung zum Mäppchen;*	

Der angesetzte Artikel, dem jedoch kein Nomen folgt, sowie das anschließende Stocken (113) lassen vermuten, dass die Schülerin den hier durch Zeigen auf ein Bildelement ersetzten englischen Begriff für „Mäppchen" genannt hätte, wenn er ihr bekannt gewesen wäre. Stattdessen bedient sie sich einer Kombination aus einer Deixis („that", 113) und einer darauffolgenden Geste hin zum abgebildeten Mäppchen (114), bevor sie den Satz beendet (115). Ähnliches gilt für eine Situation, in der eine Schülerin auf die Tafel mit dem Schriftzug des Camden Market zeigt, anstatt die englische Bezeichnung dafür zu verwenden (3-7 Tabletkamera 5). Eventuell ist bei diesem Beispiel, anders als im ersten Fall, der Einsatz einer nonverbalen Handlung statt einer verbalen ein Kommunikationshindernis: Beide angesprochenen Gruppenmitglieder sind in der Planung eines weiteren Schrittes vertieft. Aus diesem Grund nehmen sie weder die Geste noch das indizierte Bildelement wahr und sind sich dadurch der Relevanz des Einwandes (hier geht es um die Entscheidung für ein Bild mit Bezug auf das Kriterium der Ähnlichkeit zu einer erlebten Situation) überhaupt nicht bewusst, so dass sie ihn ignorieren: Beide antworten nicht.

Als eine vergleichbare sprachunterstützende Strategie kann das Vervollständigen eines abgebrochenen Satzes durch eine nonverbale Manipulation des Bilddokumentes am Tablet beobachtet werden.

Ausschnitt 8/36: Vervollständigen eines Beitrags (1-7 Tabletkamera 2)

[1]

	283 [35:08.8]	284 [35:09.7]	285 [35:12.6]	286 [35:13.0]	
Lara [v]				No, Thomas! • There's the	photo!
Lara [nv]	*nimmt Finger weg;*			*legt Zeigefinger an das Tablet;*	
Sandra [v]			No.		
Thomas [v]	It have to be —			(xxx)	
Thomas [nv]	*legt Zeigefinger auf Textfeld; zieht Schrift nach unten;*		…	…	*zieht*

[2]

	286 [35:16.0]	
Lara [v]		
Thomas [v]	((1,2s)) Yes. I know.	So?
Thomas [nv]	*Schrift wieder nach oben; bleibt so stehen, dass herunterlaufende Blutstropfen über Schrift fließen;*	

[3]

	290 [35:18.6]	291 [35:20.9]
Thomas [v]	So.	
Thomas [nv]	*schließt Textfeld-Markierungen;*	

In dieser Sequenz hat Thomas die Kontrolle über Laras Tablet übernommen, um das Layout des Filmposters der Gruppe zu überarbeiten. Er schickt sich nun an, den Schriftzug mit dem Teaser zu verschieben, und kündigt dies an, indem er zur Beschreibung des Soll-Zustands des Posters ansetzt (283). Bevor es jedoch zur Beschreibung kommt, bricht er ab und führt stattdessen die Handlung aus, die seiner Meinung nach zum Ziel führt (284). Dieses Vorgehen kann man als eine selbstinitiierte Selbstreparatur bezeichnen, für die auf eine nonverbale Handlung zurückgegriffen wird. Ähnlich wie in Ausschnitt 2/4 fehlt hier jede verbale Begleitung. Erst nachdem Thomas' Intention aus seiner Handlung heraus deutlich wird, reagieren die beiden Gruppenmitglieder (285-287). Dies kann darauf hinweisen, dass sie Thomas' Beitrag erst nach der Manipulation des Bildes als beendet interpretieren. Das würde bedeutet, dass das Nonverbale als Teil des Turns verstanden wird (vgl. Abschnitt 2.2.).

Abschließend sollen die hier angestellten Beobachtungen mit denen von Meskill (1993) verglichen werden, auf die in Abschnitt 2.3.4.4. hingewiesen wurden. Meskill gibt zum einen zu bedenken, dass die Schüler/innen durch die Arbeit an einem Bildschirm und der daraus erfolgenden Blickausrichtung auf denselben keinen Zugriff mehr haben auf Gestik und Mimik, die in einer „normalen" *face-to-face*-Interaktion fehlende sprachliche Ressourcen kompensierten. Dies trifft für die beobachteten Situationen zwar insofern zu, als auch hier durch die Fokussierung auf einen (oder auch pro Lerner/in einen) Bildschirm weniger auf die Körpersprache zurückgegriffen werden kann. Durch das Format des Tablets, das dazu führt, dass es flach auf dem Tisch liegt und die kooperativ

arbeitenden Schüler/innen um es herum platziert sind, bleibt jedoch ein Gegenüber erhalten. Bei der Arbeit an einem Desktop, aber auch an einem Laptop sitzen die Schüler/innen dagegen eher nebeneinander, um Einblick auf den Bildschirm erhalten zu können. Dies hat Konsequenzen für den Einsatz von Gestik, die zwar eingeschränkt, aber immer noch als Kommunikationsmittel zur Verfügung steht. Zudem konnte in den obigen Ausführungen gezeigt werden, dass die Schüler/innen auf andere nonverbale Kompensationshandlungen Rekurs nehmen, wie das Zeigen oder auch einfach das Durchführen einer Handlung und sich dabei auch bewusst des ikonischen Potenzials der Bilder bedienen. Deutlich zu beobachten sind sowohl die Tendenz zur Minimierung als auch die zur Indexikalität, die Seedhouse (2004: 120) festgestellt hat: Nicht nur Wörter, sondern vor allem auch ganze Satzteile werden ausgelassen. Zu fragen ist jedoch, ob hier immer von einer Ellipse gesprochen werden kann, da sie nicht grundsätzlich ausgespart, sondern zum Teil als nicht bekannt, zum Teil als nicht angemessen durch Manipulationen von Bildern oder durch Zeigen auf Bilder ersetzt werden.

8.5. Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Abschnitt wurden aufbauend auf den für das Korpus herausgearbeiteten typischen bildbezogenen Handlungsmustern und kommunikativen Praktiken die jeweiligen Funktionen der Bilder im Rahmen ihrer jeweiligen unterrichtlichen Verwendungen näher betrachtet. Auf der Basis der daraus entwickelten Zusammenstellung in Abbildung 50 sollen die Resultate der Analyse der Bildfunktionen im Folgenden zusammengefasst und diskutiert werden:

Abbildung 50: Bildfunktionen

Rezeption	
Semantisierung	
	Begriff auf der Basis von sprachlichem Wissen zuordnen
	Begriff auf der Basis von landeskundlichem Wissen zuordnen
Vorentlastung	
	thematisches Wissen aktivieren
	sprachliches Wissen aktivieren
	Kontext für die nächste Phase herstellen
	Struktur der folgenden PA/GA exemplifizieren
Differenzierung	
	qualitativ differenzieren
interkulturelles Lernen	

		landeskundlichen Wissens vermitteln
		Assoziationen evozieren
Präsentation		
	Illustration, Orientierungs- und Verständnishilfe (Rezipierende)	
	Sprechvorlage (Präsentierende)	
Produktion	→ Gestaltungsprozess	
	Elaboration des mentalen Modells einer literarischen Vorlage	
	Positionierung und Reflexion dieser Positionierung zum Fremdkulturellen	
übergreifend		
	semiotische Ressource	
		ein mentales Modell repräsentieren
		ein mentales Modell kommunizieren
		Angemessenheit als kommunikative Ressource reflektieren
	Gegenstand der Interaktion	
		Inhalte/Bedeutungen aushandeln
		sprachliche Formen und Formulierungen aushandeln (Konzentration auf die Form)
	Sprachunterstützung	

Bilder werden in den beobachteten Situationen als Ersatz für Begriffe verwendet, die den Schüler/innen unbekannt sind, aber auch weil sie als die angemessenere Ressource bewertet werden. Auf diese Möglichkeit der Unterstützung von Sprache greifen sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler/innen in der Kommunikation mit ihren Mitschüler/innen zurück. Ähnlich fungieren Bilder als Repräsentationen von Objekten aus der Zielkultur, auf die Lehrkraft auf diese Weise verweist und mit denen die Schüler/innen sich auseinandersetzen, indem sie versuchen, angemessene Repräsentationen zu finden. Dass das Zeigen von Bildern zu mehr auffordern kann als zum Verbinden von Bildern mit Begriffen nutzen die Lehrer/innen explizit, um Assoziationen zum Stundenthema zu wecken und auf diese Weise in die Stunde einzusteigen. In einer weiteren Situation dienen die evozierten Assoziationen im Rahmen des interkulturellen Lernens als Basis für eine Auseinandersetzung mit der Fremdkultur. Diese Funktionen entsprechen denen, die Hallet (2008), Reinfried (1992) auf der Grundlage von Unterrichtsmaterialien herausgearbeitet haben. In den Unterrichtsinteraktionen lassen sich demnach die semantische bzw. die semantisierende Funktion und die interkutlurelle Funktion von Bildern im fremdsprachlichen Unterricht zeigen. Ebenso deutlich konnte die vorentlastende Funktion von Bildern gezeigt werden. Diese wird zwar weder in Hallets noch in Reinfrieds oder auch Scherling und Schukalls (1992) Auflistungen von

Bildfunktionen erwähnt. Es ist jedoch eine gängige Methode Bilder einzusetzen, um sprachliches und inhaltliches Wissen zu aktivieren, das in einer folgenden Phase benötigt wird. Bilder eignen sich vermutlich vor allem wegen ihrer semantischen Offenheit für dieses Vorgehen. Sie lassen häufig mehr bzw. mehr variierende Assoziationen zu als das Verbale, da sie das Verstehen weniger eng steuern (vgl. Abschnitt 4.1.4.). Durch das Äußern von inhaltlichen Verknüpfungen mit dem Dargestellten kommt es zu Aktivierungen sprachlicher Mittel. Dies konnte insbesondere für die Phasen in informeller Gruppenarbeit, aber auch bei den Formulierungsversuchen für die Texte zu gefundenen Bildern beobachtet werden. Vorentlastet wurde im Korpus zudem dadurch, dass die Vorgehensweise, die die Schüler/innen in den nächsten Phasen selbstständig durchführen sollten, im Plenum exemplarisch vollzogen wurde. Dies ist zunächst nicht bildspezifisch. Jedoch bieten sich Bilder für ein solches Verfahren deswegen an, da dabei etwas gezeigt wird. Zeigen impliziert die Herstellung eines gemeinsamen Interaktionsraumes. Dies wird durch die Projektion eines Bildes für die gesamte Lerngruppe erreicht. Ein Bild zu projizieren und damit bzw. daran etwas zu zeigen, wird durch die Simultaneität und Sukzessivität des Bildwahrnehmungsprozesses erleichtert. Bilder sind schließlich auch eingesetzt worden, um zu differenzieren. Allerdings sind für den Unterricht bisher noch keine Kriterien erarbeitet worden, mit denen der Schwierigkeitsgrad eines Bildes bestimmt werden kann. Aus der beobachteten Verwendung kann auf die Komplexität des Bildes, d.h. die Quantität der Bildelemente und die Variiertheit ihrer Beziehungen zueinander, sowie auf den Grad der Vorentlastung auf inhaltlicher und auf sprachlicher Ebene geschlossen werden. Dies müsste jedoch überprüft werden.

Ebenso wie mit Bildbeschreibungen aus rezeptiver Perspektive werden anhand von Bilderklärungen durch die Bildproduzenten Bildbedeutungen versprachlicht und die semantische Unbestimmtheit des jeweiligen Bildes reduziert. Die Sorgfalt bei der Formulierung von Texten im Zuge der Herstellung von textintegrierenden Bildern konnte in Prozessen der *negotiation of meaning* und der *negotiation of form* sowie in reflexiven Sprachbetrachtungen beobachtet werden. Sie zeugt außerdem von der Intention der Schüler/innen, mit ihren selbst gestalteten Bildern eine bestimmte Bedeutung zu repräsentieren. Die Schüler/innen verstehen ihre eigenen Bilder also immer auch als Kommunikationsmittel, die ihre Interpretationen oder Perspektiven abbilden. In den Produktionsprozessen legen die Schüler/innen ihre Bilder als Kommunikate an. In den Evaluationen nach den Präsentationsphasen werden die Bilder jedoch nur selten als solche gewürdigt (vgl. Abschnitt 7.2.). Dabei konnte an einem Beispiel deutlich gemacht werden, dass Verstehen von Bildern nicht immer selbstverständlich ist, sondern abhängig von einem zumindest zum Teil geteilten Kontext.

Wenn die Schüler/innen mit ihren Produkten ihr Textverständnis abbilden, stellt der Bildproduktionsprozess einen Interpretationsprozess dar. Anhand von mehreren Transkriptauszügen konnte gezeigt werden, dass es sich bei den Bildproduktionsprozessen um epistemisch-heuristische Prozesse handelt. Durch Selektionshandlungen zur Herstellung von Angemessenheit interagieren das mentale Textmodell mit den Zielvorstellungen (Gestaltungsplan) und den verfügbaren semiotischen Ressourcen und weiteren Produktionsbedingungen. Auf diese Weise kann durch die Interaktivität und Rekursivität der Akkomodations- und Assimilationsprozesse eine Deutung des Textes vollzogen werden. Dieses Vorgehen verweist darüber hinaus auf die angesichts der „Bilderflut" geforderte Kompetenz zur reflektierten und kriteriengeleiteten Auswahl von Bildern.

Die Interaktionen mit Bildern im Fremdsprachenunterricht können die Schüler/innen zum einen auf den multimodalen Diskurs der Gesellschaft vorbereiten, im vorliegenden Korpus insbesondere indem Produktionsprozesse selbst durchgeführt werden und es sowohl im Verlauf der Gestaltung durch die produzierenden Schüler/innen als auch in der Evaluationsphase durch die Mitschüler/innen zu kritischen Reflektionen der jeweiligen Ergebnisse kommt. Dabei wird die angemessene Darstellung durch geeignete Bilder diskutiert, wodurch in authentischen Situationen Schüler/innen nicht nur über Bilder sprechen, sondern ihre Meinungen begründet darstellen. Mit der Gestaltung ihrer Zukunftsvorstellungen in Form von Bildern organisieren und strukturieren sie ihre Vorstellungen und erstellen außerdem für die anschließende Präsentation zum einen Gesprächsvorlagen für sich selbst, zum anderen Verständnishilfen für die Zuhörenden.

Durch die Herstellung angemessener Repräsentationen von Vorlagentexten setzen sich die Schüler/innen intensiv mit Literatur aus der Zielkultur auseinander. Die London Tagebücher und die *best-* bzw. *worst*-Szenarien bieten den Schüler/innen darüber hinaus Gelegenheit, ihre eigenen Erfahrungen in der Fremdkultur aufzuarbeiten und so das Fremde mit dem Eigenen in Beziehung zu setzen, so dass interkulturelles Lernen möglich wird. Der Einsatz von Bildern in der beobachteten Form zeigt sich also als fruchtbar für den Erwerb einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz in einer multimodalen Umgebung vor allem auf linguistischer und pragmatischer Ebene sowie in Bezug auf landeskundliche Kenntnisse und die Grundeinstellung, die eine interkulturelle Perspektive bedingt.

9. Fazit

Mit der Integration von Tablets in den Unterricht kann an Erfahrungen und Fertigkeiten der Schüler/innen, welche diese in ihrem alltäglichen Bildkontakt sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion erworben haben, angeknüpft werden. Gleichzeitig können diese in Kooperation mit der Lehrkraft oder den Mitschüler/innen gefestigt, erweitert und kritisch reflektiert werden. Dieses Potenzial hat die Fragen danach evoziert, welche bildbezogenen Interaktionen im Fremdsprachenunterricht vollzogen werden und wie sich diese gestalten. Darauf aufbauend konnte nach der jeweiligen Funktion der Bilder gefragt werden. Dies ist gerade für den Fremdsprachenunterricht relevant, da hier die Verwendung von Bildern mit dem Spracherwerb und damit besonders dicht mit der kommunikativen Kompetenz der Schüler/innen verflochten ist. Teil der kommunikativen Kompetenz ist zudem die Bildkompetenz als die Fähigkeit, über Bilder zu sprechen und sie als semiotische Ressourcen in auch interkulturellen Interaktionssituationen angemessen einzusetzen und zu verstehen. Aus diesem Grund wurde nach Möglichkeiten bzw. konkreten Lerngelegenheiten gesucht, Bildkompetenz im Fremdsprachenunterricht zu fördern.

Für die Beantwortung der Fragen wurden bildbezogene Unterrichts-interaktionen in zwei neunten Klassen eines Gymnasiums, die Tablets als (Denk-) Werkzeuge in den Regelunterricht integrieren, mit Videokameras aufgezeichnet und anhand von gesprächsanalytischen Verfahren ausgewertet. Die systematische Korpusanalyse erfolgte mit Rekurs auf ethnographisches Wissen, das zum einen Resultate aus einer Befragung zur Medien- und Bildkompetenz der Lernenden und zum anderen Erkenntnisse, die über semiotische Analysen der verwendeten Bilder und Bild-Text-Kombinationen gewonnen wurden, umfasst. Die Erhebung diente außerdem der Feststellung von Bedingungen einer potenziellen Übertragung der Analyseergebnisse. Auf dieser Grundlage konnten zunächst aus den Daten heraus Kategorien gebildet werden, die der Deskription der beobachteten bildbezogenen Interaktionen im Unterricht dienen. So konnte ein Korpus an Möglichkeiten der Bildverwendung im Fremdsprachenunterricht und zu einem Teil auch darüber hinaus vorgestellt werden. Die Frage nach den Funktionen der Bilder und ihres Einsatzes in den jeweiligen Kategorien bezog die erarbeiteten Kategorien auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts zurück. Die Bildfunktionen konnten außerdem basierend auf tatsächlichen Verwendungen und nicht allein auf Lehrmaterialien herausgearbeitet werden. So wurden Interaktionsstrukturen aufgezeigt, die sowohl den Spracherwerb als auch die Förderung von kommunikativer bzw. interkultureller Kompetenz sowie von Bildkompetenz unterstützen.

Die herausgearbeiteten Kategorien bildbezogener interaktionaler Handlungen, Muster und Praktiken und die entsprechenden Bildfunktionen werden im

Folgenden als Analyseergebnisse referiert und auf die genannten Fragestellungen bezogen. Die drei erarbeiteten Hauptkategorien „Produktion“, „Rezeption” und „Präsentation“ dienen dabei der Orientierung. Betrachtet man die Bildproduktion als Subprozess einer Interaktion und somit das Bild als Kommunikat, stellt sie nach Halls *Encoding/decoding*-Modell (1993) den ersten „determinate moment“ dar. Die im Anschluss stattfindende Präsentationsphase kann dann als Stadium der Distribution/Konsumation bezeichnet werden. Diese doppelte Benennung verweist noch einmal darauf, dass zeitgleich mit der Präsentation auch die Rezeption des Präsentierten durch die Beobachtenden verläuft. In diesem Stadium findet der zweite „determinate moment“ im Kommunikationsmodell statt, nämlich der Interaktionsprozess zwischen dem Bild und dessen Betrachter/in.

Die drei Hauptkategorien bezeichnen allerdings nicht die Interaktionen an sich, sondern den Kontext, in dem diese vollzogen werden. Denn ein Resultat der Analyse der Strukturen besteht in der Erkenntnis, dass sich Handlungen, die zunächst als Beteiligtenkategorien unter einer Bezeichnung subsumiert werden können, in ihrer Struktur so unterscheiden, dass der Kontextbezug bei der Kate-gorienbildung berücksichtigt werden muss. Dies kann auf das Prinzip der Indexikalisierung, das die Konversationsanalyse mit Bezug auf Garfinkels ethnomethodologischen Ansatz ihrer Betrachtung von Interaktion zugrunde legt, zurückgeführt werden. Belegt werden konnte außerdem, dass sich die Konstruktion und Rekonstruktion von nonverbalen Handlungen als kommunikativen Handlungen in den beobachteten Interaktionen dokumentiert. Beide Erkenntnisse dienen als Fundament für die Analyse und den Nachvollzug der im Folgenden aufgezeigten Ergebnisse.

Bilder in Rezeptionsprozessen:

Verstehen ist ein mentaler Prozess und als solcher nicht direkt beobachtbar. Dokumentationen von Verstehen finden sich jedoch in den sprachlichen Handlungen, welche dieses begleiten bzw. an dieses anschließen, und kann so mit dem gewählten methodischen Ansatz erfasst werden. Zu den Interaktionen, die ein Bildverstehen als übergeordnetes Ziel verfolgen, zählen hier nonverbale Handlungen wie das Auswählen von Bildern zur weiteren Betrachtung und das Markieren von Bildelementen, was mit der Texterschließungsstrategie des Unterstreichens relevanter Passagen vergleichbar ist. Vor allem kommt es in den beobachteten Situationen jedoch zu verbalen Handlungen wie den kommunikativen Praktiken der Beschreibung, der Bewertung und des Vergleichs. Diese werden außerdem als Externalisierungen des Verstehens in der Unterrichtsinteraktion mit der Lehrkraft auch zur Verständnisüberprüfung genutzt. Insbesondere das Beschreiben konnte differenziert werden in verschiedene Erweiterungen eines „Beschreibungskerns“, mit dem das Benennen bzw. Zuordnen von Begriffen bezeichnet wird. Diese Differenzierung macht deutlich, dass die Qualität des

Bildkontaktes und damit auch des Bildverstehens zu einem großen Teil durch die Aufgabenstellung, d.h. durch die Lehrkraft gesteuert wird. Bildbeschreibungen sind zunächst – auch laut Operatorenkatalog für die Abiturprüfungen – Ziel von bildbezogenen Interaktionen im Fremdsprachenunterricht. Gleichzeitig aktivieren sie Wissen auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene, das über das durch das Zeigen der Bilder bereitgestellte Wissen hinausgeht. So können sie zur Hinführung zum Stundenthema oder generell zur Vorbereitung für weitere Phasen dienen – auch auf strukturelle Ebene bzw. in Hinblick auf die Modalität der Aufgabenbearbeitung. Die Bilder sind dann im vorliegenden Korpus Gegenstand der Lehr- und Lernprozesse, allerdings in einer Stellvertreterfunktion für einen bekannten oder im Anschluss zu erarbeitenden Text oder für von den Schüler/innen Erlebtes. Ziel der Bildbeschreibungen ist in diesem Fall außerdem die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Vorlagentext bzw. mit dem Erlebten, den bzw. das die Bilder repräsentieren. Bilder werden darüber hinaus zwar als Kommunikate eingesetzt, aber nicht explizit als solche behandelt und reflektiert – außer, wenn es zu Störungen kommt. Potenzial dazu bergen insbesondere die Situationen, in denen die Lerngruppe Bilder der Mitschüler/innen evaluiert. Im vorliegenden Korpus fehlt jedoch in der Regel eine Phase, in der die produzierenden Schüler/innen Gelegenheit haben zu einem dritten Turn als letzter Möglichkeit, Intersubjektivität zu erhalten (Schegloff 1992b) und so das Verständnis, das die Mitschüler äußern, zu ratifizieren oder zu korrigieren.

In Rezeptionsprozessen eingesetzte Bilder werden in den beobachteten Situationen als Lehr-Lernmittel weitestgehend instrumentalisiert, wie es z.B. von Hallet (2008) in seiner Darstellung der didaktischen Bildfunktionen kritisiert wird. Zum Teil werden sie dabei in Substitution von Begriffen verwendet mit dem Ziel der Semantisierung (Vokabelklärung, Vokabelabfrage). Dazu ist ein weiterführendes Bildverstehen zweiter Ordnung (Weidenmann 1988) nicht erforderlich und erscheint auch von der Lehrkraft, die dementsprechend eindeutige Bilder ausgewählt hat, nicht intendiert. Ein Bild ist erst dann mehr als ein Abbild und wird über seine ikonische Funktion hinausgehend relevant für den Lehr-Lernprozess, wenn es zur Hinführung zu einem Thema eingesetzt wird. An dieser Stelle spielen Funktionen des Bildes als Abbild und als Sinnbild (Repräsentation) sowie als Kommunikat zusammen: Es verweist auf ein bestimmtes Objekt, das die Lehrkraft in der folgenden Interaktion thematisieren möchte, und evoziert soziokulturell fixierte sowie individuell determinierte Konnotationen. Auf dieser Grundlage initiiert es in den Köpfen der Schüler/innen Schlussfolgerungsprozesse, welche die kommunikative Intention der Lehrkraft rekonstruieren und den Stundenverlauf antizipieren.

Neben der Überprüfung des Bildverstehens werden mithilfe von Bildern sowohl thematisches Wissen als auch sprachliche Mittel auf linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Ebene aktiviert bzw. eingeübt, auf denen im

weiteren Stundenverlauf aufgebaut wird. Neben der Förderung von kommunikativen Kompetenzen werden Bilder zudem als Mittel für das interkulturelle Lernen verwendet: Landeskundliches Wissen wird in den aufgezeichneten Stunden anhand der Bilder in ihrer abbildenden, also repräsentativen Funktion weniger vermittelt als explizit gemacht. Bilder werden außerdem als Symbole für kulturspezifische Gegebenheiten mit Konnotationen verbunden, die zum Teil stereotypischen Charakter haben, zum Teil individuelle Konnotationen bzw. Assoziationen der Schüler/innen evozieren sollen.

Ebenso wie Texte können auch Bilder zur Differenzierung eingesetzt werden. Wird dabei qualitativ differenziert, zeigen die Daten, dass anders als bei Texten nicht unbedingt einsichtig ist, wie sich die Bilder bzgl. ihres Schwierigkeitsgrades unterscheiden. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass dafür keine Kriterien vorliegen, die zur Beurteilung beitragen könnten. Hier wird ein Forschungsdesiderat aufgedeckt, das insbesondere hinsichtlich der Forderung nach einer fächerübergreifenden Förderung von Bildkompetenz von Bedeutung ist.

Bilder in Präsentationsphasen:

Rezeptionsprozesse der Lerngruppe erfahren Steuerung durch die Schüler/innen selbst, wenn diese ihren Mitschüler/innen eigene Produkte in Präsentationsphasen erklären. Zu einem Teil konnte aus diesem Grund für die Beschreibung von Präsentationen auf erarbeitete Kategorien zur Bildrezeption Rekurs genommen werden. Die innerhalb der Präsentationsphasen erfolgenden kommunikativen Handlungen konnten darüber hinaus als Erklärungen bestimmt werden. Das „Erklären – was“ wurde dabei mit der repräsentativen Funktion der jeweils präsentierten Bilder verknüpft, das teleologische Erklären („Erklären – warum“) außerdem mit der kommunikativen Bildfunktion. Es lassen sich daraus zwei Pole ableiten, zwischen denen verbale Begleitungen von Bildpräsentationen situiert werden können: Auf der einen Seite liegen Präsentationen, bei denen der verbale Text keine neuen Informationen bereitstellt. Dies muss aufgrund der semantischen Offenheit von Bildern jedoch als konstruierter Sachverhalt verstanden werden. In die Nähe dieses Pols kann beispielsweise die Präsentation der Zukunftsvorstellung gesetzt werden, bei der eine Bild-Text-Kombination, die zudem als Sequenz von Einzelbildern umgesetzt ist, erklärt wird. Den anderen Pol bilden Präsentationen, bei denen Informationen zum Bild ergänzt werden, die ohne den verbalen Beitrag nicht aus dem Bild geschlossen werden können. Dies liegt im Korpus vor, wenn das Bild als Einzelbild konzipiert ist und als repräsentativ für etwas gewählt wurde, das eigentlich als Narration wiedergegeben werden müsste, so dass die Präsentation des Bildes Fragen z.B. nach vorangegangenen und nachfolgenden Geschehnissen, nach Motiven und Beweggründen aufwirft.

Für die betrachtende Lerngruppe illustrieren und strukturieren die Bilder die verbalen Ausführungen der präsentierenden Klassenkamerad/innen, wenn diese die den Bilderfolgen zugrunde liegende Geschichten erzählen, von eigenen Erlebnissen berichten oder ihre Zukunftsvorstellungen ausführen. Den präsentierenden Schüler/innen können sie als Sprechvorlagen dienen. An die eigentliche Präsentationsphase schließt sich dann entweder eine Klärungsphase oder eine Evaluationsphase an. Dabei konnte festgestellt werden, dass beide im vorliegenden Korpus durch die Lehrkraft gesteuert werden und sich auch darin unterscheiden, dass diese jeweils andere Interaktionspartner/innen wählt: In den Klärungsphasen interagieren Lehrkraft und Präsentierende. Die Beobachtenden sind, um die von Goffman (1979) geprägte Terminologie aufzugreifen, ratifizierte Zuhörer, aber nicht adressiert. Ähnlich ergeht es den Präsentierenden in den Evaluationsphasen. Obwohl es um ihre Bilder geht, werden sie weder von der Lehrkraft noch von den Mitschüler/innen adressiert und ergreifen auch nicht von sich aus das Rederecht.

Im Anschluss an die Präsentationsphasen, die auch in Form von „Rundgängen", bei denen die Ergebnisse ausgelegt wurden, in Abwesenheit der Produzenten stattfanden, konnten explizit dafür vorgesehene Evaluationsphasen beobachtet werden. In den Evaluationsphasen gingen die Schüler/innen in ihren Bewertungen kriteriengeleitet vor, äußerten sich also zur Angemessenheit der jeweiligen Bilder auf der Grundlage von Kriterien, die sie im Plenum mit der Lehrkraft erarbeitet und/oder auf die sie bereits bei der Produktion ihrer eigenen Bilder zurückgegriffen hatten. Die Möglichkeit, insbesondere bei gleichzeitiger Anwesenheit der Bildproduzenten bei Präsentationsphasen im Plenum die kommunikative Funktion des Bildes zu thematisieren, gegebenenfalls zu problematisieren und zu reflektieren und so das Verständnis des Bildes ratifizieren zu lassen, wurde in den beobachteten Situationen nur ansatzweise genutzt.

Bilder in Produktionsprozessen:

Bildbezogene Interaktionen in Produktionsprozessen lassen sich anders als jene in Rezeptions- und Präsentationsprozessen nicht mithilfe von Beteiligtenkategorien zusammenfassen. Aus diesem Grund wurden die beobachteten Interaktionen mit Rekurs auf das Modell des Schreibprozesses nach Hayes und Flower (1980) kategorisiert. Dieses lässt sich ebenso wie das Modell des kreativen Gestaltungsprozesses nach Guilford (1950) als komplexer Problemlöseprozess beschreiben und umfasst die Komponenten Planen, Umsetzen und Überarbeiten. Auf dieser Basis wurden die interaktiven Handlungen als Prozesse des Auswählens von den Zielvorstellungen angemessenen Elementen verstanden: Damit konnten die einzelnen Interaktionen als Herstellen einer Auswahl im Subprozess der Planung, als Treffen einer Auswahl im Subprozess der Umsetzung und schließlich als Aufbrechen einer getroffenen Auswahl sowie Einleitung eines erneuten

Selektionsprozesses im Subprozess der Überarbeitung beschrieben werden. Bei der Analyse der Strukturen wurden dabei insbesondere bei der Herstellung einer Auswahl in den kooperativen Phasen Groundingprozesse beobachtet, die sich des Musters des Vorschlagens bedienen. Dabei unterstützt die Sanktionsfreiheit der Manipulationen der Bilder am Tablet nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Handlungen des Vorschlagens. Beim Treffen einer Auswahl kam es – ebenfalls aufgrund der Sanktionsfreiheit bei der Arbeit am digitalen Medium – vermehrt zu Vorgehensweisen, die als Experimentieren bzw. Ausprobieren bezeichnet wurden. Dieses Experimentieren ist wesentliches Charakteristikum eines heuristischen Problemlöseprozesses. Es ermöglicht den Schüler/innen, die tatsächliche Wirkung des veränderten Bildes zu überprüfen. Das bedeutet, dass dieses Experimentieren durch Evaluationshandlungen begleitet ist, die in den Interaktionen dokumentiert sind. Tatsächlich finden sich im ganzen Produktionsprozess Evaluationen. Dies ist in einem Modell des Auswahlprozesses präzisiert worden (Abbildung 38).

Die Analyse der Produktionsprozesse und der Funktion der Bilder zeigt, dass sich die Bildgestaltungsprozesse als Problemlöseprozesse beschreiben lassen: Im Vollzug der Bildgestaltung präzisieren die Schüler zunächst vage Zielvorstellungen. Diese Elaboration ergibt sich aus dem Zusammenspiel von zur Verfügung stehenden semiotischen Ressourcen und Zielvorstellungen der Schüler/innen in deren Gestaltungsplänen: In immer neuen Gestaltungs-Betrachtungs-Überarbeitungs-Schleifen („writing-reading-feedback-loop“, Bereiter 1980: 87) werden die verfügbaren Ressourcen den Gestaltungsplänen assimiliert, ebenso wie diese auf der Grundlage der verfügbaren Ressourcen und der sich daraus entwickelnden neuen Perspektiven akkommodiert werden. Diese Vorgänge wirken zudem auf die mentalen Modelle der literarischen Vorlagentexte, der Erlebnisse, Erfahrungen und der sich daraus entwickelnden Einstellungen zurück. Die Interaktivität und die Rekursivität der Bildgestaltungsprozesse verweisen auf deren heuristisches Potenzial. Nicht nur die Bilder selbst, sondern auch die Bildproduktionsprozesse erhalten hier als epistemisch-heuristische Strategien eine Funktion im Lernprozess. Besonders deutlich wird dies bei der Erstellung eines Bildes auf der Grundlage eines literarischen Vorlagentextes. Dabei fungiert das erstellte Bild als Visualisierung der jeweiligen Interpretation der Gruppe. Als eine solche Repräsentation des mentalen Modells erhält es im Kontext des Unterrichts zudem eine kommunikative Funktion. Durch die Groundingprozesse in den kooperativen Arbeitsphasen, in denen in der Gruppe geteilte Gestaltungspläne und damit auch mentale Modelle ausgehandelt und in Interaktion mit den verfügbaren semiotischen Ressourcen elaboriert werden, werden die Interaktionen „„Ort[e]' der Wissensgenese“ (Dausendschön-Gay/Domke/Ohlhus 2010: 5).

Grundlegend ist dafür das Konzept der „Angemessenheit", das aus der sozialen Semiotik übernommen wurde (vgl. Kress/van Leeuwen 2003: 14). Es fungiert als

übergeordnetes Kriterium für die Bewertung von Beiträgen, die zum Zweck der Mitteilung gestaltet werden. Damit bildet es den Referenzrahmen für die Überarbeitung und die Grundlage für die Rekursivität des Prozesses. Die Angemessenheit umfasst in den beobachteten Situationen Kriterien, die von der Ähnlichkeit, die auf die Ikonizität der Bilder zurückgeführt werden kann, über die Kohärenz einzelner Bildelemente und formale Kriterien wie die Qualität des Bildes bis hin zur Ausgewogenheit der Gestaltung oder dem Wohlgefallen, das von den Schüler/innen häufig nicht weiter spezifiziert wird, reichen. Dabei wenden die Schüler/innen zum Teil auch mehrere Kriterien an, bis es zu einer endgültigen Entscheidung kommt. Das Herstellen von Angemessenheit kann dann als roter Faden betrachtet werden, der die Auswahlprozesse der Schüler beschreibt und den heuristischen Prozess dokumentiert. Das Herstellen von Angemessenheit hat zudem interkulturelle Funktion: Es dient der Auseinandersetzung mit dem Fremden und der (Re-) Positionierung des Eigenen demgegenüber. Dies lässt sich darin beobachten, dass bei der Bildproduktion eigene Perspektiven auf das Andere durch die kriteriengeleiteten Auswahlprozesse bewusst gemacht und reflektiert werden.

Bilder werden von den Schüler/innen in ihren Interaktionen zudem genutzt, um ihre sprachliche Kompetenz zu unterstützen. Dies geschieht zum Teil aus dem Grund, dass angemessene verbale Mittel – in dem Moment oder grundsätzlich – nicht zur Verfügung stehen, aber auch, da Bilder im Vergleich zum Text in bestimmten Situationen den Schüler/innen als angemesseneres Mittel erscheinen bzw. mit ihnen andere Aspekte ausgedrückt werden können als mit Texten. Bei der Formulierung von Texten, mit denen Bilder ergänzt werden sollen, kommt es zunächst zu einer Bedeutungsaushandlung auf inhaltlicher Ebene. Diese ist durch den Kooperationsprozess der Bildauswahl bereits vorentlastet und bildet nun ihrerseits die Grundlage für eine Aushandlung der sprachlichen Form. Diese *negotiation of form* verweist auf das Potenzial von Bildern für den Spracherwerb auf linguistischer Ebene.

Abschließend wird kurz auf den Einsatz der Tablets als Werkzeuge im Rahmen der Bildarbeit eingegangen, bevor die Ergebnisse noch einmal konkret auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts bezogen werden: Die Verwendung der Tablets erleichtert das Lehren und Lernen mit Bildern insofern, als die Distribution vereinfacht wird und die Qualität der Bilder steigt, so dass verstärkt Fotos und farbige Bilder genutzt werden können, die sich nur in stark eingeschränktem Maße fotokopieren ließen. Auch das Präsentieren der Schülerprodukte wird als vereinfacht beobachtet. Durch eine Cloud und die entsprechende Anwendung projizieren die Schüler/innen ihre Ergebnisse direkt auf die Projektionsfläche, so dass ihre Arbeitsergebnisse in relativ kurzer Zeit der gesamten Lerngruppe zugänglich gemacht werden können. Außerdem kontrollieren sie die Qualität und

den Ablauf der Darstellung über ihre Tablets. Die Cloud erlaubt zudem das Austauschen von Bildern in arbeitsteiligen Phasen sowie das „Teilen“ (und damit das Vervielfältigen) des Gruppenergebnisses mit allen Gruppenmitgliedern. Die Anbindung an das Internet ermöglicht den Zugriff auf gruppenexternes Wissen und auf Bilddatenbanken. Die Suche und auch die Selektionshandlungen werden durch Suchprogramme unterstützt. In den Produktionsphasen können die Schüler so ihr semiotisches Feld gezielt erweitern. Das Angebot an unterschiedlichen Ergebnissen zu einem Suchbegriff kann Überarbeitungen und Elaborationen der Gestaltungspläne anstoßen. Die Schüler/innen nutzen zudem das Angebot an Werkzeugen, die das Tablet bereitstellt. Auch deren Einsatz – insbesondere wenn er experimentell erfolgt – kann neue Zielvorstellungen generieren und den heuristischen Prozess fördern. Darüber hinaus wurde deutlich gemacht, dass insbesondere die Sanktionsfreiheit, die das Experimentieren mit Bildern ermöglicht, wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass Bildproduktionsprozesse Gelegenheiten für heuristische Prozesse bieten können. In diesen Situationen erweist sich das Tablet dann als Denkwerkzeug, als Mindtool nach Jonassen (2000). Dabei spielt schließlich auch der interaktive Charakter des Geräts eine Rolle: Dieses zeigt die Veränderungen, die durch die Eingriffe der Schüler/innen am Bild bewirkt werden, als Vorschläge an. Die Vorschläge können dann angenommen, aber auch abgelehnt werden, indem die Modifizierungen rückgängig gemacht werden. Diese Sanktionsfreiheit unterstützt zudem das kooperative Vorgehen der Schüler/innen: Vorschläge können so in nonverbaler Form als Manipulationen der betroffenen Objekte auf dem Tablet erfolgen. Im Unterschied zu verbalen Vorschlägen werden dabei die Konsequenzen der Umsetzung des jeweiligen Vorschlags direkt aufgezeigt. Dies ist gerade für die Arbeit mit Bildern von Bedeutung. Denn anders als bei Texten, bei denen einzelne Teile im Kopf vorformuliert und so getestet werden können, bleiben geplante Gestaltungen von Bildern so lange abstrakt, bis sie umgesetzt worden sind.

Die beobachteten Interaktionen mit Bildern an Tablets boten Gelegenheiten zur inhaltlichen Erschließung von Texten der Zielkultur und zum interkulturellen Lernen in Form der Auseinandersetzung mit eigenen Perspektiven und denen der Mitschüler/innen auf die Zielkultur. Raum für sprachliches Lernen wurde durch die bildbezogenen Interaktionen auf linguistischer Ebene ebenso geschaffen wie auf pragmatischer durch das Anwenden von kommunikativen Praktiken, Mustern und Sprachhandlungen in weitestgehend authentischen Situationen. Insbesondere in den Produktionsphasen, aber auch in den Rezeptions- und Präsentationsphasen konnten Groundingprozesse sowohl auf inhaltlicher (*negotiation of meaning*) als auch auf formaler (*negotiation of form*) Ebene beobachtet werden, die nicht nur die Sprache, sondern auch Bilder als semiotische Ressourcen betrafen. Auch wurden Sprachreflexionen der Schüler/innen in der Interaktion externalisiert – neben der

negotiation of form ein weiterer Hinweis auf die Gelegenheit zum Spracherwerb in der Interaktion. Nicht nur das Sprechen über Bilder, sondern auch die fächerübergreifend geforderte Ausbildung von Bildkompetenz bzw. von (interkultureller) kommunikativer Kompetenz beim Interagieren mit Bildern konnte – wenn auch nur für dieses Korpus implizit und in Ansätzen – beobachtet werden. Bilder fungierten dabei als Gegenstand der Interaktion und als „signifikante Objekte" (Schmitt/Deppermann 2007), als semiotische Ressourcen und als Lehr-Lernmittel, und die Bildproduktionsprozesse als heuristische Strategie, in deren Verlauf in Groundingprozessen Wissen über die Zielsprache und die Zielkultur, sowie eigene Positionen zu dieser ausgehandelt wurden.

Gezeigt werden konnte zudem, dass ein großer Teil der im Bildkompetenzmodell der ACRL (2013) aufgeführten Kompetenzdimensionen abgedeckt werden konnte, obwohl im beobachteten Unterricht die Förderung von Bildkompetenz nicht speziell fokussiert wurde. Deutlich wird also, dass es zahlreiche Gelegenheiten gibt, hier Maßnahmen der Förderung von Bildkompetenz zu ergreifen und dies auch den Schüler/innen bewusst zu machen. Gleichzeitig kann auf diese Weise die kommunikative Verwendung von Bildern in unterschiedlichen interkulturellen Kontexten, wie sie (nicht nur) im Fremdsprachenunterricht relevant ist, geübt und kritisch reflektiert werden, wie die Erschließung von Literatur aus der Zielkultur, die Aufarbeitung von Erfahrungen und Erlebnissen in der Zielkultur und das Inbeziehungsetzen des Fremden mit dem Eigenen. An den untersuchten Interaktionen konnte also das Potenzial für eine Förderung der Bildkompetenz aufgezeigt werden, selbst wenn es in den konkreten Situationen nur im Ansatz ausgeschöpft wurde.

Mit dieser Arbeit sollte zunächst explorativ erfasst und beschrieben werden, wie und in welchen Funktionen Bilder im beobachteten Fremdsprachenunterricht eingesetzt und wie dabei Lerngelegenheiten geschaffen wurden. Vorausgesetzt wurde dabei, dass Tablets Teil der Lernumgebung sind. Untersucht wurden dazu die bildbezogenen Interaktionen hinsichtlich ihrer Modalität, ihrer Struktur und der Funktion der Bilder und ihrer Verwendungen in Hinblick auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts und die Förderung von Bildkompetenz. Auf diese Weise konnte eine Grundlage geschaffen werden, auf deren Basis nun in einem weiteren Schritt konkret überprüft werden könnte, ob und wie Schüler/innen die aufgezeigten Lerngelegenheiten nutzen und mit welcher Lernwirksamkeit in Bezug auf welche Lernbereiche bzw. Kompetenzen dies erfolgt. Zu diesen Forschungsdesiderata gehört nicht zuletzt auch die Frage nach der Bildkompetenz und der Entwicklung von Möglichkeiten ihrer Förderung hinsichtlich der einzelnen Dimensionen im Fremdsprachenunterricht und darüber hinaus. Mit einem Überblick über mögliche Bildbezüge und -verwendungen stellt die vorliegende Untersuchung auch in diesem Bereich ein Fundament für weiterführende Forschungsarbeiten bereit.

10. Literaturverzeichnis

Aaltonen, T., I. Arminen und S. Raudaskoski. 2014. „Photo sharing as a joint activity between an aphasic speaker and others." In: M. Nevile, P. Haddington, T. Heinemann und M. Rauniomaa (Hg.): *Interacting with Objects. Language, materiality, and social activity*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 129-144.

Abbott, C. 2005. „Towards Digital Impartiality: Learning from Young People's Online Literacy Practices." In: G. Blell und R. Kupetz (Hg.): *Fremdsprachenlernen zwischen ‚Medienverwahrlosung' und Medienkompetenz. Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 31-41.

Albers, C., J. Magenheim und D. M. Meister. 2011. „Der Einsatz digitaler Medien als Herausforderung von Schule - eine Annäherung." In: C. Albers, J. Magenheim und D. M. Meister (Hg.): *Schule in der digitalen Welt*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 7-16.

American Library Association (ALA). 1989. *Final report.* http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Appel, J. 2009. „Erklären im Fremdsprachenunterricht." In: J. Spreckels (Hg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 33-48.

Arnold, M. 1960. *Emotion and personality.* New York: Columbia University Press.

Aufenanger, S. 1999. „Lernen mit neuen Medien - was bringt es wirklich?" In: *medien praktisch*, 4-8.

Aufenanger, S. 1997. „Medienpädagogik und Medienkompetenz - Eine Bestandsaufnahme". In: Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Deutscher Bundestag (Hrsg.): *Medienkompetenz im Informationszeitalter*. Bonn 1997. S. 15-22.

Ayoun, D. 2001. „The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the passé composé and imparfait." In: *Modern Language Journal*, 226-243.

Baacke, D. 1997. *Medienpädagogik.* Tübingen: Niemeyer.

Baacke, D. 1996. „Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel." In: A. von Rein (Hg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* , Bad Heilbronn: Verlag J. Klinkhardt, 112-124.

Baden-Württemberg. 2004. *Bildungsstandards für Bildende Kunst. Gymnasium*. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Bk_bs.pdf (letzter Zugriff am 2.12.2016)

Ballstaedt, S. 2005. „Text-Bild-Kompositionen im Unterrichtsmaterial." In: *Der Deutschunterricht*, 4., 61-70.

Ballstaedt, S. 1997. *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial.* Weinheim: Beltz Verlag.

Barthes, R. 1977a. „The Photographic Message.“ In: R. Barthes (Hg.): *Image - Music - Text*. London: Fontana Press, 15-31.

Barthes, R. 1977b. „Rhetoric of the Image.“ In: R. Barthes (Hg.): *Image - Music - Text*. London: Fontana Press, 32-51.

Barthes, R. 1957. *Mythologies.* Editions du Seuil.

Baurmann, J. 2006. *Schreiben - Überabeiten - Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik.* 2. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Baurmann, J. und O. Ludwig. 1985. „Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen.“ In: D. Boueke und N. Hopster (Hg.): *Schreiben - Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr Verlag, 254-276.

Bawden, D. 2001. „Information and digital literacies. A review of concepts.“ In: *Journal of Documentation*, 218-259.

Becker, T. 2009. „Erzählentwicklung beschreiben, diagnostizieren und fördern.“ In: M. Krelle und C. Spiegel (Hg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 64-81.

Becker-Mrotzek, M. 2012. *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 3).* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker-Mrotzek, M. 1997. „Mündliche Kommunikation in der Schule.“ In: M. Becker-Mrotzek, J. Hein und H. Koch (Hg.): *Werkstattbuch Deutsch: Texte für das Studium des Faches*. Münster: LIT, 331-344.

Becker-Mrotzek, M. und R. Vogt. 2009. *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse.* 2. Auflage. Tübingen: Niemeyer.

Becker-Mrotzek, M. und G. Brünner. 2004. „Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick.“ In: M. Becker-Mrotzek und G. Brünner (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt/M: Lang, 29-46.

Benett, S. J. und K. A. Maton. 2010. „Beyond the ‚digital natives‘ debate: towards a more nuanced understanding of students’ technology experiences.“ In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 321-331.

Benett, S. J., K. A. Maton und L. Kervin. 2008. „The ‚digital natives‘ debate: a critical review of the evidence.“ In: *British Journal of Educational Technology*, 775-786.

Bereiter, C. 1980. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, 73-96.

Bereiter, C. und M. Scardamalia. 1982. „From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process“. In: Glaser, R. (Hg.): *Advances in instructional psychology.* Bd. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-64.

Bereiter, C. und M. Scardamalia. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berge, Z. L. und L. Y. Muilenburg. 2013. *Handbook of Mobile Learning.* New York/London: Routledge.

Berger, P. und T. Luckmann. 1969. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.* Frankfurt a.M.: Fischer.

Bergmann, J. 1994. „Ethnomethodologische Konversationsanalyse.“ In: F. Gerd und F. Hundsnurscher (Hg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer Verlag, 3-16.

Bergmann, J. 1991. „Deskriptive Praktiken als Gegenstand und Methode der Ethnomethodologie.“ In: M. Herzog und C. F. Graumann (Hg.): *Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Sozialwissenschaften*. Heidelberg: Asanger, 86-102.

Bering, K. 2002. „Bezugsfelder der Vermittlung visueller Kompetenz.“ In: H. D. Huber, B. Lockemann und M. Scheibel (Hg.): *Bild/Medien/Wissen*. München: kopaed, 89-101.

Bering, K., U. Heimann, J. Littke, R. Niehoff, und A. Rooch. 2006. *Kunstdidaktik.* 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Oberhausen: Athena.

Berkemeier, A. 2009. „Visualisierend präsentieren als eine Form des Informationsmanagements.“ In: M. Krelle und C. Spiegel (Hg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 156-170.

Berkemeier, A. 2006. *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Berkemeier, A. und C. Spiegel. 2014. „In der Schule Gesprächsfähigkeit fordern und fördern: Moderieren - Argumentieren - Zuhören.“ In: E. Grundler und C. Spiegel (Hg.): *Konzeptionen des Mündlichen - wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen.* Bern: hep Verlag, 120-142.

Boehm, G. 1996. „Bildsinn und Sinnesorgane.“ In: J. Stöhr (Hg.): *Ästhetische Erfahrung heute.* Köln: DuMont, 148-165.

Boehm, G. 1994. „Was ist ein Bild?“ In: G. Boehm (Hg.): *Die Weiderkehr der Bilder.* München: Wilhelm Fink Verlag, 11-38.

Bonnet, A. 2009. „Kooperatives Lernen.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 2-8.

Böttcher, I. und M. Becker-Mrotzek. 2003. *Texte bearbeiten, bewerten und benoten: Schreibdidaktiksche Grundlagen, unterrichtspraktische Anregungen für die Klassen 1-4.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Boueke, D. et al. 1995. *Wie Kinder erzählen.* München: Fink.

Braidi, S. M. 2002. „Reexamining the role of recasts in native-speaker/nonnative-speaker interactions.“ In: *Language Learning*, 1-42.

Brandstätter, U. 2013. *Ästhetische Erfahrung.* http://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Bredella, L. und W. Delanoy. 1999a. *Interkultureller Fremsprachenunterricht.* Tübingen: Narr Verlag.

Bredella, L. und W. Delanoy. 1999b. „Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht.“ In: L. Bredella und W. Delanoy (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr Verlag, 11-31.

Breidbach, S. 2007. *Bildung, Kultur, Wissenschaft - Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht.* Münster: Waxmann.

Brünner, G. 2012. „Analyse mündlicher Kommunikation.“ In: M. Becker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren , 52-65.

Bucher, H.-J. 2012. „Grundlagen einer interaktionalen Rezeptionstheorie: Einführung und Forschungsüberblick.“ In: H.-J. Bucher und P. Schumacher (Hg.): *Interaktionale Rrzeptionsforschung.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 17-50.

Büchter, A., R. Dalmer und R. Schulz-Zander. 2002. „Innovative schulische Praxis mit Neuen Medien. Nationale Ergebnisse der internationale IEA-Studie SITES-M2.“ In: H.-G. Rolff, H.G. Holtappels, K. KLemm, H. Pfeiffer und R. Schulz-Zander (Hg.): *Jahrbuch für Schulentwicklung, Bd. 12. Daten, Beispiele und Perspektiven*, Weinheim/München: Juventa, 163-197.

Bühner, M. 2004. *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion.* München: Pearson.

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. 2011. *Digitale Medien in der Bildung.* https://www.bmbf.de/de/digitale-medien-in-der-bildung-1380.html. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Inetrcultural Communicative Competence.* Clevedon u.a.: Multilingual Matters.

Chen, X.-B. 2013. „Tablets for informal language learning.“ In: *Language Learning & Technolog*y, 20-36.

Chik, A. 2014. „Visual Literacy.“ In: *FLuL*, 43-55.

Chomsky, N. 1978. *Aspekte der Syntax-Theorie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Clark, H. H. und S. E. Brennan. 1991. „Grounding in Communication“. In: L. B. Resnick, J. M. Levine und S. D. Teasley (Hg.): *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington: American Psychological Association, 127-149.

Clark, H. H. und E. F. Schaefer. 1987. „Concealing One's Maning from Overhearers“. In: *Journal of Memory and Language*, 206-225.

Cochrane, T. 2013. „M-Learning as a Catalyst for pedagogical Change.“ In: Z.L. Berge und L.Y. Muilenburg (Hg.): *Handbook of Mobile Learning.* New York/London: Routledge, 247-258.

Comenius, J. A. 1657 [2007]. *Dicdactica magna.* 10. Auflage. Herausgeber: A. Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.

Cope, B. und M. Kalantzis. 2000. *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures.* London u.a.: Routledge.

Corder, S. P. 1981. *Error analysis and interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.

Crompton, H. 2013. „A Historical Overview of M-Learning. Toward Learner-Centered Education“. In: Z.L Berge und L.Y. Muilenburg (Hg.): *Handbook of Mobile Learning*. New York/London: Routledge, 3-14.

Dahl, Roald (1953): „Lamb to the Slaughter”. In: Harper's Magazine/auch in: Someone like you”. Knopf Editions. Dahl, R. (1953): Lamb to the Slaughter. In: Harper's Magazine 9/1953, New York: Harper and brothers, 39-44.

Dansereau, D.: 1988 Cooperative Learning Strategies. In: Weinstein, C/Goetz, E./Alexander, P. (Hg.): Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation, Academic Press, 103-120.

O'Donnell, A./Dansereau, D. 1992: „Scripted cooperation and student dyads. A method for analysing and enhancing Student Learning academic learning and performance“. In: R. Hertz-Lazarowitz/N. Miller (Hg.): Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning. New York: Cambridge University Press, 120-141.

Dausendschön- Gay, U., E. Gülich und U. Krafft (Hg.) (2015): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Berlin: transcript Verlag.

Dausendschön-Gay, U., C. Domke und S. Ohlhus. 2010. „Einleitung „Wissen in (Inter)Aktion"“. In: U. Dausendschön-Gay, C. Domke und S. Ohlhus (Hg.): *Wissen in (Inter-) Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern.* Berlin/New York: De Gruyter, 1-19.

Day, D. und J. Wagner. 2014. „Objects as tools for talk”. In: M. Nevile, P. Haddington, T. Heinemann und M. Rauniomaa (Hg.): *Interacting with Objects. Language, materiality, and social activity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 101-124.

de Beaugrande, R. A. 1984. *Text Production.* Norwood, NJ: Ablex.

de Beaugrande, R.A. und W. Dressler. 1981. *Introduction to text linguistics.* Harlow: Longman.

De Stefani, E. 2014. „Establishing joint orientation towards commercial objects in a self-service store”. In: M.Nevile, P. Haddington, T. Heinemann und M. Rauniomaa (Hg.): *Interacting with Objects. Language, materiality, and social activity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company , 271-293.

Dehn, M. 2007. „Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild”. In: *Didaktik Deutsch 13/25*, 25-50.

Deppermann, A. 2015. „Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource”. In: *InLiSt*, 1-31.

Deppermann, A. 2008a. *Gespräche analysieren. Eine Einführung.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Deppermann, A. 2008b. „Verstehen im Gespräch”. In: H. Kämper und L. Eichinger (Hg.): *Sprache - Kognition - Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung.* Berlin, New York: de Gruyter, 225-260.

Deppermann, A. 2000. „Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse”. In: *Zeitschrift für Gesprächsforschung*, 96-124.

Deppermann, A. und H. Helmer. 2013. „Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit also und dann”. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. 1-39.

Deppermann, A. und R. Schmitt. 2009. „Verstehensdokumentation: Zur Phänomenologie von Verstehen in Interaktion”. In: *Deutsche Sprache*. 220-245.

Detenber, B. und S. P. Winch. 2001. „The Impact of Color on Emotional Responses to Newspaper Photographs”. In: *Visual Communication*. 5-25.

Dinkelmann, K. 2008. *Kreativitätsforschung im Kunstunterricht.* München: Utz Verlag.

Doelker, C. 2005. *Bilder sind nicht mehr, was sie waren. Anmerkungen zu Bildkompetenz und Bildpädagogik.* http://www.lesenamnetz.org/php/content.php?open=&mode=text&id=10&pos=65. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Doelker, C. 2002. *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft.* 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dubois, P. 1998. *Der fotografische Akt. Versuch über ein theoretisches Dispositiv.* Amsterdam/Dresden: Verlag der Kunst.

Duncum, P. 2004. „Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning". In: *Studies in Art Education*, 252-264.

During, S. 1993. „Einführung zu Stuart Halls Schrift „Encoding, decoding"". In: S. During (Hg.): *The Cultural Studies Reader*. London/New York: Routledge , 90.

Dwyer, D. C. 1994. „Apple Classrooms Of Tomorrow: What We've Learned". In: *Educational Leadership*, 4-10.

Edmondson, W. J. 1999. *Twelve Lectures on Second Language Acquisition.* Tübingen: Narr Verlag.

Ehlers, S. 1999. „Landeskunde und Literatur". In: L. Bredella und W. Delanoy (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag, 418-438.

Ehlich, K. 2007. Sprache und sprachliches Handeln - Prozeduren des sprachlichen Handelns. Berlin: de Gruyter.

Ehlich, K. 2005. „Sind Bilder Texte?" In: *Der Deutschunterricht*, 51-60.

Ehlich, K. 1986. *Interjektionen.* Tübingen: Max Niemeyer.

Ehlich, K. und J. Rehbein. 1986. *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.* Tübingen: Narr Verlag

Ehlich, K. und J. Rehbein. 1979a. „Sprachliche Handlungsmuster". In: H.-G. Soeffner (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 243-274.

Ehlich, K. *und* J. Rehbein. 1979b. „Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke (HIAT2)". In: P. Winkler (Hg.): *Methoden der Analyse von Face-to-face-Situationen*. Stuttgart: Metzler, 302-329.

Ehlich, K. und J. Rehbein. 1976. „Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT)". In: *Linguistische Berichte*, 21-41.

Ellis, R. 1990. *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Blackwell.

Ellis, R. und Y. Sheen. 2006. „Reexamining the Role of Recasts in Second Language Acquisition". In: *Studies in Second Language Acquisition*, 575-600.

Europarat. 1996. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Fankhauser-Inniger, R. und P. Labudde-Dimmler. 2010. „Bildrezeption und Bildkompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht: Herausforderungen und Desiderata". In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 849-860.

Feilke, H. und T. Pohl. 2014. *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 4)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Feldman, T. 1994. *Multimedia.* London u.a.: Blueprint.

Fiehler, R., B. Barden, M. Elstermann und B. Kraft. 2004. *Eigenschaften gesprochener Sprache.* Tübingen: Narr Verlag.

Fiehler, R., W. Kindt und G. Schnieders. 2002. „Kommunikationsprobleme in Reklamationsgesprächen". In: G. Brünner, R. Fiehler und W. Kindt (Hg.): *Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 120-154.

Firth, A.und J. Wagner. 1997. „On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research". In: *The Modern Language Journal*, 285-300.

Fix, M. 2008. *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht.* 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.

Fix, U. 2003. „Wer liebt eigentlich die Stilistik? Die Stellung der Stilistik zwischen und neben germanistischer Sprach- und Literaturwissenschaft". In: U. Haß und C. König (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute*. Göttingen: Wallstein, 223-234.

Flick, U. 2012. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowolth.

Foster, P. 1998. „A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning". In: *Applied Linguistic*, 1-23.

Freitag-Hild, B. 2010. „Interkulturelle kommunikative Kompetenz". In: C. Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 121-122.

Frensch, P. und J. Funke. 1995. *Complex Problem Solving: The European Perspective.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Funke, J. 2008. „Psychologie der Kreativität". In: M. Dresler und T.G. Baudson (Hg.): *Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften*. Stuttgart: Hirzel, 31-36.

Furchner, I. 2002. „Gespräche im Alltag - Alltag im Gespräch". In: H. M. Müller (Hg.): *Arbeitsbuch Linguistik*. Paderborn: Schöningh, 306-327.

Gal'perin, I.R. 1981. *Tekst kak objekt lingvistitscheskovo usledovanija.* Moskau.

Gapski, H. 2001. *Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Gass, S. 1997. *Input, interaction, and the second language learner.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gass, S., A. Mackey und L. Ross-Feldman. 2005. „Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings". In: *Language Learning*, 575-611.

Gliksman, S. 2014. *Kommentar zur LAUSD iPad Initiative.* http://www.edutopia.org/blog/lausd-ipad-technology-integration-lessons-sam-gliksman. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Gliksman, S. 2011. *What do Students Think of Using iPads in Class? Pilot survey results.* http://ipadeducators.ning.com/profiles/blog/list?q=Pilot+survey. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Goffman, E. 1981. *Forms of Talk.* Oxford: Blackwell.

Gombrich, E. 1984. *Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Goodwin, C. 2000. „Action and embodiment within situated human interaction". In: *Journal of Pragmatics*, 1489-1522.

Goodwin, C. 1986. „Gesture as a resource for the organization of mutual orientation". In: *Semiotica*, 29-49.

Goodwin, C. 1981. *Conversational organisation: Inetraction between speakers and hearers.* New York: Academic Press.

Groeben, N. 2002. „Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz"". In: N. Groeben und B. Hurrelmann (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, 11-21.

Gross, T. 2012. „Mensch-Computer-Interaktion". In: J. Haake et al. (Hg.): *CSCL-Kompendium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen*. München: Oldenbourg Verlag, 77-82.

Grundler, E. 2011. *Kompetent argumentieren. Ein Modell für die mündlich-dialogische Argumentationskompetenz.* Tübingen: Stauffenburg.

Grundler, E. und R. Vogt. 2013. „Räumliche und mediale Einflüsse auf die Unterrichtskommunikation". In: dies. (Hg.): *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 65-91.

Gülich, E. und L. Mondada. 2008. *Konversationsanalyse. Eine Einfürung am Beispiel des Französischen.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Günthner, S. 1995. „Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse 'kommunikativer Gattungen' als Textsorten mündlicher Kommunikation". In: *Deutsche Sprache*, 193-218.

Guilford, J. P. 1973 [1950]. „Kreativität". In: G. Ulmann (Hg.): *Kreativitätsforschung*. Köln: Kiepenhauer & Witsch, 25-43.

Guilford, J.P. 1950. „Creativity". In: *American Psychologist*, 444-454.

Gust von Loh, S. und W. Stock. 2013. „Vorwort: Informationskompetenz als Schulfach?" In: S. Gust von Loh und W. Stock (Hg.): *Informationskompetenz in der Schule. Ein informationswissenschaftlicher Ansatz.* Berlin/Boston: De Gruyter, 1-20.

Haake, J. und M. Wessner. 2012. „Kooperative Lernräume". In: J. Haake et al. (Hg.): *CSCL-Kompendium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen.* München: Oldenbourg Verlag, 134-145.

Habermas, J. 1971. „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz". In: J. Habermas und N. Luhmann (Hg.): *Theorie der Gesellschaft und Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 101-141.

Hall, S. 1997. „Introduction." In: S. Hall und P. du Gay (Hg.): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 1-17.

Hall, S. 1993. „Encoding, decoding". In: S. During (Hg.): *The Cultural Studies Reader*. London/New York: Routledge, 90-103.

Hallet, W. 2008. „Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens. Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht". In: G. Lieber (Hg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 212-223.

Halliday, M. A. K. 1978. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.* London: Arnold.

Hamburger Zentrum für Sprachkorpora/Institut für Deutsche Sprache. 2013. *EXMARaLDA.* http://www.exmaralda.org/. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Hammadou, J. 1992. „Student interaction with Minitel telecommunications". In: *IALL Journal of Language and Learning Technologies*, 7-18.

Harden, T. 2006. *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: Narr Verlag.

Harren, I. 2015. *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe.* Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Harren, I. 2009. „Erklären im Schülererklärungen im Unterrichtsgespräch des Biologieunterrichts". In: J. Spreckels (Hg.): Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 81-93.

Harrison, J. 2014. *Evolving Pedagogies for Mobile Technology in Schools. A study of how tablets are being used in schools by Naace on behalf of Besa.* http://www.naace.co.uk/tablets/besaresearch. (letzter Zugriff am 17.11.2015, nur noch im Cache verfügbar)

Hattwig, D. et al. 2013. *ACRL Visual Literacy Standards for Higher Education.* http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Hausendorf, H. 2001. „Deixis and Speech Situation Revisited: The Mechanism of Perceived Perception". In: F. Lenz (Hg.): *Deictic Conceptualization of Space, Time and Person.* Amsterdam, Phildelphia: Benjamins, 249-269.

Hausendorf, H. 2008. *Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. Bd. 2*. In: H. Willems (Hg.): *Lehr(er)buch Soziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 931-958.

Hausendorf, H. und U. Quasthoff. 1996. *Sprachentwicklung und Interaktion.* Opladen: Westdeutscher Verlag./2005. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Hayes, J. R. 2012. „Modeling and Remodeling Writing". In: *Written Communication*, 369-388.

Hayes, J. R. 2000. „A new framework for understanding cognition and affect in writing". In: R. Indrisano und J. R. Squire (Hg.): *Perspectives on writing: Research, theory, and practice*. Newark, DE, 6-44.

Hayes, J. R. und L. S. Flower. 1980. „Identifying the Organization of Writing Processes". In: L. W. Gregg und E. R. Steiberg. *Cognitive Porcesses in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Ass.

Heath, C. 1986. *Body movement and speech in medical interaction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, C und P. Luff. 2000. *Technology in action.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hecht, H. 2003. „Beitrag zur Podiumsdiskussion II „Bildkompetenz im Internet - Visualität und Virtualität"". In: K. Sachs-Hombach (Hg.): *Was ist Bildkompetenz?*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 141-153.

Hecke, C. 2012. „Eine Methodik sinnvoller Bildarbeit". In: M. Reinfried und L. Volkmann (Hg.): *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen*.Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 79-97.

Heidenreich, S. 2005. „Neue Medien". In: K. Sachs-Hombach (Hg.): *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen und Methoden* Frankfurt a.M.: Suhrkamp., 381-393.

Helsper, E. J. und R. Eynon. 2010. „Digital natives: where is the evidence?" In: *British Educational Research Journal*, 503-520.

Hemmer-Junk, K. 1996. *Kreativität: Weg und Ziel.* Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.

Henrici, G. 1995. *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Herbold, A. 2013. „Google ist unser Leben". *Zeit online.* 27.09.2013. http://www.zeit.de/digital/internet/2013-09/google-denken-suchen-geburtstag. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Heritage, J. 1999. „CA at century's end: practices of talk-in-interaction, their distributions and their outcomes". In: *Research on Language and Social Interaction*, 69-76.

Heritage, J. 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology.* Cambridge: Polity Press.

Herzig, B. 2008. „Medieneinsatz im Unterricht". In: M. Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 517-545.

Herzig, B. und D. Meister, H. Moser, H. Niesyto (Hg.). 2010. *Medienkompetenz und Web 2. 0. Jahrbuch Medienpädagogik 8*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Herzig, B. und S. Grafe. 2007. *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland.* Bonn: Deutsche Telekom.

Hodge, R. und G. Kress. 1988. *Social Semiotics.* Cornell University Press.

Hohenstein, C. 2006. *Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen.* München: iudicium.

Holmer, T. und F. Jödick. 2012. „Kooperationen in kleineren Lerngruppen". In: J. Haake et al. (Hg.): *CSCL-Kompendium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen*. München: Oldenbourg Verlag, 112-120.

House, J. und W. Edmondson. 2000. *Einführung in die Sprachlehrforschung.* 2. Auflage. Tübingen/Basel: Francke Verlag.

Huber, H.D. 2003. „"Kein Bild, kein Ton? Wir kommen schon." - Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter". In: K. Sachs-Hombach (Hg.): *Was ist Bildkompetenz?*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 177-188.

Huneke, H.-W. (Hg.). 2013. *Sprach- und Mediendidaktik.* 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hutchby, I. und R. Wooffitt. 1998. *Conversation analysis.* Cambridge: Polity Press.

Imo, W. 2013. *Sprache in Interaktion : Analysemethoden und Untersuchungsfelder.* Berlin et al.: de Gruyter.

Iser, W. 1976. *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung.* München: Fink Verlag.

Iser, W. 1970. *Die Appellstruktur der Texte.: Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa.* Konstanz: Universitätsverlag.

Issing, L. und R. Strzebkowski. 1998. „Medienpsychologische und mediendidaktische Grundlagen des Lernens mit Multimedia". In: G. Blell und W. Gienow (Hg.): *Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Jefferson, G. 1972. „Side Sequences". In: D. Sudnow (Hg.): *Studies in Social Interaction*. New York: The Free Press, 294-338.

Jensen, J. F. 1998. „‚Interactivity'. Tracking a New Concept in Media and Communication Studies". In: *Nordicom Review*, 185-204.

Jewitt, C. und G. Kress. 2003. *Multimodal Literacy.* New York et al.: Peter Lang.

Johnson, D. W. 1985. „Using computers to promote the development of English as a second language: A report to Carnegie Corporation". In: *ERIC document*, 278 211.

Johnson, D. W. und R. T. Johnson. 1996. „Cooperation and the use of technology". In: D. Jonassen, M.J. Spector, M. Driscoll, M.D. Merrill und J. van Merrienboer (Hg.): *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the Association for Educational Communications and Technology*. London u.a.: Routledge, 785-811.

Johnson, L., A. Levine, R. Smith und S. Stone. 2010. *The Horizon Report 2010.* Asutin, Texas: The New Media Consortium.

Jonassen, D. H. 2000. *Computers as Mindtools for Schools. Engaging Critical Thinking.* 2. Auflage. New Jersey: Merrill.

Jordan, B. und A. Henderson. 1995. „Interaction Analysis: Foundations and Practice". In: *The Journal of the Learning Sciences*, 39-103.

Kadison, Joshua. 1994.„Jessie". In: *Painted Desert Serenade.* Emi (Universal Music).

Kallmeyer, W. 1981. „Aushandlung und Bedeutungskonstitution". In: P. Schröder und H. Steger (Hg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 89-127.

Kallmeyer, W. und F. Schütze. 1976. „Konversationsanalyse". In: *Studium Linguistik* 1, 1-28.

Kant, I. [1790] 2009. *Kritik der Urteilskraft.* 2. Auflage. Herausgeber: H. Klemme. Hamburg: Meiner.

Kappas, A. und M. Müller. 2006. „Bild und Emotion - als neues Forschungsfeld". In: *Publizistik*, 3-23.

Kasper, G. 2006. „Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA". In: *AILA Review*, 83-99.

Kasper, G. 1986. „Repair in foreign language teaching". In: G. Kasper (Hg.): *Learning, teaching and communication in the language classroom*. Aarhus: Aarhus Univeristy Press, 23-42.

Kasper, G. 1981. *Pragmatische Aspekte in der Interimssprache.* Tübingen: Narr Verlag.

Keil, R. 2010. „E-Learning 2.0 vom Kopf auf die Füße gestellt". In: B. Herzig, D. Meister, H. Moser und H. Niesyto (Hg.): *Medienkompetenz und Web 2.0. Jahrbuch Medienpädagogik 8*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 121-146.

Kerres, M. 2013. *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote.* 4. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

Kerres, M. 1999. „Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen". In: *HMD - Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 9-21.

Klemm, M. 2002. „Wie hälst Du's mit dem Textbegriff? Pragmatische Antworten auf eine Gretchenfrage der (Text-)Linguistik". In: U. Fix (Hg.): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag, 143-161.

KMK. 2012. *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012.* http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Knoblauch, H., R. Tuma und B. Schnettler. 2010. „Interpretative Videoanalysen in der Sozialforschung". In: S. Maschke und L. Stecher (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim/München: Juventa, 1-40.

Knoblauch, H. und B. Schnettler. 2007. „Videographie. Erhebung und Analyse qualitativer Videodaten". In: R. Buber und H. Holzmüller (Hg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen*. Wiesbaden: Gabler, 583-599.

Köppke, T. und S. Winko. 2013. *Neuere Literaturtheorien.* 2. Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Kotthoff, H. 2009. „Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten". In: J. Spreckels (Hg.): *Erklären im Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 120-146.

Koutropoulos, A. 2011. „Digital Natives: Ten Years After". In: *Journal of Online Teaching and Learning*, 525-538.

Kramsch, C. 1998. „The privilege of the intercultural speaker". In: M. Byram und M. Fleming (Hg.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.

Krashen, A. 1985. *The Input Hypothesis.* Oxford: Pergamon.

Krelle, M. 2011. „Dimensionen von Gesprächskompetenz. Anmerkungen zur Debatte über mündliche Fähigkeiten im Deutschunterricht". In: B. Eriksson und U. Behrens (Hg.): *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Bern: hep Bildungsverlag, 13-34.

Krelle, M. und C. Spiegel. 2009. *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien.* Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.

Kress, G. 1998. „Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text". In: I. Snyder (Hg.): *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London et al.: Routledge, 53-79.

Kress, G. und T. van Leeuwen. 2006. *Reading Images.* 2. Auflage. London/New York: Routledge.

Kroeber-Riehl, W. 1993. *Bildkommunikation: Imagerystrategien für die Werbung.* München: Vahlen.

Laurillard, D. 2009. „Pedagogical forms of mobile learning". In: N. Pachler (Hg.): *Mobile learning: Towards a research agenda*. London: WLE Centre, Institute of Education.

Learning Exchange. 2011. *iPads in Schools: Use Testing.* http://www.stcolumbasspringwood.catholic.edu.au/SiteData/191/UserFiles/Resources/iPads-in-schools-use-testing.pdf. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Leeman, J. 2003. „Recasts and second language development: Beyond negative evidence". In: *Studies in Second Language Acquisition*, 37-63.

Lehnen, K. 2014. „Schreibdidaktik und neue Medien". In: H. Feilke und T. Pohl (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 4)*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 432-450.

Lessing, G. E. 1729-1781 [2012]. *Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie.* Herausgeber: F. Vollhardt. Stuttgart: Reclam.

Lewandowski, D. 2012. „Informationskompetenz und das Potenzial der Internetsuchmaschinen". In: W. Sühl-Strohmenger (Hg.): *Handbuch Informationskompetenz*. Berlin: De Gruyter, 101-109.

Lieber, G., A. Danner und A. Felber. 2010. „imago2010. Bildkompetenz und Literalität im Grund- und Vorschulalter - ein EU-Projekt aus dem Bereich des Lebenslangen Lernens". In: *Gießener Universitätsblätter*, 113-122.

Linke, A., M. Nussbaumer und P. R. Portmann. 1996. *Studienbuch Linguistik.* 3. Auflage. Tübingen: Niemeyer.

Lloyd, A. 2003. „Information Literacy. The meta-competency of the knowledge economy?". In: *Journal of Librarianship and Information Science*. 87-92.

Lobinger, K. 2012. *Visuelle Kommunikationsforschung.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Long, M. 1996. „The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition". In: W. C. Ritchie und T. K. Bahtie (Hg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego u.a.: Academic Press, 413-468.

Long, M. 1983. „Native Speaker/Non-Native Speaker and the Negotiation of Comprehensible Input". In: *Applied Linguistics*, 126-141.

Lozanova, V. 2003. „Beitrag zur Podiumsdiskussion II „Bildkompetenz im Internet - Visualität und Virtualität"". In: K. Sachs-Hombach (Hg.): *Was ist Bildkompetenz?*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 141-153.

Luckmann, T. 1986. „Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: „Kommunikative Gattungen". In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft Kultur und Gesellschaft*. 191-211.

Ludwig, O. 1983. „Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens". In: S. Grosse (Hg.): *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf: Schwann Verlag, 37-73.

Lyster, R. 2002. „The Importance of Differentiating Negotiation of Form and Meaning in Classroom Interaction". In: P. Burmeister, T. Piske und A. Rhode (Hg.): *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 381-397.

Lyster, R. und L. Ranta. 1997. „Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms". In: *Studies in Second Language Acquisition*, 37-66.

Marcum, J.W. 2002. „Rethinking information literacy". In: *The Library Quarterly*, 1-26.

Markee, N. 2000. *Conversation Analysis.* Mahwah, New Jersey u.a.: Erlbaum.

Markee, N. und G. Kasper. 2004. „Classroom Talks: An Introduction". In: *The Modern Language Journal*, 1-11.

Mayer, R. 2001. *Multimedia Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mayring, P. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 12. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, P. 2000. „Qualitative Inhaltsanalyse". In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. o.S.

McHoul, A. 1978. „The Organization of Turns at formal Talk in the Classroom". In: *Language in Society*, 183-213.

Mehan, H. 1979. *Learning lessons. Social Organization in the Classroom.* Cambridge.

Meister, D. 2008. „Schule und Medien". In: W. Helsper und J. Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 513-529.

Melhuish, K. und G. Falloon. 2010. „Looking to the future: M-Learning with the iPad". In: *Computers in New Zealand Schools: Learning, Leading, Technology*, 1-16.

Merz-Grötsch, J. 2005. *Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick.* 2. Auflage. Freiburg: Fillibach Verlag.

Meskill, C. 1993. „ESL and Multimedia: A Study of the Dynamics of Paired Student Discourse". In: *System*, 323-341.

Messaris, P. 1994. *Visual „literacy". Image, Mind, and Reality.* Boulder, Col.: Westview Press.

Messaris, P. und L. Abraham. 2003. „The Role of Images in Framing News Stories". In: S. D. Reese, O. R. Jr. Gandy und A. E. Grant (Hg.): *Framing Public Life. Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 215-226.

Michaels, S. et al. 2004. „Classroom Discourse". In: H. Ammon et al. (Hg.): *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. New York: Walter de Gruyter, 2351-2366.

Michel, B. 2008. *Bild und Habitus.* Wiesbaden: Springer Verlag.

Mirzoeff, N. 2013. *The visual culture reader.* 3. Auflage. London; New York: Routledge.

Mitchell, W. J. T. 1986. *Iconology. Image, Text, Ideology.* Chicago/London: University of Chicago Press.

Mittag, H.-J. 2016. *Statistik. Eine Einführung mit interaktiven ELementen.* 4., wesentlich überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum.

Mittlmeier, J. (2006): „Visuelle Intelligenz - als Schulfach?" In: *Kunst + Unterricht* 302/303, 60-63.

Mönnich, A. und C. Spiegel. 2012. „Kommunikation beobachten und beurteilen". In: M. Becker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidakitk*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 429-444.

Molitor-Lübbert, S. 1989. „Schreiben und Kognition". In: G. Antos und H. P. Krings (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer Verlag, 278-296.

Mondada, Lorenza. 2007a. „Interaktionsraum und Koordinierung". In *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, von R. Schmitt, 55-93. Tübingen: Narr Verlag.

Mondada, L. 2007b. „Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers". In: *Discourse Studies*, 195-226.

Mondada, L. und R. Schmitt. 2010. *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion.* Tübingen: Narr Verlag.

Mori, J. 2002. „Task Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: An Analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom". In: *Applied Linguistics*, 323-347.

Mosbach, S. 2015. *Tablet-Computer im Klassenzimmer. Eine kommunikationswissenschaftliche Perspektive auf den EInsatz von Tablet-Computern im Unterricht.* Radolfszell: Verlag für Gesprächsforschung.

mpfs. 2014. „JIM 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland". http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

mpfs. 2015. „JIM-Studie 2015. Jugend - Information - (Multi-)Media". Stuttgart. http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf15/JIM_2015.pdf. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Müller-Hartmann, A. und M. Schocker- von Ditfurth. 2001. *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen.* Tübingen: Narr Verlag.

Naace. 2012. *The iPad as a tool for education. A study of the introduction of iPads at Longfield Academy, Kent.* http://learningfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2015/12/Longfield-The_iPad_as_a_Tool_for_Education.pdf. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Neumeister, N. 2009. „"Wissen, wie der Hase läuft". Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter". In: J. Spreckels (Hg.): *Erklären im Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 13-32.

Neumeister, N. und R. Vogt. 2012. „Erklären im Unterricht". In: M. Becker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 562-583.

Newell, A. und H. A. Simon. 1972. *Human Problem Solving.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Niehoff, R. 2012. „Dimensionen der Bildkompetenz(en)-aus kunstdidaktischer Perspektive". In: S. Hölscher, R. Niehoff und K. Pauls (Hg.): *BildGeschichte. Facetten der Bildkompetenz*. Oberhausen: Athena-Verlag, 109-121.

Nielsen, J. 1990. *Hypertext and Hypermedia.* Boston et al.: Academic Press.

Nodelman, P. 1990. *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books.* 2. Auflage. Athens, Georgia: University of Georgia Press.

Nöth, W. 2000. *Handbuch der Semiotik.* Stuttgart/Weimar: Metzler.

Nolda, S. 2000. *Interaktion in pädagogischen Institutionen.* Opladen: Leske + Budrich.

NRW. 2011. *Kernlehrplan für das Fach Kunst für Gymnasien (G8) SI.* http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/kunst-g8/kernlehrplan-kunst/kernlehrplan-kunst-uebersicht.html. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Ochs, E. 1979. „Planned and unplanned discourse". In: T. Givon (Hg.): *Syntax and Semantics, Bd. 12: Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, 51-80.

Ochs, E. und L. Capps. 2001. *Living narrative.* Cambridge: Harvard University Press.

Ohlhus, S. und J. Stude. 2012. „Erzählen im Unterricht der Grundschule". In: M. Becker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 471-486.

Otto, G. 1986. „Mit Bildern lernen. Die Sachen den Sinnen vorstellen und mit dem Verstand ergreifen". In: *Jahresheft „Lernen",* 12-16.

Paivio, A. 1986. *Mental representations: A dual-coding approach.* New York: Oxford University Press.

Peng, H., Y. Su, C. Chou und C. Tsai. 2009. „Ubiquitous knowledge construction: mobile learning re-defined and a conceptual framework". In: *Innovations in Education and Teaching International*. 171-183.

Pennington, M. 1989. „Applications of computers in the development of speaking and listening proficiency". In: M. Pennington (Hg.): *Teaching Languages with Computers: the State of the Art*. La Jolla, CA: Athelstan.

Pertierra, R. 2005. „Mobile phones, identity and discursive intimacy". In: *Human Technology*. 16-34.

Pettersson, R. 2010. *Bilder in Lehrmitteln.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pettersson, R. 1994. „Visual Literacy und Infologie". In: B. Weidenmann (Hg.): *Wissenswerwerb mit Bildern: Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Huber Verlag, 215-235.

Pias, C. 2002. „Bilder der Steuerung". In: H. D. Huber, B. Lockemann und M.Scheibel (Hg.): *Bild/Medien/Wissen*. München: kopaed, 47-67.

Pica, T. 1994. „Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?" In: *Language Learning*. 493-527.

Piepho, E. 1979. *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I: Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts.* Limburg: Frankonius Verlag.

Pike, K. 1967. *Language in relation to a unified theory of the structure of human behaviour.* Den Haag: Mouton.

Piper, A. 1986. „Conversation and the computer: a study on the conversational spin-off generated among learners of English as a foreign language working in groups". In: *System*. 187-198.

Pomerantz, A. 1984. „Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes". In: J. M. Atkinson und J. Heritage (Hg.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.

Posner, R. 2003. „Ebenen der Bildkompetenz". In: K. Sachs-Hombach (Hg.): *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 17-24.

Prüfer, P. und M. Rexroth. 2000. „Zwei-Phasen Pretesting". In: *ZUMA-Arbeitsbericht 8/2000*, 1-21.

Prensky, M. 2001a. „Digital natives, digital immigrants Part 1". In: *On the horizon*. 1-6.

Prensky, M. 2001b. „Digital natives, digital immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?" In: *On the horizon*. 1-9.

Raithel, J. 2008. *Quantitative Forschung.* Wiesbaden: Springer.

Rehbein, J. et al. 2004. „Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT". In: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit.*

Rehkämper, K. 2003. „Beitrag zur Podiumsdiskussion III „Bildkompetenz und Bildwissenschaft - Fragen zur Institutionalisierung"". In: K. Sachs-Hombach (Hg.): *Was ist Bildkompetenz*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 201-212.

Reinfried, M. 1992. *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Mandl, H. und G. Reinmann-Rothmeier. 1999. Instruktion und Lernen. In: C. Perleth und A. Ziegler (Hg.): *Grundbegriffe der Pädagogischen Psychologie*. Bern: Huber, 207-215.

Reinmann-Rothmeier, G. und H. Mandl. 2002. Wissen. In: G. Wenninger: *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg: Spektrum, 7-9.

Reinmann, G. und H. Mandl. 2006. Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp und B. Weidenmann (Hg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, 613-658.

Rettie, R. 2005. „Presence and embodiment in mobile phone communication". In: *Psychology Journal*, 16-34.

Revesz, A. und R. Sachs. 2013. „Recasts". In: P. Robinson (Hg.): *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. New York: Taylor & Francis, 551-553.

Richards, K. und P. Seedhouse. 2005. *Applying Conversation Analysis.* New York: Palgrave MacMillan.

Rose, G. 2012. *Visual Methodologies.* 3. Auflage. Los Angeles: Sage.

Rost-Roth, M. 2003. „Fragen - Nachfragen - Echofragen. Formen von Interrogationen im gesprochenen Deutsch". In: *Linguistik Online*: http://www.linguistik-online.org/13_01/rostRoth.pdf. (Zugriff am 15.11.2016)

Sachs-Hombach, K. 2005. „Das Bild in der Spannung zwischen perzeptuellen und semiotischen Determinanten". In: K. Sachs-Hombach (Hg.): *Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung*. Köln: Herbert von Halem Verlag, 163-176.

Sachs-Hombach, K. 2003a. *Das Bild als kommunikatives Medium.* Köln: Halem Verlag.

Sachs-Hombach, K. 2003b. *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft.* Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Sachs-Hombach, K. 2002. „Bildbegriff und Bildwissenschaft". In: *kunst - gestaltung - design*, 6-26.

Sacks, H. 1992. *Lectures on Conversation.* Hrsg. v. G. Jefferson. Oxford: Blackwell.

Sacks, H. und E.A. Schegloff. 1979. „Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction". In: G. Psathas (Hg.): *Everyday language: studies in ethnomethodology*. New York: Irvington, 15-21.

Sacks, H., E. A. Schegloff und G. Jefferson. 1974. „A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation". In: *Language 50,4*, 696-735.

Sandig, B. 2000. „Text als prototypisches Konzept". In: M. Mangasser-Wahl (Hg.): *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele - Methodenreflexion - Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 93-112.

Schaumburg, H. 2002. „Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts". http://www.diss.fu-berlin.de/2003/63. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

Schegloff, E. 2007. *Sequence organization in interaction.* Cambridge: Cambridge university press.

Schegloff, E. A. 1997. „Whose text? Whose context?" In: *Discourse & Society*. 165-187.

Schegloff, E. A. 1996. „Naivety vs. sophistication or discipline vs. self-indulgence: a rejoinder to Billig". In: *Discourse & Society*. 577-582.

Schegloff, E. A. 1992a. „In another context". In: A. Duranti und C. Goodwin (Hg.): *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 191-228.

Schegloff, E. A. 1992b. „Repair after Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation". In: *The American Journal of Sociology*. 1295-1345.

Schegloff, E. A. 1991. „Conversation Analysis and Socially Shared Cognition". In: Lauren B. Resnick, John M. Levine und Stephanie D. Teasley (Hg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 150-171.

Schegloff, E.A. 1982. „Discourse as an interactional achievement: some uses of „uh huh" and other things that come between sentences". In: D. Tannen (Hg.): *Analyzing discourse: text and talk*. Washington, DC: Georgetown University Press, 71-93.

Schegloff, E.A. 1972a. „Notes on a conversational practice: formulating place". In: D. Sudnow (Hg.): *Studies in social interaction*. New York: Free Press, 75-119.

Schegloff, E. A. 1968. „Sequencing in conversational openings". In: *American Anthropologist*.1075-1095; auch in: J. Laver und S. Hutcheson (Hg.): *Communication in face to face interaction. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 374-405.

Schegloff, E. A. 1967. *The first five seconds: The order of conversational opening.* Berkeley: University of California.

Schegloff, E., I. Koshik, S. Jacoby und D. Olsher. 2002. „Conversation Analysis and Applied Linguistics". In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 3-31.

Schegloff, E. A. und H. Sacks. 1973. „Opening up closings". In: *Semiotica*, 289-327.

Schelhowe, H. 2007a. *Technologie, Imagination und Lernen.* Münster: Waxmann.

Schelhowe, H. 2007b. „Interaktion und Interaktivität. Aufforderungen zu einer technologiebewussten Medienpädagogik". In: W. Sesink, M. Kerres, H. Moser (Hg.): *Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Jahrbuch Medienpädagogik 6.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 144-160.

Scherling, T. und H. Schukall. 1992. *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht.* Berlin, München: Langenscheidt.

Schmitt, R. 2011. *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-Facto-Didaktik.* Mannheim: IDS.

Schmitt, R. 2006. „Videoaufzeichnungen als Grundlage für Interaktionsanalysen". In: *Deutsche Sprache*. 18-31.

Schmitt, R. 2005. „Zur multimodalen Struktur von turn-taking". In: *Zeitschrift für Gesprächsforschung*, 17-61.

Schmitt, R. und R. Knöbl. 2013. „Recipient design aus mulitmodaler Sicht". In: *Deutsche Sprache*, 03. 242-276.

Schmitz, U. 2001. „Sehflächenforschung. Eine Einführung". In: H. Diekmannshenke, M. Klemm und H. Stöckl (Hg.): *Bildlinguistik. Theorien - Methoden - Fallbeispiele*. Berlin: ESV, 23-42.

Schnotz, W. 2003a. Bild- und Sprachverarbeitung aus psychologischer Sicht. In: K. Sachs-Hombach (Hg.): *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 25-42.

Schnotz, W. 2003b. „Beitrag zur Podiumsdiskussion II „Bildkompetenz im Internet - Visualität und Virtualität"". In: K. Sachs-Hombach (Hg.): *Was ist Bildkompetenz?*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 141-153.

Schnotz, W. 2002. „Wissenserwerb mit Texten, Bildern und Diagrammen". In: L.J. Issing und P. Klimsa (Hg.): *Information und Lernen mit Mulitmedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. Weinheim: Beltz PVU, 64-81.

Schnotz, W. und Bannert, M. 1999. „Strukturaufbau und Strukturinterferenz bei der multimedial angeleiteten Konstruktion mentaler Modelle". In: I. Wachsmuth und B. Jung (Hrsg.): *KogWis99. Proceedings der 4. Fachtagung der Gesellschaft für Kognitionswissenschaft. Bielefeld, 28. September - 1. Oktober 1999*. St. Augustin: infix, 79-85.

Schober, M. F. und S. E. Brennan. 2003. „Processes of Interactive Spoken Discourse: The Role of the Partner". In: A. C. Graesser, A. Morton Gernsbacher und S. R. Goldman (Hg.): *Handbook of Discourse Processes*. Hillsdale NJ, 123-164.

Schulmeister, R. 2007. *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie - Didaktik - Design.* 4. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

Schulz-Zander, R. 2005. „Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht". In: H. Kleber (Hg.): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. München: kopaed, 125-140.

Schulz-Zander, R. 2003. *SITES M2 - Zusammenfassung zentraler Ergebnisse.* Zugriff am 18. 11 2015. http://ipso.ifs-dortmund.de/pdf/Kurzfassungschlussbericht4.pdf.

Schwab, G. 2009a. *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht.* Landau: Verlag empirische Pädagogik.

Schwab, G. 2009b. „Schülerinitiierte Erklärprozesse im Fremdsprachenunterricht einer Hauptschulklasse". In: J. Spreckels (Hg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 49-65.

Schwab, G. 2016. „Unterrichtsinteraktionen besser verstehen – Mikroanalytische Ansätze zur Interpretation von sprachlichem Handeln im Englischunterricht". In: Holger Limberg /Olaf Jäckel. Unterrichtsforschung im Fach Englisch. Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung. Frankfurt/Main: Peter Lang, 123-146.

Schwab, G., S. Hoffmann und A. Schön (2017): Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung. München: LIT-Verlag.

Schweiger, W. 2010. „Informationsnutzung online: Informationssuche, Selektion, Rezeption und Usability von Online-Medien". In: W. Schweiger und K. Beck (Hg.): *Handbuch Online-Kommunikation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 184-210.

Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective.* Malden, MA: Blackwell.

Seidl, M. 2007. „Visual Literacy. Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben". In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 2-7.

Selting, M. et al. 2009. „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)". In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 353-402.

Sharples, M. 2009. „Methods for evaluating mobile learning". In: G. Vavoula, N. Pachler und A. Kukulska-Hulme (Hg.): *Reasearching Mobile Learning: Frameworks, Tools and Research Designs*. Oxford/et al.: Peter Lang Verlag, 17-39.

Sharples, M., J. Taylor und G. Vavoula. 2007. „A theory of learning for hte mobile age". In: *Proceedings of Conference on Seeing, Understanding, Learning in the Mobile Age.* 147-152.

Sidnell, J. 2014. „The architecture of intersubjectivity revisited". In: N. J. Enfield, P. Kockelman und S. Paul (Hg.): *Cambridge Handbook of Linguistic Anthropology*. Cambridge, 364-399.

Sidnell, J. 2013. „Basic Conversation Analytic Methods". In: J. Sidnell und T. Stivers (Hg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, 77-99.

Simons, J. 1999. „What's a digital image?" In: Y. Spielmann (Hg.): *Bild - Medium - Kunst*. München: Wilhelm Fink Verlag, 107-122.

Smith, E.E. 1985. „Natural reasoning". In: *Contemporary Psychology*. 181-182.

Spiegel, C. 2012. „Kommunikation beobachten und beurteilen". In: M. Becker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 429-444.

Spiegel, C. 2009. „Zuhören im Gespräch". In: M. Krelle und C. Spiegel (Hg.): *Sprechen und Kommunizieren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 189-203.

Spiegel, C. 2006a. *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution.* Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Spiegel, C. 2006b. „Heißt miteinander kommunizieren etwa auch zuhören? Ein Plädoyer für die Zuhörenden". In: R. Wagner et al. (Hg.): *Sprechen, Lesen, Hören*. München: Reinhardt, 153-162.

Spitta, G. 1992. *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum beswussten Verfassen von Texten.* Frankrfurt/M.

Spranz-Fogasy, T. und A. Deppermann. 2001. „Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse. Bd. 2", In: K. Brinker und S. Sager (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin et al.: de Gruyter, 1007-1013.

Spreckels, J. 2009a. *Erklären im Kontext: neue Perspektivn aus der Gesprächs- und Unetrrichtsforschung.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Spreckels, J. 2009b. „Erklären im Kontext: neue Perspektiven". In: J. Spreckels (Hg.): *Erklären im Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1-11.

Stahl, G. 2004. „Building collaborative knowing: elements of a social theory of CSCL". In: J.W. Strijbos, P. Kirschner und R. Martens (Hg.): *What we know about CSCL*. Klower: Springer Neterlands, 53-85.

Stadermann, M. 2011. *SchülerInnen und Lehrpersonen in mediengestützten Lernumgebungen.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Stark, B., M. Magin und P. Jürgens. 2014. „Navigieren im Netz. Befunde einer qualitativen und quantitativen Nutzerbefragung". In: B. Stark, D. Dörr und S. Aufenanger (Hg.): *Die Googleisierung der Informationssuche. Suchmaschinen zwischen Nutzung und Regulierung*. Berlin et al.: De Gruyter, 20-74.

Steinig, W. und H.-W. Huneke. 2010. *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Stivers, T. 2013. „Sequence Organization". In: J. Sidnell und T. Stivers (Hg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell, 191-209.

Stivers, T., L. Mondada und J. Steensig. 2011. „Knowledge, Morality and Affiliation in Social Interaction". In: T. Stivers, L. Mondada und J. Steensig (Hg.): *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge, 3-24.

Stöckl, H. 2004. *Die Sprache im Bild - das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text : Konzepte, Theorien, Analysemethoden.* Berlin, New York: de Gruyter.

Straub, D. 2000. *Ein kommunikationspsychologisches Modell kooperativen Lernens Studien zu Interaktion und Wissenserwerb in computergestützten Lerngruppen*, Dissertationsschrift der Eberhard–Karls–Universität Tübingen.

Stukenbrock, A. 2009. „Referenz durch Zeigen: Zur Theorie der Deixis". In: *Deutsche Sprache*. 289-315.

Sturken, M. und L. Cartwright. 2005. *Practices of Looking. An Introduction to Visual Culture.* Oxford et al.: Oxford University Press.

Sühl-Stromenger, W. 2012. *Teaching library.* Berlin: De Gruyter Saur.

Sutter, T. 2010a. *Interaktionistischer Konstruktivismus.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Sutter, T. 2010b. „Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0". In: B. Herzig und et al. (Hg.): *Medienkompetenz und Web 2.0. Jahrbuch Medienpädagogik 8*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 41-58.

Swain, M. 1985. „Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development". In: S. M. Gass und C. G. Madden (Hg.): *Input in Sacond Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.

ten Have, P. 2007. *Doing Conversational Analysis. A practical guide.* 2. Auflage. London et al.: Sage.

Tenberg, R. 1999. „Theorie und Praxis bei der Vermittlung von 'interkulturellen Kompetenzen'". In: L. Bredella und W. Delanoy (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag, 65-84.

The New London Group. 2000. *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures.* London et al.: Routledge.

The New London Group. 1996. „A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". In: *Harvard Educational Review*, 60-92.

Traxler, J. 2010. „Will Student Devices Deliver Innovation, Inclusion, and Transformation?" In: *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 3-15.

Traxler, J. 2009. „Current state of mobile learning". In: M. Ally (Hg.): *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*. Vancouver: Marquis Book Printing.

Treumann, K. P., U. Sander, J. Hagedorn, D. M. Meister, M. Strotmann, E. Burkatzki et al. 2007. *Medienhandeln Jugendlicher.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Tulodziecki, G. 1998. „ Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik". In: *Arbeiten + Lernen*.13-17.

van Dijk, J. 2008. „Digital Photography: Communication, Identity, Memory". In: *Visual Communication*. 57-76.

van Leeuwen, T. 2005. *Introducing Social Semiotics.* London/New York: Routledge.

van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner.* New York: Longman.

Vavoula, G. 2009. „Issues and Requirements for Mobile Learning Research". In: G. Vavoula, N. Pachler und A. Kukulska-Hulme (Hg.): *Researching Mobile Learning: Frameworks, Tools and Research Designs*. Oxford/et al.: Peter Lang Verlag, 339-349.

Vavoula, G. 2005. *A Study of Mobile Learning Practices.* Zugriff am 17. 11 2015. https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/33326/5/d4.4v1.0_.pdf.

Vavoula, G., N. Pachler und A. Kukulska-Hulme. 2009. *Reseraching Mobile Learning: Frameworks, Tools and Research Designs.* Oxford u.a.: Peter Lang Verlag.

Viebrock, B. 2012. „Zwischen Medieneuphorie und vermeintlicher „Demokratisierung des Lernens": Einige kritische Überlegungen zur Nutzung des Web 2.0 im Englischunterricht". In: M. Reinfried und L. Volkmann (Hg.): *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen*. Frankrfurt a.M.: Peter Lang, 185-200.

Vogt, R. 2015. *Kommunikation im Unterricht. Diskursanalytische Konzepte für den Fachunterricht.* Weinheim, Basel: Beltz.

Vogt, R. 2012. „Gesprächsfähigkeit im Unterricht". In: K. Knapp et al. (Hg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 78-103.

Vogt, R. 2009. *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven.* Tübingen: Stauffenburg.

Vogt, R. 2004. „Miteinander-Sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit". In: M. Becker-Mrotzek und G. Brünner (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt/M et al.: Lang, 199-222

Vogt, R. 2002. *Im Deutschunterricht diskutieren: Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik.* Tübingen: Niemeyer.

von Hartel, W. und F. Wickhoff. 1912. *Die Wiener Genesis.* Berlin.

von Polenz, P. 1985. *Deutsche Satzsemantik. Grunsbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens.* Berlin/New York: de Gruyter.

Wagner, R. 2003. „Methoden des Unterrichts in mündlicher Kommunikation. Bd. 2", In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner und G. Siebert-Ott (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn, 747-759.

Weidenmann, B. 2002. „Lernen mit Medien". In: A. Krapp und B. Weidenmann (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 423-476.

Weidenmann, B. 1988. Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern u.a.: Huber.

Wessner, M. und H.-R. Pfister. 2001. „Kooperatives Lehren und Lernen". In: G. Schwabe, N. Unland und R. Streitz (Hg.): *CSCW Kompendium. Lehr- und Handbuch für das computerunterstützte kooperative Arbeiten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 251-263.

Wittich, A. und J. Jasiewicz. 2011. „Orientierungsrahmen zur Vermittlung von Informationskompetenz in der Schule". In: *Information - Wissenschaft und Praxis*, 167-172.

Wirth, W. und M. Brecht. 1999. „Selektion und Rezeption im WWW: Eine Typologie". In: W. Wirth und W. Schweiger (Hg.): *Selektion im Internet. Empirische Analysen zu einem Schlüsselkonzept*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 149-178.

Wirth, W. und M. Brecht. 1998. „Medial und personal induzierte Selektionsentscheidungen bei der Nutzung des World Wide Web". In: P. Rössler (Hg.): *Online-Kommunikation. Beiträge zu Nutzung und Wirkung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 147-168.

Wirtz, M.A., Hrsg. o.J. *Dorsch. Lexikon der Psychologie.* https://portal.hogrefe.com/dorsch/de/startseite/. (letzter Zugriff am 15.11.2016)

11. Anhang

11.1. Transkriptionskonventionen nach HIAT
11.2. Bildkompetenzmodell
11.3. Fragebogen
11.4. Zuordnung der Items zu den Kompetenzdimensionen
11.5. Zitierte Bilder
11.6. Abbildungsverzeichnis
11.7. Verzeichnis der Transkriptionsausschnitte

11.1. Transkriptionskonventionen nach HIAT

Die Darstellung folgt mit wenigen Ausnahmen den von Rehbein et al. (2004) formulierten Konventionen. Leicht abgeändert wurde die Transkription unverständlicher Passagen, um Schwer- und Unverständliches in einer Klammer zusammenfassen zu können. Eine weitere Änderung betrifft unterbrochene Äußerungen: Hier wurde unterschieden zwischen Äußerungen, die ein anderer Sprecher als der aktuelle mit eigenen Äußerungen unterbricht, und solchen, die der aktuelle Sprecher selbst quasi auslaufen lässt.

.	Äußerungen mit deklarativem Modus
?	Äußerungen mit interrogativem Modus
!	Äußerungen mit exklamativem Modus
...	von einem anderen Sprecher unterbrochene Äußerungen
	in der nonverbalen Spur: Fortführung der vorherigen Handlung
–	Äußerungen, die der Sprecher nicht weiterführt
´	steigende Intonation
`	fallende Intonation
^	steigende-fallende Intonation
ˇ	fallende-steigende Intonation
¯	gleichbleibende Intonation
•	kurze Pause
• •	Pause von weniger als 0,5 Sekunden
• • •	Pause von 0,5 bis 1 Sekunde
((3s))	Pause von mehr als einer Sekunde mit jeweiliger Zeitangabe
,	Reihung, Nebensatz
:	Ankündigung
“	uneigentliche Rede
/	Reparatur
( )	schwer verständliche Passagen
(xxx)	unverständliche Passagen
[alzo]	phonetische Umschrift bei Uneindeutigkeit der graphischen Realisierung

11.2. Bildkompetenzmodell

Aufstellung der verwendeten Dimensionen im Vergleich zu den theoretisch modellierten Dimensionen der Bildkompetenz nach ACRL (Hattwig et al. 2013; Übersetzung AFS)

ACRL-Modell		**verwendete Dimensionen**	
Standard I: Der bildkompetente Studierende bestimmt die Natur und das Ausmaß der benötigten visuellen Materialien.		**Standard I: Der bildkompetente Lernende bestimmt die Natur und das Ausmaß der benötigten visuellen Materialien.**	
I.1	**Der bildkompetente Studierende erkennt und formuliert, dass ein Bild benötigt wird.**	**I.1**	**Der bildkompetente Lernende erkennt und formuliert, dass ein Bild benötigt wird.**
I.1.a	Der bildkompetente Studierende definiert den Zweck des Bildes innerhalb des Projektes.	I.1.a	Der bildkompetente Lernende definiert den Zweck des Bildes innerhalb des Projektes.
I.1.b	Der bildkompetente Studierende definiert Anwendungsbereich (z.B. Tragweite, Zielgruppe) und die Umgebung (z.B. akademischer Bereich, open web) der geplanten Bildverwendung.		
I.1.c	Der bildkompetente Studierende formuliert Kriterien, die das Bild erfüllen muss (Thema, Inhalt, Farbe, Auflösung, besonderer Gegenstand).	I.1.c	Der bildkompetente Lernende formuliert Kriterien, die das Bild erfüllen muss (Thema, Inhalt, Farbe, Auflösung, besonderer Gegenstand).
I.1.d	Der bildkompetente Studierende formuliert Schlüsselbegriffe, die das benötigte Bild beschreiben.	I.1.d	Der bildkompetente Lernende formuliert Schlüsselbegriffe, die das benötigte Bild beschreiben.
I.1.e	Der bildkompetente Studierende identifiziert Disziplin spezifische Konventionen für die Bildverwendung.		
I.2	**Der bildkompetente Studierende identifiziert verschiedene Bildquellen, -materialien und-typen.**	**I.2**	**Der bildkompetente Lernende identifiziert verschiedene Bildquellen, -materialien und-typen.**
I.2.a	Der bildkompetente Studierende durchsucht Bildquellen, um einen Überblick über die Bilder zu erhalten, die dem gesuchten Inhalt entsprechen (gezielte Suche), und um Vorstellungen zu relevanten Bildinhalten zu gewinnen (Browsen).	I.2.a	Der bildkompetente Lernende durchsucht Bildquellen, um einen Überblick über die Bilder zu erhalten, die dem gesuchten Inhalt entsprechen (gezielte Suche), und um Vorstellungen zu relevanten Bildinhalten zu gewinnen (Browsen).
I.2.b	Der bildkompetente Studierende untersucht eine Reihe von Bildquellen und Formaten bzgl. ihres Leistungsumfanges, ihrer Inhalte und ihres potenziellen Nutzens (z.B. digitale oder Printdatenbanken, Datenbanken, die anmeldepflichtig sind, oder Open Web-Datenbanken, Bücher, Artikel, Datenbestände oder persönlich erstellte Datenbanken).		
I.2.c	Der bildkompetente Studierende identifiziert unterschiedliche Bildtypen und -materialien (z.B. Malereien, Drucke, Fotos, digital erzeugte Bilder (born-digital), Datenmodelle).	I.2.c	Der bildkompetente Lernende identifiziert unterschiedliche Bildtypen und -materialien (z.B. Malereien, Drucke, Fotos, digital erzeugte Bilder (born-digital), Datenmodelle).

I.2.d	Der bildkompetente Studierende nennt Möglichkeiten, Bilder dazu zu verwenden, Daten und Informationen zu kommunizieren (z.B. Schaubilder, Graphen, Karten, Diagramme, Modelle, Rendering, Aufrisszeichnungen).		
I.2.e	Der bildkompetente Studierende erkennt, dass bestehende Bilder modifiziert oder so wiederverwendet werden können, dass sie eine neue Bedeutung erhalten.	I.2.e	Der bildkompetente Lernende erkennt, dass bestehende Bilder modifiziert oder so wiederverwendet werden können, dass sie eine neue Bedeutung erhalten.
Standard II: Der bildkompetente Studierende findet und verschafft sich effektiv und effizient Zugang zu benötigten Bildern und visuellen Medien.		**Standard II: Der bildkompetente Lernende findet und verschafft sich effektiv und effizient Zugang zu benötigten Bildern und visuellen Medien.**	
II.1	**Der bildkompetente Studierende wählt angemessene Quellen und Retrieval Systeme aus, um die benötigten Bilder und visuellen Medien zu finden und darauf zuzugreifen.**	**II.1**	**Der bildkompetente Lernende wählt angemessene Quellen und Retrieval Systeme aus, um die benötigten Bilder und visuellen Medien zu finden und darauf zuzugreifen.**
II.1.a	Der bildkompetente Studierende identifiziert interdisziplinäre und Disziplin spezifische Bildquellen.		
II.1.b	Der bildkompetente Studierende nennt die Vor- und Nachteile verschiedener Typen von Bildquellen und Retrieval Systemen.		
II.1.c	Der bildkompetente Studierende erkennt, wie der Suchprozess durch Bildrechte beeinflusst wird und verwendet Einschränkungen bei der Suche.		
II.1.d	Der bildkompetente Studierende nutzt spezialisierte Onlinedienste oder menschliche Dienstleister, um Bildquellen auszuwählen (z.B. Online-Such-Guides, Bild- und Referenzbibliothekare, Kuratoren, Archivisten, Experten für bestimmte Disziplinen).		
II.1.e	Der bildkompetente Studierende wählt dem Projekt angemessene Bildquellen aus.	II.1.e	Der bildkompetente Lernende wählt dem Projekt angemessene Bildquellen aus.
II.2	**Der bildkompetente Studierende führt effektive Bildrecherchen durch.**	**II.2**	**Der bildkompetente Lernende führt effektive Bildrecherchen durch.**
II.2.a	Der bildkompetente Studierende entwickelt eine Suchstrategie, die dem Bildbedarf angemessen und an die verfügbaren Quellen angepasst ist.	II.2.a	Der bildkompetente Lernende entwickelt eine Suchstrategie, die dem Bildbedarf angemessen und an die verfügbaren Quellen angepasst ist.
II.2.b	Der bildkompetente Studierende erkennt die Rolle von Textinformationen für den Zugang zu Bildinhalten und identifiziert Typen von Textinformationen und Metadaten, die normalerweise mit Bildern in Verbindung gebracht werden (z.B. Bildunterschriften oder andere Beschreibungen, persönliche oder persönliche oder User-generierte Schilder/Etiketten/tags, Informationen zum Produzenten, Namen des Verwahrungs- bzw. Speicherortes, Titel, Schlüsselwörter, Beschreibungen des visuellen Inhaltes).		

II.2.c	Der bildkompetente Studierende erkennt, dass Bilder oft anders als Text basierte Informationen organisiert sind und dass dies den Zugriff auf Bilder bei der Suche beeinflussen kann (z.B. keine Volltextsuche, Variationen in kontrollierten Vokabularien, keine thematischen Begriffe).		
II.2.d	Der bildkompetente Studierende identifiziert Schlüsselwörter, Synonyme und verwandte Begriffe für das benötigte Bild und gleicht diese mit dem Vokabular ab, dass in der Bildquelle genutzt wird.	II.2.d	Der bildkompetente Lernende identifiziert Schlüsselwörter, Synonyme und verwandte Begriffe für das benötigte Bild und gleicht diese mit dem Vokabular ab, dass in der Bildquelle genutzt wird.
II.2.e	Der bildkompetente Studierende verwendet Bilder, um andere Bilder zu finden durch (Image Collection) Exploration, soziales Linking, visuelle Suchprogramme oder Browser).		
II.2.f	Der bildkompetente Studierende führt Bilder- und Themensuchen simultan durch, wobei jeder Suchprozess den anderen durch einen iterativen Prozess des Sammelns von Ressourcen unterstützt.		
II.2.g	Der bildkompetente Studierende bewertet die Qualität, Quantität und Angemessenheit der ausgewählten Bilder und revidiert gegebenenfalls die Suchstrategie dementsprechend.	II.2.g	Der bildkompetente Lernende bewertet die Qualität, Quantität und Angemessenheit der ausgewählten Bilder und revidiert gegebenenfalls die Suchstrategie dementsprechend.
II.3.	**Der bildkompetente Studierende beschafft sich Bilder und Quelleninformationen und organisiert sie.**	**II.3.**	**Der bildkompetente Lernende beschafft sich Bilder und Quelleninformationen und organisiert sie.**
II.3.a	Der bildkompetente Studierende ruft benötigte Bilder ab oder reproduziert sie mithilfe von geeigneten Technologien oder Systemen (z.B. Downloadfunktionen, copy and paste, Scannen, Abfotografieren).	II.3.a	Der bildkompetente Lernende ruft benötigte Bilder ab oder reproduziert sie mithilfe von geeigneten Technologien oder Systemen (z.B. Downloadfunktionen, copy and paste, Scannen, Abfotografieren).
II.3.b	Der bildkompetente Studierende verschafft sich Zugang zu physischen Objekten, wie es nötig ist, um das Ziel der Bildersuche zu unterstützen (z.B. Besuche in Archiven, Repositorien, Museen, Galerien und Bibliotheken).		
II.3.c	Der bildkompetente Studierende organisiert Bilder und Informationen, die diese begleiten, für einen persönlichen Zugriff, Wiederverwendung und wissenschaftliche Zitation.		
Standard III: Der bildkompetente Studierende interpretiert und analysiert die Bedeutungen von Bildern und visuellen Medien.		**Standard III: Der bildkompetente Lernende interpretiert und analysiert die Bedeutungen von Bildern und visuellen Medien.**	
III.1	**Der bildkompetente Studierende identifiziert Informationen, die für die Bildbedeutung relevant sind.**	**III.1**	**Der bildkompetente Lernende identifiziert Informationen, die für die Bildbedeutung relevant sind.**
III.1.a	Der bildkompetente Studierende betrachtet ein Bild sorgfältig, stellt fest, was der Inhalt des Bildes ist, und nennt Details.	III.1.a	Der bildkompetente Lernende betrachtet ein Bild sorgfältig, stellt fest, was der Inhalt des Bildes ist, und nennt Details.

III.1.b	Der bildkompetente Studierende liest Bildunterschriften, Metadaten und das Bild begleitende Texte, um mehr über das Bild zu erfahren.		
III.1.c	Der bildkompetente Studierende identifiziert das Thema des Bildes.		
III.1.d	Der bildkompetente Studierende untersucht die Beziehungen von Bildern untereinander und nutzt verwandte Bilder für die Interpretation.		
III.1.e	Der bildkompetente Studierende erkennt, wenn mehr Informationen zu einem Bild benötigt werden, entwickelt Fragestellungen für eine weitere Recherche und führt zusätzliche Recherchen dem angemessen aus.		
III.2	**Der bildkompetente Studierende situiert ein Bild in seinen kulturellen, sozialen und historischen Kontexten.**	**III.2**	**Der bildkompetente Lernende situiert ein Bild in seinen kulturellen, sozialen und historischen Kontexten.**
III.2.a	Der bildkompetente Studierende beschreibt kulturelle und historische Faktoren, die für die Bildproduktion relevant sind (z.B. Zeitraum, Ort, ökonomische Bedingungen, politische Strukturen, soziale Praktiken).	III.2.a	Der bildkompetente Lernende beschreibt kulturelle und historische Faktoren, die für die Bildproduktion relevant sind (z.B. Zeitraum, Ort, ökonomische Bedingungen, politische Strukturen, soziale Praktiken).
III.2.b	Der bildkompetente Studierende untersucht den Zweck und die Bedeutung eines Bildes in seinem ursprünglichen Kontext.	III.2.b	Der bildkompetente Lernende untersucht den Zweck und die Bedeutung eines Bildes in seinem ursprünglichen Kontext.
III.2.c	Der bildkompetente Studierende untersucht Entscheidungen, die bei der Produktion eines Bildes gemacht wurden, um Bedeutung zu konstruieren oder Interpretationen zu beeinflussen (z.B. Rahmen, Komposition, ein- oder ausgeschlossene Elemente, Inszenierung).	III.2.c	Der bildkompetente Lernende untersucht Entscheidungen, die bei der Produktion eines Bildes gemacht wurden, um Bedeutung zu konstruieren oder Interpretationen zu beeinflussen (z.B. Rahmen, Komposition, ein- oder ausgeschlossene Elemente, Inszenierung).
III.2.d	Der bildkompetente Studierende beschreibt das Zielpublikum für das Bild.		
III.2.e	Der bildkompetente Studierende untersucht Repräsentationen von Gender, Ethnizität und anderen kulturellen und sozialen Identifikatoren in Bildern.		
III.2.f	Der bildkompetente Studierende untersucht, wie sich die Zielgruppe, der Kontext und die Interpretationen eines Bildes mit der Zeit verändert haben.		
III.3	**Der bildkompetente Studierende identifiziert physische, technische und Design bezogene Bildkomponenten.**	**III.3**	**Der bildkompetente Lernende identifiziert physische, technische und Design bezogene Bildkomponenten.**
III.3.a	Der bildkompetente Studierende beschreibt piktorale, grafische und ästhetische Elemente eines Bildes (z.B. Farbe, Komposition, Linie, Form, Kontrast, Wiederholungen, Stil).	III.3.a	Der bildkompetente Lernende beschreibt piktorale, grafische und ästhetische Elemente eines Bildes (z.B. Farbe, Komposition, Linie, Form, Kontrast, Wiederholungen, Stil).
III.3.b	Der bildkompetente Studierende identifiziert Techniken, Technologien oder Materialien, die bei der Bildproduktion		

	genutzt wurden.		
III.3.c	Der bildkompetente Studierende bestimmt, ob es sich bei einem Bild um das Original oder eine Reproduktion handelt.		
III.3.d	Der bildkompetente Studierende untersucht das Bild nach Anzeichen von Modifizierungen oder Manipulationen.	III.3.d	Der bildkompetente Lernende untersucht das Bild nach Anzeichen von Modifizierungen oder Manipulationen.
III.4	**Der bildkompetente Studierende validiert seine Interpretation und Analyse durch den Austausch mit anderen.**	**III.4**	**Der bildkompetente Lernende validiert seine Interpretation und Analyse durch den Austausch mit anderen.**
III.4.a	Der bildkompetente Studierende nimmt an Diskussionen über Bilder teil - im Klassenraum und anderswo.	III.4.a	Der bildkompetente Lernende nimmt an Diskussionen über Bilder teil - im Klassenraum und anderswo.
III.4.b	Der bildkompetente Studierende sucht nach Experten- und wissenschaftlichen Meinungen zu Bildern einschließlich von Informationen und Analysen, die in Referenzquellen und wissenschaftlichen Publikationen zu finden sind.		
III.4.c	Der bildkompetente Studierende analysiert ein Bild mit Rekurs auf Disziplin spezifische Perspektiven und Ansätze.		
Standard IV: Der bildkompetente Studierende evaluiert die Effektivität und Zuverlässigkeit von Bildern als visuelle Kommunikationsmittel.		**Standard IV: Der bildkompetente Lernende evaluiert die Effektivität und Zuverlässigkeit von Bildern als visuelle Kommunikationsmittel.**	
IV.1	**Der bildkompetente Studierende evaluiert die Effektivität und Zuverlässigkeit von Bildern als visuelles Kommunikationsmittel.**	**IV.1**	**Der bildkompetente Lernende evaluiert die Effektivität und Zuverlässigkeit von Bildern als visuelles Kommunikationsmittel.**
IV.1.a	Der bildkompetente Studierende evaluiert, wie effektiv ein Bild einen bestimmten Zweck erfüllt.	IV.1.a	Der bildkompetente Lernende evaluiert, wie effektiv ein Bild einen bestimmten Zweck erfüllt.
IV.1.b	Der bildkompetente Studierende bewertet die Angemessenheit und die Wirkung der visuellen Botschaft für den bzw. die intendierten Rezipienten.	IV.1.b	Der bildkompetente Lernende bewertet die Angemessenheit und die Wirkung der visuellen Botschaft für den bzw. die intendierten Rezipienten.
IV.1.c	Der bildkompetente Studierende kritisiert persuasive und manipulative Strategien, die eventuell bei der Bildproduktion genutzt wurden, um die Interpretation zu beeinflussen.	IV.1.c	Der bildkompetente Lernende kritisiert persuasive und manipulative Strategien, die eventuell bei der Bildproduktion genutzt wurden, um die Interpretation zu beeinflussen.
IV.1.d	Der bildkompetente Studierende evaluiert die Verwendung der visuellen Zeichen, Symbole und Konventionen, um Bedeutung zu vermitteln.	IV.1.d	Der bildkompetente Lernende evaluiert die Verwendung der visuellen Zeichen, Symbole und Konventionen, um Bedeutung zu vermitteln.
IV.1.e	Der bildkompetente Studierende analysiert den Effekt von Bildaufbereitung und -manipulation auf die Bedeutung und die Reliabilität des Bildes.	IV.1.e	Der bildkompetente Lernende analysiert den Effekt von Bildaufbereitung und -manipulation auf die Bedeutung und die Reliabilität des Bildes.
IV.1.f	Der bildkompetente Studierende bestimmt die Genauigkeit und Reliabilität von grafischen Repräsentationen von Daten.		
IV.1.g	Der bildkompetente Studierende evaluiert Bilder mit Rekurs auf Disziplin spezifische Kriterien.		

IV.2	**Der bildkompetente Studierende evaluiert ästhetische und technische Bildcharakteristika.**	**IV.2**	**Der bildkompetente Lernende evaluiert ästhetische und technische Bildcharakteristika.**
IV.2.a	Der bildkompetente Studierende evaluiert die ästhetischen und Design bezogenen Charakteristiken von Bildern (Farbverwendung, Komposition, Linie, Form, Kontrast, Wiederholung, Stil).	IV.2.a	Der bildkompetente Lernende evaluiert die ästhetischen und Design bezogenen Charakteristiken von Bildern (Farbverwendung, Komposition, Linie, Form, Kontrast, Wiederholung, Stil).
IV.2.b	Der bildkompetente Studierende evaluiert die technischen Charakteristiken von Bildern (Auflösung, Größe, Schärfe, Dateiformat).	IV.2.b	Der bildkompetente Lernende evaluiert die technischen Charakteristiken von Bildern (Auflösung, Größe, Schärfe, Dateiformat).
IV.2.c	Der bildkompetente Studierende evaluiert die Qualität von Bildreproduktionen basierend auf Indikatoren wie Farbgenauigkeit, Resolution, dem Grad der Manipulation und dem Vergleich mit anderen Reproduktionen.		
IV.3	**Der bildkompetente Studierende evaluiert dem Bild beigestellte Texte.**		
IV.3.a	Der bildkompetente Studierende evaluiert Informationen, die Bilder begleiten, bzgl. Exaktheit, Verlässlichkeit, Aktualität und Vollständigkeit.		
IV.3.b	Der bildkompetente Studierende nutzt Informationen aus Bildern, um Textinformationen zu evaluieren.		
IV.3.c	Der bildkompetente Studierende überprüft Informationen, die einem Bild beigestellt sind, indem er mehrere Quellen konsultiert und recherchiert.		
IV.4	**Der bildkompetente Studierende fällt Urteile über die Reliabilität und Genauigkeit von Bildquellen.**		
IV.4.a	Der bildkompetente Studierende bewertet die Reliabilität und Genauigkeit von Bildquellen basierend auf den Evaluationen von Autoritäten sowie Betrachtungsweisen und Vorlieben.		
IV.4.b	Der bildkompetente Studierende fällt Urteile über Bildquellen basierend auf Evaluationen von Bild- und Informationsqualität.		
IV.4.c	Der bildkompetente Studierende kritisiert, wie eine Bildquelle einen neuen Kontext für ein Bild erstellen und damit die Bildbedeutung beeinflussen kann.		
Standard V: Der bildkompetente Studierende nutzt Bilder und visuelle Medien effektiv.		**Standard V: Der bildkompetente Lernende nutzt Bilder und visuelle Medien effektiv.**	
V.1	**Der bildkompetente Studierende nutzt Bilder effektiv für verschiedene Zwecke.**	**V.1**	**Der bildkompetente Lernende nutzt Bilder effektiv für verschiedene Zwecke.**
V.1.a	Der bildkompetente Studierende plant eine strategische Bildverwendung innerhalb eines Projektes.	V.1.a	Der bildkompetente Lernende plant eine strategische Bildverwendung innerhalb eines Projektes.
V.1.b	Der bildkompetente Studierende wählt dem	V.1.b	Der bildkompetente Lernende wählt dem

	Zweck des Projektes angemessene Bilder aus.		Zweck des Projektes angemessene Bilder aus.
V.1.c	Der bildkompetente Studierende integriert Bilder in Projekte zweckorientiert bzgl. Bedeutung, Ästhetik, Wirkung und Rezipienten.	V.1.c	Der bildkompetente Lernende integriert Bilder in Projekte zweckorientiert bzgl. Bedeutung, Ästhetik, Wirkung und Rezipienten.
V.1.d	Der bildkompetente Studierende verwendet Bilder für verschiedene Zwecke (z.B. als Illustration, Beweis, Visualisierung, Primärquelle, Gegenstand einer Analyse).	V.1.d	Der bildkompetente Lernende verwendet Bilder für verschiedene Zwecke (z.B. als Illustration, Beweis, Visualisierung, Primärquelle, Gegenstand einer Analyse).
V.1.e	Der bildkompetente Studierende verwendet Bilder für Themen spezifische und interdisziplinäre Recherche, Kommunikation und Lernen.	V.1.e	Der bildkompetente Lernende verwendet Bilder für Themen spezifische und interdisziplinäre Recherche, Kommunikation und Lernen.
V.2	**Der bildkompetente Studierende nutzt Technologien effektiv, um mit Bildern zu arbeiten.**	**V.2**	**Der bildkompetente Lernende nutzt Technologien effektiv, um mit Bildern zu arbeiten.**
V.2.a	Der bildkompetente Studierende verwendet angemessene Bearbeitungs-, Kommunikations-, Speicherungswerkzeuge und -programme, um Bilder aufzubereiten und mit ihnen zu arbeiten	V.2.a	Der bildkompetente Lernende verwendet angemessene Bearbeitungs-, Kommunikations-, Speicherungswerkzeuge und -programme, um Bilder aufzubereiten und mit ihnen zu arbeiten
V.2.b	Der bildkompetente Studierende bestimmt, welche Anforderungen eine Bilddatei bzgl. Format, Größe und Auflösung für ein Projekt erfüllen muss und konvertiert Bilder dementsprechend.		
V.2.c	Der bildkompetente Studierende bearbeitet Bilder hinsichtlich ihrer Angemessenheit bzgl. Qualität, Layout und Darstellung.	V.2.c	Der bildkompetente Lernende bearbeitet Bilder hinsichtlich ihrer Angemessenheit bzgl. Qualität, Layout und Darstellung.
V.3	**Der bildkompetente Studierende nutzt Problemlösestrategien, Kreativität und experimentiert, um Bilder in wissenschaftliche Projekte einzubinden.**	**V.3**	**Der bildkompetente Lernende nutzt Problemlösestrategien, Kreativität und experimentiert, um Bilder in wissenschaftliche Projekte einzubinden.**
V.3.a	Der bildkompetente Studierende experimentiert mit unterschiedlichen Möglichkeiten, Bilder in akademische Arbeit einzubinden.	V.3.a	Der bildkompetente Lernende experimentiert mit unterschiedlichen Möglichkeiten, Bilder in akademische Arbeit einzubinden.
V.3.b	Der bildkompetente Studierende nutzt visuelles Denkvermögen, um Probleme zu verdeutlichen und zu lösen.	V.3.b	Der bildkompetente Lernende nutzt visuelles Denkvermögen, um Probleme zu verdeutlichen und zu lösen.
V.4	**Der bildkompetente Studierende kommuniziert effektiv mithilfe von und über Bilder.**	**V.4**	**Der bildkompetente Lernende kommuniziert effektiv über Bilder.**
V.4.a	Der bildkompetente Studierende schreibt verständlich und zu unterschiedlichen Zwecken über Bilder (z.B. Bildbeschreibung, -analyse, -evaluation).		
V.4.b	Der bildkompetente Studierende präsentiert Bilder effektiv unter Einbezug von Bedeutung, ästhetischen Merkmalen, visueller und rhetorischer Wirkung und Rezipienten.		
V.4.c	Der bildkompetente Studierende diskutiert Bilder kritisch mit anderen und drückt dabei Ideen und Vorstellungen aus, vermittelt	V.4.c	Der bildkompetente Lernende diskutiert Bilder kritisch mit anderen und drückt dabei Ideen und Vorstellungen aus,

	Bedeutung und überprüft Argumente.		vermittelt Bedeutung und überprüft Argumente.
V.4.d	Der bildkompetente Studierende fügt Informationen in Form von Text ein, wenn und in dem Maße wie dies nötig erscheint, um die Bildbedeutung zu vermitteln.	V.4.d	Der bildkompetente Lernende fügt Informationen in Form von Text ein, wenn und in dem Maße wie dies nötig erscheint, um die Bildbedeutung zu vermitteln.
V.4.e	Der bildkompetente Studierende reflektiert die Effektivität seiner eigenen visuellen Kommunikationen und die Verwendung von Bildern.	V.4.e	Der bildkompetente Lernende reflektiert die Effektivität seiner eigenen visuellen Kommunikationen und die Verwendung von Bildern.
		V.4.f	Der bildkompetente Lernende nutzt Bilder, um zu kommunizieren.
Standard VI: Der bildkompetente Lernende entwirft und kreiert bedeutungsvolle Bilder und visuelle Medien.		**Standard VI: Der bildkompetente Lernende entwirft und kreiert bedeutungsvolle Bilder und visuelle Medien.**	
VI.1	**Der bildkompetente Studierende produziert visuelles Material für eine Reihe von Projekten und wissenschaftlichen Verwendungszwecken.**	**VI.1**	**Der bildkompetente Lernende produziert visuelles Material für eine Reihe von Projekten und wissenschaftlichen Verwendungszwecken.**
VI.1.a	Der bildkompetente Studierende erstellt Bilder, um Konzepte, Erzählungen oder Argumente zu veranschaulichen und zu kommunizieren (z.B. concept maps, Präsentationen, Storyboard, Poster).	VI.1.a	Der bildkompetente Lernende erstellt Bilder, um Konzepte, Erzählungen oder Argumente zu veranschaulichen und zu kommunizieren (z.B. concept maps, Präsentationen, Storyboard, Poster).
VI.1.b	Der bildkompetente Studierende erstellt akkurate und angemessene grafische Repräsentationen von Daten und Informationen (z.B. Diagramme, Landkarten, Graphen, Modelle).		
VI.1.c	Der bildkompetente Studierende produziert Bilder und visuelle Medien für eine bestimmte Zielgruppe.	VI.1.c	Der bildkompetente Lernende produziert Bilder und visuelle Medien für eine bestimmte Zielgruppe.
VI.1.d	Der bildkompetente Studierende passt visuelle Inhalte an das übergeordnete Ziel des Projektes an.	VI.1.d	Der bildkompetente Lernende passt visuelle Inhalte an das übergeordnete Ziel des Projektes an.
VI.2	**Der bildkompetente Studierende nutzt Designstrategien und Kreativität für die Produktion von Bildern und visuellen Medien.**	**VI.2**	**Der bildkompetente Lernende nutzt Designstrategien und Kreativität für die Produktion von Bildern und visuellen Medien.**
VI.2.a	Der bildkompetente Studierende plant den visuellen Stil und das Design in Bezug zu den Projektzielen.	VI.2.a	Der bildkompetente Lernende plant den visuellen Stil und das Design in Bezug zu den Projektzielen.
VI.2.b	Der bildkompetente Studierende verwendet ausgewählte ästhetische und Design bezogene Möglichkeiten mit dem Ziel, die Effektivität von Kommunikation und Bedeutungsvermittlung zu erhöhen.	VI.2.b	Der bildkompetente Lernende verwendet ausgewählte ästhetische und Design bezogene Möglichkeiten mit dem Ziel, die Effektivität von Kommunikation und Bedeutungsvermittlung zu erhöhen.
VI.2.c	Der bildkompetente Studierende verwendet Kreativität, um bestehende Bilder in neue visuelle Produkte zu integrieren.	VI.2.c	Der bildkompetente Lernende verwendet Kreativität, um bestehende Bilder in neue visuelle Produkte zu integrieren.
VI.3	**Der bildkompetente Studierende nutzt unterschiedliche Werkzeuge und Technologien, um Bilder und visuelle Medien zu produzieren.**	**VI.3**	**Der bildkompetente Lernende nutzt unterschiedliche Werkzeuge und Technologien, um Bilder und visuelle Medien zu produzieren.**

VI.3.a	Der bildkompetente Studierende experimentiert mit Bildproduktionswerkzeugen und -technologien.	VI.3.a	Der bildkompetente Lernende experimentiert mit Bildproduktionswerkzeugen und -technologien.
VI.3.b	Der bildkompetente Studierende identifiziert die besten Werkzeuge und Technologien für die Herstellung von visuellen Produkten und entwickelt Kompetenzen mit einer Reihe von Werkzeugen und Technologien zur Bildproduktion.	VI.3.b	Der bildkompetente Lernende identifiziert die besten Werkzeuge und Technologien für die Herstellung von visuellen Produkten und entwickelt Kompetenzen mit einer Reihe von Werkzeugen und Technologien zur Bildproduktion.
VI.3.c	Der bildkompetente Studierende entwickelt Kompetenzen mit einer Reihe von Werkzeugen und Technologien zur Bildproduktion.	VI.3.c	Der bildkompetente Lernende entwickelt Kompetenzen mit einer Reihe von Werkzeugen und Technologien zur Bildproduktion.
VI.4	**Der bildkompetente Studierende evaluiert eigene visuelle Produkte.**	**VI.4**	**Der bildkompetente Lernende evaluiert eigene visuelle Produkte.**
VI.4.a	Der bildkompetente Studierende evaluiert eigene visuelle Produkte mit Rekurs auf Projektziele.		
VI.4.b	Der bildkompetente Studierende evaluiert eigene visuelle Produkte mit Rekurs auf Disziplin spezifische Kriterien und Konventionen.		
VI.4.c	Der bildkompetente Studierende evaluiert eigene visuelle Produkte als bedeutungsvolle Beiträge für Recherche, Lernen oder Kommunikation.		
VI.4.d	Der bildkompetente Studierende überprüft eigene visuelle Produkte im Diskurs mit anderen.	VI.4.d	Der bildkompetente Lernende überprüft eigene visuelle Produkte im Diskurs mit anderen.
VI.4.e	Der bildkompetente Studierende überarbeitet eigene visuelle Produkte basierend auf der Evaluation.	VI.4.e	Der bildkompetente Lernende überarbeitet eigene visuelle Produkte basierend auf der Evaluation.
Standard VII: Der bildkompetente Studierende versteht viele der ethischen, legalen, sozialen und ökonomischen Aspekte der Kreation und Verwendung von Bildern und visuellen Medien. Er greift auf visuelles Material zu und nutzt es unter Berücksichtigung von ethischen Fragestellungen.			

11.3. Fragebogen

Fragebogen

zum Umgang mit Bildern und zur Mediennutzung

Untersuchung zum Thema
„Bilder im Fremdsprachenunterricht mit digitalen Medien“

Anne Frenzke-Shim
PH Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
anne.frenzkeshim@ph-freiburg.de

Hallo!

Vielen Dank, dass du bereit bist bei diesem Forschungsprojekt mitzumachen. Ich möchte untersuchen, wie im Fremdsprachenunterricht mit Bildern umgegangen wird. Mit diesem Fragebogen möchte ich herausfinden, ob und wie du dich generell mit Bildern beschäftigst, aber auch welche Medien du nutzt, um dies zu tun, und mit welchen Medien du grundsätzlich zu tun hast.

Dieser Fragebogen ist kein Test und keine Prüfung, sondern ich möchte etwas über deine Meinung und deine Interessen erfahren. Bitte fülle den Fragebogen also alleine aus! Das dauert ca. 15-20 Minuten.

Bitte lies dir jede Frage genau durch, bevor du sie beantwortest.
Die Fragen sind hellgrau hinterlegt. Darunter findest du entweder Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen oder Platz für eine Antwort, die du selber formulieren kannst. Wenn du einmal etwas falsch angekreuzt hast, dann streiche es bitte deutlich und dick durch und kreuze dann das richtige Kästchen an

Bei den meisten Antworten stehen Zahlen in Klammern, z.B. (2). Diese Zahlen helfen mir, den Fragebogen auszuwerten. Für die Beantwortung der Fragen spielen sie keine Rolle.

Da es in dieser Untersuchung um Bilder geht, taucht das Wort häufig auf. Mit Bildern meine ich Fotos, Malerei und Zeichnungen, aber keine Diagramme.

Deine Antworten werden vertraulich behandelt. Weder deine Lehrer noch deine Mitschüler oder deine Familie werden erfahren, was du geantwortet hast. Aus diesem Grund bitte ich dich auch darum, deinen Namen nicht auf den Bogen zu schreiben. Stattdessen bekommst du einen Zettel mit einer Nummer, die du bitte in den Kasten schreibst, den du unter diesem Text sehen kannst.

Bitte gib den ausgefüllten Fragebogen bis zum 04.07.2014 bei *Name des Lehrers* ab.

Anne Frenzke-Shim

Hier ist Platz für die Nummer!

ipad2_

A. Persönliche Daten			
1. Bist du weiblich oder männlich?			
weiblich	☐ (1)	männlich	☐ (2)

2. Wie alt bist du?
Ich bin ____ Jahre alt.

3. Was sind deine Hobbys?

4. Welche Note hattest du in Kunst auf dem letzten Zeugnis?
Ich hatte eine ____.

B.1. Medien allgemein			
1. Welche Geräte benutzt du? *(Bitte kreuze in jeder Zeile ein Kästchen an.)*			
	oft	manchmal	nie
Fernseher	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
Radio	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
Hifi-/Stereoanlage oder einzelner CD-Player	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
MP3-Player (z.B. iPod)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
Computer	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
Spielkonsole	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
i-Pad, Galaxy Tab oder ein ähnliches Tablet	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
Fotoapparat (einzelnes Gerät, nicht integriert)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
Videokamera (einzelnes Gerät, nicht integriert)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
DVD-Player und/oder Blu-ray-Player	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)

2. Habt ihr zu Hause einen Internetzugang?		
ja ☐ (1)	nein ☐ (2)	ich weiß nicht ☐ (3)

B.2. Fernsehen, Video, Kino				
1. Wie lange siehst du an einem normalen Schultag und an einem freien Tag durchschnittlich fern? *(Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an.)*				
	ich sehe normalerweise gar nicht fern	weniger als eine Stunde	1 bis 2 Stunden	mehr als 2 Stunden
an einem normalen Schultag	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
an einem freien Tag	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)

2. Wie oft warst du in den letzten sechs Monaten im Kino? *(Bitte kreuze nur ein Kästchen an.)*	
nie.....	☐ (1)
1 bis 2 Mal.....	☐ (2)
3-5 Mal.....	☐ (3)
öfter.....	☐ (4)

B.3. Computer, Internet

1. Wie lange nutzt du pro Tag aktiv das Internet z.B. zum Surfen oder für ein Social Network (über einen Computer, ein Smartphone oder ein Tablet)? *(Bitte kreuze nur ein Kästchen an.)*	
nie.....	☐ (1)
weniger als eine Stunde	☐ (2)
ca. 1 bis 2 Stunden pro Tag.....	☐ (3)
zwischen 2 und 3 Stunden pro Tag.....	☐ (4)
ca. 3 bis 4 Stunden pro Tag.....	☐ (5)
zwischen 4 und 5 Stunden pro Tag.....	☐ (6)
ca. 5 bis 6 Stunden pro Tag.....	☐ (7)

2. Wie lange nutzt du einen Computer (online und offline) pro Tag? *(Bitte kreuze nur ein Kästchen an.)*	
nie.....	☐ (1) → *weiter mit* B.4. Handy
weniger als eine Stunde	☐ (2)
ca. 1 bis 2 Stunden pro Tag.....	☐ (3)
zwischen 2 und 3 Stunden pro Tag.....	☐ (4)
ca. 3 bis 4 Stunden pro Tag.....	☐ (5)
zwischen 4 und 5 Stunden pro Tag.....	☐ (6)
ca. 5 bis 6 Stunden pro Tag.....	☐ (7)

3. Wie oft machst du am Computer **offline** die folgenden Dinge? *(Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an.)*				
	nie	selten	manchmal	häufig
Texte schreiben	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Präsentationen erstellen (z.B. mit Powerpoint)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Filme/Videos sehen	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Musik hören	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
spielen	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
malen, zeichnen, Grafiken erstellen	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Bilder/Videos bearbeiten	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Musik machen	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
mit einem Programm lernen	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)

4. Wie oft machst du im Internet die folgenden Dinge (über einen Computer, ein Smartphone oder ein Tablet)? *(Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an.)*				
	nie	selten	manchmal	häufig
Emails lesen und senden	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Social Networks nutzen (Facebook, Twitter, Blogs...)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Videos/Videoclips sehen (z.B. über YouTube)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
spielen	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Bilder/Videos einstellen	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
nach bestimmten Bildern/Videos suchen	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Musik hören	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
lernen (z.B. mit einem Lernprogramm)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
nach bestimmten Informationen suchen	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Zeitungen/Zeitschriften online lesen	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)

5. Hast du eine eigene Homepage oder einen eigenen Blog?			
ja ☐ (1)		nein ☐ (2)	

6. Hast du schon einmal ...? *(Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an.)*				
	ja, das mache ich oft	ja, aber nicht oft	nein	weiß nicht
Webseiten erstellt	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
etwas programmiert (z.B. eine App, ein Spiel)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
die Bildgröße/-format verändert	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Farben in Bildern verändert	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Bilder animiert	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Cliparts (z.B. Sprechblasen, Smileys) oder Kommentare in ein Bild eingefügt	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Bilder in einen Text eingefügt	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Bilder in eine Präsentation eingefügt	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)

B.4. Handy		
1. Hast du selbst ein Handy?		
ja ☐ (1)		
nein ☐ (2) → *weiter mit* B.5. Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Comics		
2. Ist das Handy ein Smartphone?		
ja ☐ (1)	nein ☐ (2) → *weiter mit* Frage 5	weiß ich nicht ☐ (3)
3. Benutzt du das Handy, um ins Internet zu gehen?		
ja ☐ (1)		nein ☐ (2)
4. Hast du ein Handy mit einer Surf-Flatrate?		
ja ☐ (1)	nein ☐ (2)	weiß ich nicht ☐ (3)

5. Wie oft fügst du Icons, wie z.B. Smileys, ein, wenn du eine SMS schreibst? *(Bitte kreuze nur ein Kästchen an.)*			
nie ☐ (1)	selten ☐ (2)	manchmal ☐ (3)	in jede oder fast jede SMS ☐ (4)

B.5. Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Comics

1. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Lesen von Büchern, Zeitschriften oder Zeitungen? *(Bitte kreuze nur ein Kästchen an.)*		
Ich lese keine Bücher, Zeitschriften oder Zeitungen ..	☐ (1)	→ *weiter mit Frage 3*
weniger als 30 Minuten pro Tag	☐ (2)	
ca. 30 Minuten pro Tag	☐ (3)	
ca. 1 Stunde pro Tag	☐ (4)	
ca. 2 Stunden pro Tag	☐ (5)	
mehr als 2 Stunden pro Tag	☐ (6)	

2. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Lesen von Comics bzw. Mangas? *(Bitte kreuze nur ein Kästchen an.)*	
Ich lese keine Comics oder Mangas.	☐ (1)
weniger als 30 Minuten pro Tag.....	☐ (2)
ca. 30 Minuten pro Tag.....	☐ (3)
ca. 1 Stunde pro Tag.....	☐ (4)
mehr als 1 Stunde pro Tag.....	☐ (5)

C. Meinungen bzw. Einstellungen zu Medien und Medieninhalten					
1. Für Informationen gibt es unterschiedliche Quellen. Welche nutzt du? *(Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an.)*					
	nie	selten	manchmal	häufig	immer
Radio	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)	☐ (5)
Fernsehen	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)	☐ (5)
Internet	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)	☐ (5)
gedruckte Tageszeitung	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)	☐ (5)
Bücher	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)	☐ (5)

2. Wenn ich ein Bild sehe, denke ich darüber nach, ...					
	nie	selten	manchmal	häufig	immer
wer das Bild gemacht hat.	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)	☐ (5)
wann es entstanden ist.	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)	☐ (5)
warum es so gemacht worden ist, wie es ist.	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)	☐ (5)
warum es jetzt da ist, wo ich es sehe.	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)	☐ (5)

D. Bilder		
1. Welche Art von Bildern siehst du dir gerne auch ein bisschen länger an? *(Kreuze bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen an.)*		
Ich sehe mir Bilder nie ein bisschen länger an.	☐ ja (1) → *weiter mit Frage 3*	☐ nein (2)
Ich sehe mir gerne Fotos an.	☐ ja (1)	☐ nein (2)
Ich sehe mir gerne Zeichnungen oder Malereien an, auf denen man Personen, Landschaften, Tiere oder Dinge erkennen kann.	☐ ja (1)	☐ nein (2)
Ich sehe mir gerne abstrakte Kunst an. (Bilder, die keine Personen, Landschaften, Tiere oder Dinge zeigen)	☐ ja (1)	☐ nein (2)

2. Wo siehst du dir gerne Bilder an, wenn du dich länger mit ihnen beschäftigen willst? *(Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an.)*	nie	selten	manchmal	häufig
Ich sehe mir Bilder im Museum an.	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Ich sehe mir Bilder im Internet an.	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)
Ich sehe mir Bilder in Büchern, Magazinen, Zeitschriften an.	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (4)

3. Das habe ich in den letzten 12 Monaten in der Schule oder in meiner Freizeit gemacht: *(Bitte kreuze in jeder Zeile zwei Kästchen an.)*	im Unterricht			in meiner Freizeit		
	häufig	manch-mal	nie	häufig	manch-mal	nie
etwas gemalt oder gezeichnet	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
etwas gebastelt	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
mit Ton oder einem ähnlichen Werkstoff gearbeitet	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
eine Collage erstellt	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
Fotos gemacht	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
Fotos bearbeitet	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
einen Film gemacht	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
einen Film bearbeitet	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
einen Comic gezeichnet	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)
mit anderen über ein Bild geredet	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)	☐ (1)	☐ (2)	☐ (3)

Vielen Dank fürs Ausfüllen!

11.4. Item-Kompetenzdimension-Tabelle

1. Teil:

Items	I2a	I2c	I2e	II1e	II2	III2a
A.3 Was sind deine Hobbys						
A.4 Welche Note hattest du in Kunst auf deinem letzten Zeugnis?						x
B.1.1 Welche Geräte benutzt du nie, manchmal, oft?						
• Fernseher						
• Radio						
• Hifi-/Stereoanlage oder einzelner CD-Player						
• MP3-Player						
• Computer						
• Spielkonsole						
• iPad, Galaxy Tab oder ein ähnliches Tablet						
• Fotoapparat (einzelnes Gerät, nicht integriert)						
• Videokamera (einzelnes Gerät, nicht integriert)						
• DVD-Player und/oder Blue-ray-Player						
B.2.1 Wie lange siehst du durchschnittlich fern...						
... an einem normalen Schultag						
... an einem freien Tag						
B.2.2 Wie oft warst du in den letzten sechs Monaten im Kino?						
B.3.1 Wie lange nutzt du pro Tag aktiv das Internet (...)?						
B.3.2. Wie lange nutzt du einen Computer (online und offline) pro Tag?						
B.3.3 Wie oft machst du am Computer offline die folgenden Dinge:						
• Texte schreiben						
• Präsentationen erstellen						
• Filme/Videos sehen						
• Musik hören						
• spielen						
• malen, zeichnen, Grafiken erstellen						
• Bilder/Videos bearbeiten			x			
• Musik machen						
• mit einem Programm lernen						
B.3.4 Wie oft machst du im Internet die folgenden Dinge (...)?						
• Emails lesen und senden						
• Social Networks nutzen						

Vielen Dank fürs Ausfüllen!

• Videos/Videoclips sehen						
• spielen						
• Bilder/Videos einstellen						
• nach bestimmten Bildern/Videos suchen	x				x	
• Musik hören						
• lernen (...)						
• nach bestimmten Informationen suchen						
• Zeitungen/Zeitschriften online lesen						
B.3.5 Hast du eine eigene Homepage/einen eigenen Blog?						
B.3.6 Hast du schon einmal...						
• Webseiten erstellt						
• etwas programmiert						
• die Bildgröße/-format verändert			x			
• Farben in Bildern verändert			x			
• Bilder animiert			x			
• Cliparts (...) oder Kommentare in ein Bild eingefügt			x			
• Bilder in einen Text eingefügt						
• Bilder in eine Präsentation eingefügt						
B.4.3 Benutzt du das Handy, um ins Internet zu gehen?						
B.4.5 Wie oft fügst du Icons in eine SMS ein?						
B.5.1. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Lesen von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen?						
B.5.2. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Lesen von Comics?						
C.1 Für Informationen gibt es unterschiedliche Quellen. Welche nutzt du?						
• Radio						
• Fernsehen						
• Internet						
• gedruckte Tageszeitung						
• Bücher						
C.2 Wenn ich ein Bild sehe, denke ich darüber nach, ...						
• wer das Bild gemacht hat.						x
• wann es entstanden ist.						x
• warum es so gemacht worden ist, wie es ist.						
• warum es jetzt da ist, wo ich es sehe.						
D.1. Welche Art von Bildern siehst du dir gerne (...) an?						
• keine Bilder						
• Fotos		x				
• Zeichnungen, Malereien (gegenständlich)		x				
• abstrakte Kunst		x				
D.2 Wo siehst du dir gerne Bilder an?						
• im Museum	x			x		
• im Internet	x			x		

• in Büchern, Magazinen und Zeitschriften	x			x		
D.3 Das habe ich in den letzten 12 Monaten in der Schule gemacht (häufig, manchmal, nie)						
• etwas gemalt oder gezeichnet						
• etwas gebastelt						
• mit Ton oder einem ähnlichen Werkstoff gearbeitet						
• eine Collage erstellt						
• Fotos gemacht						
• Fotos bearbeitet						
• einen Film gemacht						
• einen Film bearbeitet						
• einen Comic gezeichnet						
• mit anderen über ein Bild geredet						
D.4 Das habe ich in der letzten 12 Monaten in meiner Freizeit gemacht (häufig, manchmal, nie)						
• etwas gemalt oder gezeichnet						
• etwas gebastelt						
• mit Ton oder einem ähnlichen Werkstoff gearbeitet						
• eine Collage erstellt						
• Fotos gemacht						
• Fotos bearbeitet						
• einen Film gemacht						
• einen Film bearbeitet						
• einen Comic gezeichnet						
• mit anderen über ein Bild geredet						

2. Teil

Items	**III2b**	**III2c**	**III4a**	**IV1a**	**IV1b**	**IV1c**
A.3 Was sind deine Hobbys						
A.4 Welche Note hattest du in Kunst auf deinem letzten Zeugnis?	x					
B.1.1 Welche Geräte benutzt du nie, manchmal, oft?						
• Fernseher						
• Radio						
• Hifi-/Stereoanlage oder einzelner CD-Player						
• MP3-Player						
• Computer						
• Spielkonsole						
• iPad, Galaxy Tab oder ein ähnliches Tablet						
• Fotoapparat (einzelnes Gerät, nicht integriert)						
• Videokamera (einzelnes Gerät, nicht integriert)						
• DVD-Player und/oder Blue-ray-Player						

Items	III2b	III2c	III4a	IV1a	IV1b	IV1c
B.2.1 Wie lange siehst du durchschnittlich fern...						
... an einem normalen Schultag						
... an einem freien Tag						
B.2.2 Wie oft warst du in den letzten sechs Monaten im Kino?						
B.3.1 Wie lange nutzt du pro Tag aktiv das Internet (...)?						
B.3.2. Wie lange nutzt du einen Computer (online und offline) pro Tag?						
B.3.3 Wie oft machst du am Computer offline die folgenden Dinge:						
• Texte schreiben						
• Präsentationen erstellen						
• Filme/Videos sehen						
• Musik hören						
• spielen						
• malen, zeichnen, Grafiken erstellen						
• Bilder/Videos bearbeiten						
• Musik machen						
• mit einem Programm lernen						
B.3.4 Wie oft machst du im Internet die folgenden Dinge (...)?						
• Emails lesen und senden						
• Social Networks nutzen						
• Videos/Videoclips sehen						
• spielen						
• Bilder/Videos einstellen						
• nach bestimmten Bildern/Videos suchen						
• Musik hören						
• lernen (...)						
• nach bestimmten Informationen suchen						
• Zeitungen/Zeitschriften online lesen						
B.3.5 Hast du eine eigene Homepage/einen eigenen Blog?						
B.3.6 Hast du schon einmal...						
• Webseiten erstellt						
• etwas programmiert						
• die Bildgröße/-format verändert						
• Farben in Bildern verändert						
• Bilder animiert						
• Cliparts (...) oder Kommentare in ein Bild eingefügt						
• Bilder in einen Text eingefügt						
• Bilder in eine Präsentation eingefügt						
B.4.3 Benutzt du das Handy, um ins Internet zu gehen?						
B.4.5 Wie oft fügst du Icons in eine SMS ein?						
B.5.1. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Lesen von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen?						

Items	III2b	III2c	III4a	IV1a	IV1b	IV1c
B.5.2. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Lesen von Comics?						
C.1 Für Informationen gibt es unterschiedliche Quellen. Welche nutzt du?						
• Radio						
• Fernsehen						
• Internet						
• gedruckte Tageszeitung						
• Bücher						
C.2 Wenn ich ein Bild sehe, denke ich darüber nach, ...						
• wer das Bild gemacht hat.						
• wann es entstanden ist.						
• warum es so gemacht worden ist, wie es ist.		x		x		x
• warum es jetzt da ist, wo ich es sehe.				x	x	
D.1. Welche Art von Bildern siehst du dir gerne (...) an?						
• keine Bilder						
• Fotos						
• Zeichnungen, Malereien (gegenständlich)						
• abstrakte Kunst						
D.2 Wo siehst du dir gerne Bilder an?						
• im Museum						
• im Internet						
• in Büchern, Magazinen und Zeitschriften						
D.3 Das habe ich in den letzten 12 Monaten in der Schule gemacht (häufig, manchmal, nie)						
• etwas gemalt oder gezeichnet						
• etwas gebastelt						
• mit Ton oder einem ähnlichen Werkstoff gearbeitet						
• eine Collage erstellt						
• Fotos gemacht						
• Fotos bearbeitet						
• einen Film gemacht						
• einen Film bearbeitet						
• einen Comic gezeichnet						
• mit anderen über ein Bild geredet			x			
D.4 Das habe ich in der letzten 12 Monaten in meiner Freizeit gemacht (häufig, manchmal, nie)						
• etwas gemalt oder gezeichnet						
• etwas gebastelt						
• mit Ton oder einem ähnlichen Werkstoff gearbeitet						
• eine Collage erstellt						
• Fotos gemacht						
• Fotos bearbeitet						
• einen Film gemacht						

Items	III2b	III2c	III4a	IV1a	IV1b	IV1c
• einen Film bearbeitet						
• einen Comic gezeichnet						
• mit anderen über ein Bild geredet			x			

3. Teil:

Items	IV1e	V1a-d	V1e	V2a	V2b	V4c
A.3 Was sind deine Hobbys						
A.4 Welche Note hattest du in Kunst auf deinem letzten Zeugnis?						
B.1.1 Welche Geräte benutzt du nie, manchmal, oft?						
• Fernseher						
• Radio						
• Hifi-/Stereoanlage oder einzelner CD-Player						
• MP3-Player						
• Computer						
• Spielkonsole						
• iPad, Galaxy Tab oder ein ähnliches Tablet						
• Fotoapparat (einzelnes Gerät, nicht integriert)						
• Videokamera (einzelnes Gerät, nicht integriert)						
• DVD-Player und/oder Blue-ray-Player						
B.2.1 Wie lange siehst du durchschnittlich fern...						
... an einem normalen Schultag						
... an einem freien Tag						
B.2.2 Wie oft warst du in den letzten sechs Monaten im Kino?						
B.3.1 Wie lange nutzt du pro Tag aktiv das Internet (...)?						
B.3.2. Wie lange nutzt du einen Computer (online und offline) pro Tag?						
B.3.3 Wie oft machst du am Computer offline die folgenden Dinge:						
• Texte schreiben						
• Präsentationen erstellen		x				
• Filme/Videos sehen						
• Musik hören						
• spielen						
• malen, zeichnen, Grafiken erstellen						
• Bilder/Videos bearbeiten				x		
• Musik machen						
• mit einem Programm lernen						
B.3.4 Wie oft machst du im Internet die folgenden Dinge (...)?						
• Emails lesen und senden						
• Social Networks nutzen						
• Videos/Videoclips sehen						

• spielen						
• Bilder/Videos einstellen		x				
• nach bestimmten Bildern/Videos suchen						
• Musik hören						
• lernen (...)						
• nach bestimmten Informationen suchen						
• Zeitungen/Zeitschriften online lesen						
B.3.5 Hast du eine eigene Homepage/einen eigenen Blog?		x				
B.3.6 Hast du schon einmal...						
• Webseiten erstellt		x				
• etwas programmiert						
• die Bildgröße/-format verändert					x	
• Farben in Bildern verändert					x	
• Bilder animiert					x	
• Cliparts (...) oder Kommentare in ein Bild eingefügt		x	x			
• Bilder in einen Text eingefügt		x	x			
• Bilder in eine Präsentation eingefügt		x	x			
B.4.3 Benutzt du das Handy, um ins Internet zu gehen?						
B.4.5 Wie oft fügst du Icons in eine SMS ein?		x	x			
B.5.1. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Lesen von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen?						
B.5.2. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Lesen von Comics?						
C.1 Für Informationen gibt es unterschiedliche Quellen. Welche nutzt du?						
• Radio						
• Fernsehen						
• Internet						
• gedruckte Tageszeitung						
• Bücher						
C.2 Wenn ich ein Bild sehe, denke ich darüber nach, ...						
• wer das Bild gemacht hat.						
• wann es entstanden ist.						
• warum es so gemacht worden ist, wie es ist.	x					
• warum es jetzt da ist, wo ich es sehe.						
D.1. Welche Art von Bildern siehst du dir gerne (...) an?						
• keine Bilder						
• Fotos						
• Zeichnungen, Malereien (gegenständlich)						
• abstrakte Kunst						
D.2 Wo siehst du dir gerne Bilder an?						
• im Museum						
• im Internet						
• in Büchern, Magazinen und Zeitschriften						

D.3 Das habe ich in den letzten 12 Monaten in der Schule gemacht (häufig, manchmal, nie)						
• etwas gemalt oder gezeichnet						
• etwas gebastelt						
• mit Ton oder einem ähnlichen Werkstoff gearbeitet						
• eine Collage erstellt		x				
• Fotos gemacht						
• Fotos bearbeitet				x		
• einen Film gemacht						
• einen Film bearbeitet				x		
• einen Comic gezeichnet						
• mit anderen über ein Bild geredet						x
D.4 Das habe ich in der letzten 12 Monaten in meiner Freizeit gemacht (häufig, manchmal, nie)						
• etwas gemalt oder gezeichnet						
• etwas gebastelt						
• mit Ton oder einem ähnlichen Werkstoff gearbeitet						
• eine Collage erstellt		x				
• Fotos gemacht						
• Fotos bearbeitet				x		
• einen Film gemacht						
• einen Film bearbeitet				x		
• einen Comic gezeichnet						
• mit anderen über ein Bild geredet						x

4. Teil:

Items	**V4d**	**V4f**	**VI1c**	**VI2a**	**VI2c**	**VI3c**
A.3 Was sind deine Hobbys						
A.4 Welche Note hattest du in Kunst auf deinem letzten Zeugnis?						x
B.1.1 Welche Geräte benutzt du nie, manchmal, oft?						
• Fernseher						
• Radio						
• Hifi-/Stereoanlage oder einzelner CD-Player						
• MP3-Player						
• Computer						
• Spielkonsole						
• iPad, Galaxy Tab oder ein ähnliches Tablet						
• Fotoapparat (einzelnes Gerät, nicht integriert)						
• Videokamera (einzelnes Gerät, nicht integriert)						
• DVD-Player und/oder Blue-ray-Player						
B.2.1 Wie lange siehst du durchschnittlich fern...						
... an einem normalen Schultag						

Items	V4d	V4f	VI1c	VI2a	VI2c	VI3c
... an einem freien Tag						
B.2.2 Wie oft warst du in den letzten sechs Monaten im Kino?						
B.3.1 Wie lange nutzt du pro Tag aktiv das Internet (...)?						
B.3.2. Wie lange nutzt du einen Computer (online und offline) pro Tag?						
B.3.3 Wie oft machst du am Computer offline die folgenden Dinge:						
• Texte schreiben						
• Präsentationen erstellen					x	
• Filme/Videos sehen						
• Musik hören						
• spielen						
• malen, zeichnen, Grafiken erstellen			x		x	
• Bilder/Videos bearbeiten					x	x
• Musik machen						
• mit einem Programm lernen						
B.3.4 Wie oft machst du im Internet die folgenden Dinge (...)?						
• Emails lesen und senden						
• Social Networks nutzen						
• Videos/Videoclips sehen						
• spielen						
• Bilder/Videos einstellen		x				
• nach bestimmten Bildern/Videos suchen						
• Musik hören						
• lernen (...)						
• nach bestimmten Informationen suchen						
• Zeitungen/Zeitschriften online lesen						
B.3.5 Hast du eine eigene Homepage/einen eigenen Blog?						
B.3.6 Hast du schon einmal...						
• Webseiten erstellt					x	
• nach Viren gesucht						
• etwas programmiert						
• die Bildgröße/-format verändert						x
• Farben in Bildern verändert						x
• Bilder animiert	x					x
• Cliparts (...) oder Kommentare in ein Bild eingefügt						
• Bilder in einen Text eingefügt						
• Bilder in eine Präsentation eingefügt						
B.4.3 Benutzt du das Handy, um ins Internet zu gehen?		x				
B.4.5 Wie oft fügst du Icons in eine SMS ein?						
B.5.1. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Lesen von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen?						
B.5.2. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Lesen von Comics?						

Items	V4d	V4f	VI1c	VI2a	VI2c	VI3c
C.1 Für Informationen gibt es unterschiedliche Quellen. Welche nutzt du?						
• Radio						
• Fernsehen						
• Internet						
• gedruckte Tageszeitung						
• Bücher						
C.2 Wenn ich ein Bild sehe, denke ich darüber nach, ...						
• wer das Bild gemacht hat.						
• wann es entstanden ist.						
• warum es so gemacht worden ist, wie es ist.						
• warum es jetzt da ist, wo ich es sehe.						
D.1. Welche Art von Bildern siehst du dir gerne (...) an?						
• keine Bilder						
• Fotos						
• Zeichnungen, Malereien (gegenständlich)						
• abstrakte Kunst						
D.2 Wo siehst du dir gerne Bilder an? (nie, selten, manchmal, häufig)						
• im Museum						
• im Internet						
• in Büchern, Magazinen und Zeitschriften						
D.3 Das habe ich in den letzten 12 Monaten in der Schule gemacht (häufig, manchmal, nie)			x			
• etwas gemalt oder gezeichnet			x	x		x
• etwas gebastelt			x	x		x
• mit Ton oder einem ähnlichen Werkstoff gearbeitet			x	x		x
• eine Collage erstellt			x	x	x	x
• Fotos gemacht				x		x
• Fotos bearbeitet			x	x		x
• einen Film gemacht				x		x
• einen Film bearbeitet			x	x		x
• einen Comic gezeichnet				x		x
• mit anderen über ein Bild geredet						
D.4 Das habe ich in der letzten 12 Monaten in meiner Freizeit gemacht (häufig, manchmal, nie)			x			
• etwas gemalt oder gezeichnet			x	x		x
• etwas gebastelt			x	x		x
• mit Ton oder einem ähnlichen Werkstoff gearbeitet			x	x		x
• eine Collage erstellt			x	x	x	x
• Fotos gemacht				x		x
• Fotos bearbeitet			x	x		x
• einen Film gemacht				x		x
• einen Film bearbeitet			x	x		x

Items	V4d	V4f	VI1c	VI2a	VI2c	VI3c
• einen Comic gezeichnet				x		x
• mit anderen über ein Bild geredet						

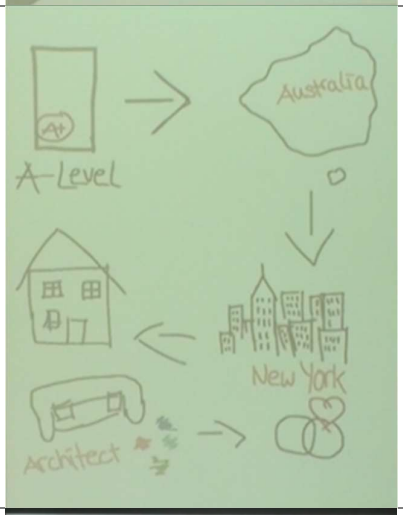
5. Teil:

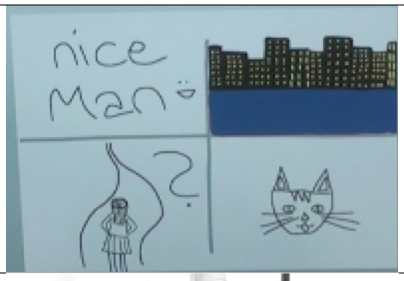
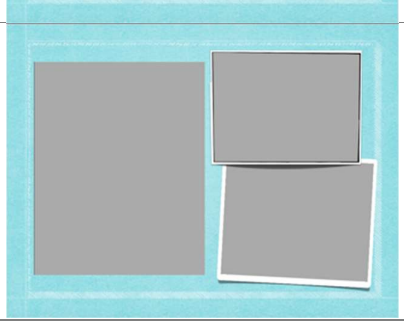
Items	Bild-kontakt	rezeptive Medien-nutzung	interaktive Medien-nutzung	kreative Medien-gestaltung
A.3 Was sind deine Hobbys	x			
A.4 Welche Note hattest du in Kunst auf deinem letzten Zeugnis?				
B.1.1 Welche Geräte benutzt du nie, manchmal, oft?				
• Fernseher		x		
• Radio		x		
• Hifi-/Stereoanlage oder einzelner CD-Player		x		
• MP3-Player		x		
• Computer			x	
• Spielkonsole			x	
• iPad, Galaxy Tab oder ein ähnliches Tablet			x	
• Fotoapparat (einzelnes Gerät, nicht integriert)	x		x	
• Videokamera (einzelnes Gerät, nicht integriert)	x		x	
• DVD-Player und/oder Blue-ray-Player		x		
B.2.1 Wie lange siehst du durchschnittlich fern...				
... an einem normalen Schultag		x		
... an einem freien Tag		x		
B.2.2 Wie oft warst du in den letzten sechs Monaten im Kino?	x	x		
B.3.1 Wie lange nutzt du pro Tag aktiv das Internet (...)?			x	
B.3.2. Wie lange nutzt du einen Computer (online und offline) pro Tag?			x	
B.3.3 Wie oft machst du am Computer offline die folgenden Dinge:				
• Texte schreiben				x
• Präsentationen erstellen				x
• Filme/Videos sehen		x		
• Musik hören		x		
• spielen			x	
• malen, zeichnen, Grafiken erstellen	x			x
• Bilder/Videos bearbeiten	x			x
• Musik machen				x
• mit einem Programm lernen			x	
B.3.4 Wie oft machst du im Internet die folgenden Dinge (...)?				

• Emails lesen und senden			x	
• Social Networks nutzen			x	
• Videos/Videoclips sehen		x		
• spielen			x	
• Bilder/Videos einstellen			x	
• nach bestimmten Bildern/Videos suchen			x	
• Musik hören		x		
• lernen (...)			x	
• nach bestimmten Informationen suchen			x	
• Zeitungen/Zeitschriften online lesen		x		
B.3.5 Hast du eine eigene Homepage/einen eigenen Blog?			x	
B.3.6 Hast du schon einmal...				
• Webseiten erstellt				x
• etwas programmiert				x
• die Bildgröße/-format verändert				x
• Farben in Bildern verändert	x			x
• Bilder animiert	x			x
• Cliparts (...) oder Kommentare in ein Bild eingefügt	x			x
• Bilder in einen Text eingefügt	x			x
• Bilder in eine Präsentation eingefügt	x			x
B.4.3 Benutzt du das Handy, um ins Internet zu gehen?	x		x	
B.4.5 Wie oft fügst du Icons in eine SMS ein?				
B.5.1. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Lesen von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen?	x			
B.5.2. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit dem Lesen von Comics?		x		
C.1 Für Informationen gibt es unterschiedliche Quellen. Welche nutzt du?	x	x		
• Radio				
• Fernsehen		x		
• Internet		x	x	
• gedruckte Tageszeitung				
• Bücher		x		
C.2 Wenn ich ein Bild sehe, denke ich darüber nach, ...		x		
• wer das Bild gemacht hat.				
• wann es entstanden ist.				
• warum es so gemacht worden ist, wie es ist.				
• warum es jetzt da ist, wo ich es sehe.				
D.1. Welche Art von Bildern siehst du dir gerne (...) an?				
• keine Bilder				
• Fotos	x			
• Zeichnungen, Malereien (gegenständlich)	x			

• abstrakte Kunst	x			
D.2 Wo siehst du dir gerne Bilder an?	x			
• im Museum				
• im Internet	x			
• in Büchern, Magazinen und Zeitschriften	x			
D.3 Das habe ich in den letzten 12 Monaten in der Schule gemacht (häufig, manchmal, nie)	x			
• etwas gemalt oder gezeichnet				
• etwas gebastelt				
• mit Ton oder einem ähnlichen Werkstoff gearbeitet				
• eine Collage erstellt				
• Fotos gemacht				
• Fotos bearbeitet				
• einen Film gemacht				
• einen Film bearbeitet				
• einen Comic gezeichnet				
• mit anderen über ein Bild geredet				
D.4 Das habe ich in der letzten 12 Monaten in meiner Freizeit gemacht (häufig, manchmal, nie)				
• etwas gemalt oder gezeichnet				
• etwas gebastelt	x			
• mit Ton oder einem ähnlichen Werkstoff gearbeitet	x			
• eine Collage erstellt	x			
• Fotos gemacht	x			
• Fotos bearbeitet	x			
• einen Film gemacht	x			
• einen Film bearbeitet	x			
• einen Comic gezeichnet	x			
• mit anderen über ein Bild geredet	x			

11.5. Zitierte Bilder

Bezeichnung	Bild	Autor, Quelle
„Zukunftsvorstellung 1“		Emma, Lehrendenkamera (2-9)
„Zukunftsvorstellung 2“		Lehrendenkamera (2-10)
„Zukunftsvorstellung 3“		Noemie, Tabletkamera 4

„Zukunftsvorstellung 4“		Lisa, Tabletkamera 3
„Filmposter 3“		Tabletkamera 1
„Vorlage“		Keynote (iWorks)
„Bearbeitete Vorlage“: Die Bilder wurden für die Darstellung hier verdeckt.		Keynote (iWorks)

11.6. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Organisation von Reparaturen in Unterrichtsinteraktionen 40
Abbildung 2: Beschreibungsebenen kommunikativer Praktiken 44
Abbildung 3: Der „Bild-Stammbaum“ nach Mitchell (1986) 87
Abbildung 4: Schreibprozess nach Hayes und Flower (1980) 109
Abbildung 5: Komplexe Problemlöseprozesse nach Frensch/Funke (1995) 111
Abbildung 6: Interaktionen mit Bildern 125
Abbildung 7: Forschungsdesign 156
Abbildung 8: Tabletnutzung 162
Abbildung 9: Häufige Nutzung der unterschiedlichen Medien im Vergleich 164
Abbildung 10: Computernutzung offline (manchmal/häufig) 165
Abbildung 11: Computernutzung offline im Vergleich (Mittelwerte) 166
Abbildung 12: Computernutzung online (manchmal/häufig) 167
Abbildung 13: Computernutzung online im Vergleich (Mittelwerte) 167
Abbildung 14: Qualität der Mediennutzung im Vergleich (Mittelwerte) 168
Abbildung 15: Mediengestaltung im Vergleich 169
Abbildung 16: Informationsquellen im Vergleich 170
Abbildung 17: Beliebte Bildsorte im Vergleich 171
Abbildung 18: Quelle für Bilder im Vergleich 171
Abbildung 19: Gestalterische Betätigung in der Freizeit im Vergleich (häufig) 172
Abbildung 20: Gestalterische Betätigung im Unterricht (häufig) 173
Abbildung 21: Erfahrungen mit bildbezogenen Aktivitäten am Computer 175
Abbildung 22: Korrelationen Tabletnutzung und bildbezogene Aktivitäten 175
Abbildung 23: Bildkritik (nur Tabletgruppe) 176
Abbildung 24: Medienkompetenz und Bildkompetenz der beiden Gruppen 177
Abbildung 25: Erstellung eines MEAN-Indexes 178
Abbildung 26: Gefilmte Schüler/innen 179
Abbildung 27: Erhebungszeitpunkte und jeweilige Unterrichtsdauer 181
Abbildung 28: Kameraaufstellung 182
Abbildung 29: Beispiel-Transkript 184
Abbildung 30: Aufstellung bildbezogener Phasen 186
Abbildung 31: Zusammenfassung 194
Abbildung 32: Modalitäten der Bildauswahl in Einzelarbeit 205
Abbildung 33: Bildbeschreibungen: Übersicht 211
Abbildung 34: Kontinuum: Bildbeschreibung als Erzählung 217
Abbildung 35: Struktur der Plenumsphase von Präsentationen 242

Abbildung 36: Struktur der Präsentationsphasen 254
Abbildung 37: Grundbausteine der Bildproduktion 256
Abbildung 38: Auswahlprozess eines Bildes mithilfe einer Suchmaschine 278
Abbildung 39: Übersicht Interaktionsmuster 311
Abbildung 40: Bilder als Symbole 328
Abbildung 41: Bearbeitung einer Vorlage (3-7 Tabletkamera 4) 349
Abbildung 42: Ausdrücke des Gefallens und Anzahl ihrer Verwendungen 351
Abbildung 43: Angewandte Kriterien in Rezeption und Produktion 360
Abbildung 44: Produktionsprozess als Interpretationsprozess 373
Abbildung 45: Formulierungsversuche 376
Abbildung 46: Bilder von positiven und negativen Eindrücken von London 377
Abbildung 47: Für die Erarbeitung fehlendes Vokabular 387
Abbildung 48: Zuordnung von Text zu den jeweiligen Präsentationsformen 389
Abbildung 49: Übereinstimmung von Bild und Text (1-4 Tabletkamera 2) 393
Abbildung 50: Bildfunktionen 398

11.7. Verzeichnis der Transkriptausschnitte

Ausschnitt 2/1: Turn-taking 26
Ausschnitt 2/2: Simultaneität 28
Ausschnitt 2/3: Konflikt 30
Ausschnitt 2/4: Verzögerte Reaktion 31
Ausschnitt 2/5: Eröffnung und Beendigung 34
Ausschnitt 2/6: Reparatur 41
Ausschnitt 2/7: Lehrgespräch 47
Ausschnitt 6/1: Camden Market – Gefühle (3-3 Lehrendenkamera) 195
Ausschnitt 6/2: Camden Market – Erinnerung (3-3 Lehrendenkamera) 196
Ausschnitt 6/3: Gurkensandwich – Erinnerung und Gefühle (3-6 Lehrendenkamera) ... 197
Ausschnitt 6/4: Speakers' Corner – Erinnerung (3-7 Tabletkamera 6) 198
Ausschnitt 7/1: Bildauswahl (1-4 Tabletkamera 2) 204
Ausschnitt 7/2: Markieren von Bildelementen (1-4 Tabletkamera 1) 206
Ausschnitt 7/3: Lehrerinitiierte Verlängerung des Bildkontaktes (1-1 Lehrendenkamera) 210
Ausschnitt 7/4: Vokabelabfrage (1-3 Lehrendenkamera) 212
Ausschnitt 7/5: Bildbeschreibung: Kern (2-1 Tabletkamera 3) 212
Ausschnitt 7/6: Bildbeschreibung: Schlussfolgerung (1-1 Tabletkamera 1) 213
Ausschnitt 7/7: Bildbeschreibung: Erzählung (1-5 Lehrendenkamera) 214
Ausschnitt 7/8: Ein Bild in den Kontext einer Erzählung einordnen (1-5 Lehrendenkamera) 216
Ausschnitt 7/9: Bildbeschreibung: Wirkung (1-6 Lehrendenkamera) 218
Ausschnitt 7/10: Bildbeschreibung als Partnerarbeit (1-1 Tabletkamera 2) 220
Ausschnitt 7/11: Bildbeschreibung im Plenum (1-2 Lehrendenkamera) 221
Ausschnitt 7/12: Vergleich eines Bildes mit seiner Textvorlage (1-5 Lehrendenkamera) 224
Ausschnitt 7/13: Intentionen des Bildproduzenten erschließen (4-7 Lehrendenkamera) 226
Ausschnitt 7/14: Ein Mitschüler-Bild bewerten (1-8 Lehrendenkamera) 229
Ausschnitt 7/15: Negative Kritik (1-8 Lehrendenkamera) 230
Ausschnitt 7/16: Evaluation in informeller Gruppenarbeit (1-8 Tabletkamera 1) 232
Ausschnitt 7/17: Negative Kritik in informeller Gruppenarbeit (1-8 Tabletkamera 2) ... 233
Ausschnitt 7/18: Evaluation in formeller Gruppenarbeit (3-8 Tabletkamera 5) 234
Ausschnitt 7/19: Präsentationseröffnung Bildsequenz (2-7 Lehrendenkamera) 238
Ausschnitt 7/20: Präsentationseröffnung Einzelbild (4-4 Lehrendenkamera) 239

Ausschnitt 7/21: Ende der Präsentation (2-7 Lehrendenkamera) ... 240
Ausschnitt 7/22: Ende der Präsentationsphase ... 241
Ausschnitt 7/23: Metadaten nennen (3-9 Lehrendenkamera) ... 244
Ausschnitt 7/24: Bildsequenzen erklären (1-10 Lehrendenkamera) ... 245
Ausschnitt 7/25: Erlebnisbericht als Erklärung (4-4 Lehrendenkamera) ... 247
Ausschnitt 7/26: Zukunftsvorstellungen in Stationen (2-10 Lehrendenkamera) ... 249
Ausschnitt 7/27: Zukunftsvorstellungen im Einzelbild (2-10 Lehrendenkamera) ... 250
Ausschnitt 7/28: Herstellungsintentionen erläutern (1-8 Lehrendenkamera) ... 252
Ausschnitt 7/29: Aushandlung der kooperativen Arbeitsform (3-7 Tabletkamera 6) ... 257
Ausschnitt 7/30: Übergriff in einer arbeitsteiligen Phase (1-9 Tabletkamera 1) ... 261
Ausschnitt 7/31: Arbeitsgleiche Insel in arbeitsteiliger Phase (1-9 Tabletkamera 1) ... 263
Ausschnitt 7/32: Reihenfolge der Bilder (1-9 Tabletkamera 1) ... 264
Ausschnitt 7/33: Generieren des Ziels (1-1 Tabletkamera 2) ... 266
Ausschnitt 7/34: Bezug zur Aufgabenstellung (3-7 Tabletkamera 5) ... 267
Ausschnitt 7/35: Abruf von Informationen – Inhalt (3-7 Tabletkamera 5) ... 269
Ausschnitt 7/36: Abruf von Informationen – Funktion (1-7 Tabletkamera 2) ... 269
Ausschnitt 7/37: Einschränkung der Auswahl vor der Suche (3-7 Tabletkamera 6) ... 270
Ausschnitt 7/38: Einschränkung der Auswahl durch einen Suchbegriff (2-6, Tabletkamera 4) ... 270
Ausschnitt 7/39: Überblick über die Suchergebnisse – Teil 1 (3-7 Tabletkamera 6) ... 271
Ausschnitt 7/40: Überblick über die Suchergebnisse – Teil 2 (3-7 Tabletkamera 6) ... 272
Ausschnitt 7/41: Bilder zeigen (1-7 Tabletkamera 2) ... 272
Ausschnitt 7/42: Überblick über die Auswahl (2-6 Tabletkamera 4) ... 273
Ausschnitt 7/43: Anordnung auf einer Fläche (3-7 Tabletkamera 5) ... 274
Ausschnitt 7/44: Suchbegriff (3-7 Tabletkamera 6) ... 279
Ausschnitt 7/45: Überarbeitung Suchbegriff ... 280
Ausschnitt 7/46: Wahrnehmung (3-7 Tabletkamera 6) ... 281
Ausschnitt 7/47: Vorläufigkeit der Auswahl (1-7 Tabletkamera 2) ... 282
Ausschnitt 7/48: Evaluation im Zuge der Überarbeitung (2-6 Tabletkamera 4) ... 284
Ausschnitt 7/49: Widerspruch 1 (1-7 Tabletkamera 1) ... 288
Ausschnitt 7/50: Widerspruch 2 (1-7 Tabletkamera 2) ... 288
Ausschnitt 7/51: Widerspruch 3 (3-7 Tabletkamera 6) ... 289
Ausschnitt 7/52: Ausprobieren von Größe und Position 1 (1-9 Tabletkamera 1) ... 293
Ausschnitt 7/53: Überarbeiten von Größe und Position (1-9 Tabletkamera 1) ... 294
Ausschnitt 7/54: Ausprobieren von Filteroptionen (1-7 Tabletkamera 1) ... 295
Ausschnitt 7/55: Ausprobieren einer Strichart und einer Strichbreite

(1-7 Tabletkamera 1) ... 297
Ausschnitt 7/56: Planung einer Überarbeitung (3-7 Tabletkamera 6) ... 300
Ausschnitt 8/1: Lehrererzählung – Teil 1 (2-2 Lehrendenkamera) ... 321
Ausschnitt 8/2: Lehrererzählung – Teil 2 (2-4 Lehrendenkamera) ... 321
Ausschnitt 8/3: Lehrervortrag mit verteilten Rollen (1-6 Lehrendenkamera) ... 323
Ausschnitt 8/4: Differenzierung (1-4 Lehrendenkamera) ... 326
Ausschnitt 8/5: Assoziationen zum Gurkensandwich (3-3 Lehrendenkamera) ... 329
Ausschnitt 8/6: Ähnlichkeit – 1 (1-7 Tabletkamera 2) ... 334
Ausschnitt 8/7: Ähnlichkeit – 2 (1-7 Tabletkamera 2) ... 334
Ausschnitt 8/8: Ähnlichkeit – 3 (2-6 Tabletkamera 4) ... 336
Ausschnitt 8/9: Zugriff auf Partnerwissen (3-7 Tabletkamera 6) ... 337
Ausschnitt 8/10: Vollständigkeit (3-7 Tabletkamera 6) ... 339
Ausschnitt 8/11: Quelle (3-8 Tabletkamera 6) ... 340
Ausschnitt 8/12: Kohärenz zwischen Bild und Text – 1 (1-7 Tabletkamera 2) ... 342
Ausschnitt 8/13: Kohärenz zwischen Bild und Text – 2 (3-7 Tabletkamera 5) ... 343
Ausschnitt 8/14: Bildfunktion (1-7 Tabletkamera 2) ... 344
Ausschnitt 8/15: Unscharf (2-6 Tabletkamera 4) ... 348
Ausschnitt 8/16: Ausgewogenheit der Gestaltung (1-7 Tabletkamera 1) ... 350
Ausschnitt 8/17: Wohlgefallen (3-7 Tabletkamera 5) ... 352
Ausschnitt 8/18: Anspruch an Ästhetik (2-8 Tabletkamera 4) ... 353
Ausschnitt 8/19: Zeichnen am Tablet (2-6 Tabletkamera 3) ... 354
Ausschnitt 8/20: Kohärenz in der Darstellung (3-7 Tabletkamera 6) ... 356
Ausschnitt 8/21: Authentizität versus Funktion des Bildes (1-7 Tabletkamera 2) ... 357
Ausschnitt 8/22: Verstoß gegen das Kriterium der Ähnlichkeit (3-7 Tabletkamera 6) ... 358
Ausschnitt 8/23: Bedeutung eines Ereignisses (3-7 Tabletkamera 6) ... 359
Ausschnitt 8/24: Herstellen von Angemessenheit durch Bearbeiten eines Bildes (1-7 Tabletkamera 4) ... 364
Ausschnitt 8/25: Genese einer Idee im Rahmen der Bearbeitung (1-7 Tabletkamera 4) 365
Ausschnitt 8/26: Darstellung der Trennung (2-6 Tabletkamera 4) ... 367
Ausschnitt 8/27: Entwurf einer fehlenden Szene (2-6 Tabletkamera 3) ... 369
Ausschnitt 8/28: Vertauschen der Reihenfolge von zwei Folien (2-6 Tabletkamera 3) ... 371
Ausschnitt 8/29: Vermeidung des Niederschreibens negativer Eindrücke (3-7 Tabletkamera 5) ... 374
Ausschnitt 8/30: Verstehen (1-8 Lehrendenkamera) ... 379
Ausschnitt 8/31: Wortschatzerweiterung in der Gruppe (1-1 Tabletkamera 1) ... 386
Ausschnitt 8/32: Negotiation of form (3-7 Tabletkamera 6) ... 387

Ausschnitt 8/33: Kombination von Zeigegeste und Deixis – 1 (2-6 Tabletkamera 4).... 395
Ausschnitt 8/34: Kombination von Zeigegeste und Deixis – 2 (2-6 Tabletkamera 4).... 395
Ausschnitt 8/35: Ersetzen unbekannter Vokabeln (1-7 Tabletkamera 1)..... 396
Ausschnitt 8/36: Vervollständigen eines Beitrags (1-7 Tabletkamera 2)..... 397