

**MINISTERIUM FÜR HOCH UND FACHSCHUL- SPEZIALBILDUNG DER
REPUBLIK USBEKISTAN**

SPRACHE UND BILDEK.

STAATLICHE UNIVERSITÄT KARSCHI

FAKULTÄT FÜR ROMAN-GERMANISCHE PHILOGIE

LEHRSTÜHL FÜR ROMAN-GERMANISCHE SPRACHE

SANAYEWA SARINA SOBIROWNA

DIE ROLLE DER BILDERGESCHICHTEN BEI SPRECHFÄHIGKEIT.

D I P L O M A R B E I T

Um den akademischen Grad des Bachelors zu erwerben

Fachrichtung Germanistik 5220100

wissenschaftliche Betreuerin:

J.E.Ro‘ziyeva

KARSHI -2013

Die Rolle der Bildergeschichten bei Sprechfähigkeit

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4-7
I Kapitel	
1. Sprechfähigkeit und Sprechfertigkeit.....	7-11
1.1 Die vier Fertigkeiten.....	11-21
1.2.Die vier Fertigkeiten im Vergleich.....	21-22
1.3 Internet und Computer	23
II Kapitel	
2. Die Rolle der Bilder im DaF-Unterricht.....	24-28
2.1 Bilder und ihre Funktionen im DaF.....	29-36
2.2 Sprache und Bildverarbeitung.....	37-40
2.3 Bildergeschichte im Grammatikunterricht.....	40-41
2.4 Bildergeschichte in den Lehrwerken.....	42-45
Zusammenfassung	
Literaturverzeichnis	

Einleitung

Nach der Unabhängigkeit der Republik Uzbekistan wird den Fremdsprachen grosse Aufmerksamkeit geschenkt, weil Uzbekistan von vielen Ländern anerkannt wurde und man wirtschaftliche, politische und kulturelle Beziehungen zu diesen Ländern hergestellt hat.

„Wir gehen davon aus, dass man sich in die Weltgemeinschaft integrieren kann, wenn man den modernen Begriffen des demokratischen Staates mit einem ökonomisch entwickelten marktwirtschaftlichen System entspricht. Gleichzeitig kann man ein Land modernisieren unter der unabdingbaren Notwendigkeit seiner Integration in die Weltgemeinschaft, das heißt, indem es seinen würdigen Platz bei der internationalen Arbeitsteilung findet, aktiv an der Schaffung eines Systems der regionalen und globalen Sicherheit teilnimmt.“¹

Heutzutage entwickelt sich in unserem Land Fremdsprachelernen gut.

Mit jedem Jahr werden immer neue Schritte zur Verbesserung des Deutschunterrichtes in Uzbekistan gemacht. Mit jedem Jahr sammelt man Erfahrungen auf dem Gebiet der Methodik und Didaktik des Deutschunterrichtes.

Wir wissen, dass Fremdsprache eine wichtige Rolle heutzutage bei der Entwicklung der Gesellschaft hat. Je mehr Fremdsprachen man kann, desto bessere Chancen hat man im Leben. Ohne Fremdsprachen kann man nicht zum Ziel erreichen und vor allem auf jedem Gebiet braucht man Fremdsprache. Aber Fremdsprache zu lernen ist ziemlich mühsam. Es fordert einen festen Willen, viel Zeit und Durchhaltvermögen. Ein Lehrer ist nützlich, gute Lehrbücher und neue Methoden sind erforderlich und regelmäßiges Üben unanidingbar. Fremdsprache zu lernen kostet Zeit, Nerven, Kraft und Geld. Aber die mündliche Rede ist wichtig beim Fremdsprachelernen.

Man lernt Deutsch für die Welt von heute und von morgen, weil in dieser Welt Deutsch gesprochen wird, weil in dieser Sprache gearbeitet, gehandelt, gedacht,

¹ Karimow, Islam: Uzbekistan an der Schwelle zum 21. Jahrhundert: Gefährdung der Sicherheit, Bedingungen der Stabilität und Garantien für den Fortschritt. Düsseldorf (Ohne Jahresangabe), S.348

geforscht, und geschrieben wird. Wenn Deutsch nur eine tote Sprache wäre, dann würde man sie wenn überhaupt anders lernen als derzeit, wo sie sich sowohl als Sprache der Vergangenheit wie auch als gegenwärtig gebrauchte Sprache darstellt, eine Sprache, die eine Literatur hervorgebracht hat, die man als nicht unbedeutend einschätzen darf.

Deutsch als Fremdsprache lernt man in der Welt. In Uzbekistan arbeiten deutsche Großunternehmen wie Daimler-Chrysler, BASF, Bayer und deutsche Banken. Fachleute mit Deutschkenntnissen werden gesucht. Außerdem sind in der Republik Uzbekistan viele deutsche Organisationen vertreten, zum Beispiel: die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, das GI, die Konrad-Adenauer-Stiftung und die Friedrich-Ebert-Stiftung, es sind viele Mitarbeiter dieser Organisationen in Uzbekistan tätig. Präsident von Uzbekistan schenkt große Aufmerksamkeit zu den Fremdsprachen. Beim Lernen und Lehren gibt es Schwierigkeiten und Fragen, die wir während der Tätigkeit lösen müssen. Nach der Meinungen von Sprachwissenschaftler die Sprechfertigkeit und Sprachfähigkeit sind Mittel bei Erwerb der Sprache.

Die Fremdsprachlernenden zeigen gerade im Bereich der mündlichen Kommunikation immer wieder schwächen. Oft können sie zwar lesen, aber ihnen fehlen die Mittel zum Sprechen.

In der vorliegenden Arbeit werde ich die Rolle der Bildergegeschichte bei Sprechfähigkeit, hauptsächlich den Hör- und Sprechfertigkeiten, nachvollziehen und nach Möglichkeiten suchen, die sprachlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht kombinieren zu können, um die kommunikative Sprachkompetenz zu stärken.

Aktualität des Themas sind Probleme die Verbesserung der mündlichen Rede, Während der Forschung ist mit klar geworden, das Untersuchungen an diesem Thema nicht ausreichend sind.

Ziele der Arbeit bestehen darin,

- Die Rolle der Bildergeschichte bei mündlicher Rede;
- Die Meinungen der Sprachwissenschaftler über die Bildergeschichte zu betrachten;
- Ihre Klassifikation zu untersuchen;
- Allgemeine Ausdrucksmittel der Bildergeschichte im DaF Unterricht zu forschen;

Objekt der Arbeit ist Bildergeschichten, die in den Lehrwerken beschrieben wurden. “Vater und Sohn” von Franz Eppert.

Meine Arbeit widmet sich der Untersuchung die mündliche Rede im DaF Unterricht.

Um die obengenannte Ziele zu erreichen, müssen die folgende Aufgaben erfüllt werden:

- nach der Bedeutung von Bildern aus lerntheoritischer Hinsicht
- nach dem Verhältnis von bildlicher Darstellung und Sprache
- nach der Arbeit mit Bildern in schulischen Lernprozessen
- nach den Arten von Bildern

Bilder können schneller und auf den ersten Blick verständlicher als Texte über einen Sachverhalt informieren oder eine Situation vergegenwärtigen. (Sie brauchen nicht mühsam übersetzt oder erklärt zu werden). Sie können eine ähnliche Funktion wie ein informierender Sachtext haben. Visuelle Darstellungen sind manchmal auch verständlicher und mehr direkt, weil sie den Dingen, die sie repräsentieren, mehr oder weniger ähnlich sind, während Wörter und Ausdrücke auf Konventionen beruhen, die man mühsam lernen muss.

Wissenschaftliche Neuigkeit der Arbeit ist Bildinformationen leichter als Sprachinformationen. Die Verwendung vom Bildmaterial in Lerntexten bewirkt zudem bessere Lerneffekte als der Text allein.

Die Methode der Arbeit ist statistische Methoden.

Die wissenschaftliche Bedeutsamkeit der Arbeit besteht darin, dass die Ergebnisse der Forschung nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in der Praxis und in weiteren methodischen Forschungen angewendet werden können.

Im Verlauf der Forschung wurden die Artikel von den deutschen Sprachwissenschaftlern wie S. Peter, M. Nobutaka, K. Richard, H. Schmidt als Grundlage genommen und es wurde auf ihre Meinungen gestützt.

Die Diplomarbeit hat Einleitung, Hauptteil, der aus zwei Kapiteln besteht, und Zusammenfassung. Nach der Einleitung folgt Kapitel I Mittel der Sprechfähigkeit und ihre Arten beschrieben und erarbeitet werden, wurde im Kapitel II Definition der Bildergeschichte, ihre Rolle im Fremdspracheunterricht und die Lehrwerke, die die Bildergeschichte eingesetzt wurde, beschrieben und detailliert auf die Forschungsobjekte. Die Zusammenfassung wurde aus den Forschungsergebnissen aufgebaut und schlüssig dargestellt, wobei sie einen knappen Überblick über den Gang der Untersuchung bietet.

I. 1. Sprechfertigkeit und Sprechfähigkeit

Der Begriff Fertigkeit -Beherrschung einfacher Tätigkeiten und Arbeitsabläufe, die in einem Lernprozess erworben worden und mühelos anwendbar sind. Der Begriff Fertigkeiten wird teilweise synonym mit [»Techniken«](#) gebraucht. Die ist eine bewußt automatisierte Handlung, die sich aus dem alltäglichen Training und durch praktische Versuche entwickelt. Es funktioniert nicht nur beim Mensch, sondern auch beim Tier, aber beim Mensch wird seine Handlung immer durch sein Bewußtsein gesteuert.

Der Begriff Fähigkeit bezeichnet die psychische und physische Ausgangslage einer Person, die ihr das Erbringen bestimmter Leistungen ermöglicht. Fähigkeiten können anlagebedingt oder in Lernprozessen erworben sein; sie sind i. Allg. überdauernder Natur. In der Intelligenzforschung wird mit einem von nicht direkt beobachtbaren Grundfähigkeiten gearbeitet (z.B. sprach- und anschauungsgebundenes Denken, Konzentrationsvermögen, Einfallsreichtum etc.),

denen dann beobachtbare Fähigkeiten zugeordnet werden können (z.B. strategisches Vorgehen, Ausdauerverhalten, Abwandlung von Gegenständen oder Abläufen).

Sprechfähigkeiten gehören zu den wichtigsten Fähigkeiten, die wir für unser heutiges Leben brauchen, sei es im Beruf, in der Freizeit oder in Familie und Partnerschaft. Sprachfähigkeit ist eine «Schlüsselqualifikation». Deshalb kommt ihrem Auf -und Ausbau so grosse Bedeutung zu. Wir müssen mehr als je zuvor unternehmen, um Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen zu grosseren Sprachfähigkeiten zu verhelfen.

Unterricht, der die Fähigkeit, sich in der fremden Sprache (mündlich und schriftlich) verständlich zu machen und diese zu verstehen, in den Mittelpunkt stellt.

In der Kommunikation treten die Fertigkeiten meist nicht isoliert, sondern zusammenhängend auf - es gilt für die reale Kommunikation ebenso wie für den Fremdsprachenunterricht. Oberstes Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts ist die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache.

Wir haben es einmal so zu umschreiben versucht¹: Sprachfähigkeit beschränkt sich nicht darauf, sprachliche Normsysteme beherrschen und anwenden zu können. Sprachfähig ist, wer

- über mündliche und schriftliche Formen des Sprachgebrauchs verfügt,
- und zwar angepasst an verschiedene Situationen,
- im Hinblick auf diverse, mehr oder minder spezifische Funktionen,
- bezogen auf Ansprechpersonen,
- im Zusammenhang mit verschiedenartigen Themen und Themen komplexen.

Die Fähigkeit, sich zu verschiedenen Themen frei zu äussern und auf bestimmte Situationen mündlich zu reagieren, ist eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Doch im gesteuerten Fremdsprachenunterricht wird Sprechen meist wie Hörverstehen und Grammatik einzeln „gepaukt“.

¹SIEBER, PETER [Hrsg.] (1994): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und notiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau/Frankfurt/M./ Salzburg: Sauerländer (Reihe Sprachlandschaft, 12). S.73.

Kommunikatives Sprachhandeln findet kaum statt, wirkliche Sprechfertigkeit wird meist nicht erworben.

Wie erreiche ich echte Kommunikation im Klassenzimmer?

Und das bei einem vollgepackten Curriculum und großen Klassen? Wie teste und benote ich die Sprechfertigkeit meiner Schüler? über das Thema Kommunikation werden Hilfsmittel und Übungen vorgestellt, die leicht im Unterricht einsetzbar sind.

Die sprachliche Entwicklung von Schülerinnen und Schülern verläuft zirkular. Das Schreiben von Texten baut auf einer vorhandenen mündlichen Kommunikationsfähigkeit auf. Texte von Personen, die im Schreiben ungeübt sind, weisen Charakteristika der Mündlichkeit auf. Je mehr die Lernenden Texte bearbeiten (d.h. entwerfen, schreiben, reflektieren, überarbeiten), die zu Beginn durch Mündlichkeit geprägt sind, um so mehr lernen sie, präziser und kohärenter zu formulieren. Dank den Reflexionen über eigene Texte produzieren sie mit der Zeit Texte, die sich zunehmend den Anforderungen der Schriftlichkeit nähern. Je mehr schriftlichkeitsgeprägte Texte von den Lernenden geschrieben werden, um so präziser und kohärenter benutzen die Lernenden die Sprache auch in Gesprächen. Die Vorstellung, dass Schüler lernen müssen, in ganzen Sätzen zu sprechen, ist ein Trugschluss. Niemand spricht in Alltagsgesprächen durchwegs mit ganzen Sätzen und ohne Fehler. Eher trifft zu, dass ein motivieren der Schreibunterricht die Sprechfertigkeit entwickelt.

Für die Produktion von mündlichkeitsgeprägten Texten sind in erster Linie grundlegende Kommunikationsfertigkeiten (Basic Interpersonal Communicative Skills = BICS) erforderlich.

Solche grundlegende Kommunikationsfertigkeiten, wie sie im Alltag gebraucht werden, werden vor allem in der Primarschule gefordert. Die Kinder lernen schreiben und lesen, sie lernen zuzuhören, sie lernen auch, auf die Äusserungen anderer einzugehen usw. Neuzugezogene anderssprachige Kinder und Jugendliche müssen die Sprache des (schulischen) Alltags mündlich und schriftlich lernen. Der Deutschunterricht für Anderssprachige fordert in erster Linie diese Kompetenz.

Mit zunehmendem Alter werden in der Schule auch kognitiv schulbezogene Sprachfähigkeiten

(Cognitive-Academic Language Proficiency = CALP) verlangt. Bis etwa im 4./5. Schuljahr produzieren Kinder vorwiegend Texte, die durch Mündlichkeit geprägt sind. Die Kinder und Jugendlichen müssen spätestens in der Sekundarstufe I fähig werden, eine Geschichte zusammenzufassen, einen Kommentar nachvollziehbar zu formulieren, einen Vortrag vorzubereiten, einen Aufsatz kohärent zu strukturieren usw. Sie müssen aber auch lernen, einen komplexen Sachtext zu verstehen und den Sacherklärungen der Lehrperson zu folgen. Diese Fähigkeiten sind sprachunabhängig und müssen – egal in welcher Sprache – nur einmal gelernt werden.

Wer in einer Sprache gelernt hat, Briefe zu schreiben, wird die dazu nötigen Fähigkeiten (Strukturieren, Gedanken linear formulieren, Ausführlichkeit usw.) auch in einer anderen Sprache nutzen können. Das gleiche gilt auch für andere Bereiche (z.B. einen längeren Zeitungsartikel verstehen, einen komplexen Handlungsablauf erklären, einen Vortrag verstehen, über Grammatik reflektieren, Wörter differenziert anwenden). Das Schema zeigt, dass CALP sowohl durch die Erst- wie auch durch die Zweitsprache gefordert werden kann. CALP kann aber auch nur durch die Erstsprache oder nur durch die Zweitsprache entwickelt werden. Für Zweisprachige ist es jedoch von Vorteil, wenn dies von beiden Sprachen aus geschieht. Die nachfolgenden Überlegungen gelten demnach in gleicher Weise für die Forderung der Erst- und der Zweitsprache. CALP spielt für den Schulerfolg eine Schlüsselrolle, denn die zentralen schulischen Lerninhalte verlangen Fähigkeiten vor allem aus dem CALP-Bereich (komplexe Sachverhalte und Abstraktes verstehen, kausale Zusammenhänge erkennen, komplexe Texte verstehen usw.).

Gemäss unserer Erfahrung wird CALP in der Schule nicht systematisch aufgebaut, sondern eher vorausgesetzt. Kinder aus bildungsgewohnten Familien bringen denn auch CALP von zu Hause mit, Kinder aus bildungsfernen Familien bleiben benachteiligt.

1.1 Die vier Fertigkeiten

Im (Fremd-)Sprachenunterricht bezeichnet der Begriff der Fertigkeit zwei Dinge: Zum einen sind hierunter die vier „klassischen“ Fertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens zu verstehen (vgl. Faistauer 2001, 864), zum anderen bezeichnet der Begriff linguistische Teilfertigkeiten, wie z.B. die Passiv- oder Perfektbildung (vgl. Portmann 1993, 96). Herrmann (1985, 81) bringt diese beiden unterschiedlichen Begriffsbedeutungen in Einklang, indem er die vier Grundfertigkeiten als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von sprachlichen und nichtsprachlichen Teilfertigkeiten auffasst. Unter den nichtsprachlichen Teilfertigkeiten sind in erster Linie all jene kognitiven Prozesse gemeint, die bei der Sprachproduktion oder -rezeption von Bedeutung sind (z.B. das Planen von Formulierungen, die Enkodierung von Sprachäußerungen oder das Vorhandensein eines mentalen Lexikons) (vgl. Herrmann 2003, 229). Auch außersprachliche Wissensbestände, wie Weltwissen, Handlungswissen oder Erfahrungen, sind für das Sprachenlernen bedeutend (vgl. Faistauer 2001, 869). Eine in der Fachliteratur immer wiederkehrende Definition zum Fertigkeitsbegriff ist die Folgende: „Die klassischen vier Fertigkeiten des Sprachunterrichts bezeichnen die grundsätzlich möglichen Weisen, einen sprachlichen Ausdruck und einen Sinn, eine Intention miteinander zu verbinden“ (Portmann 1993, 96). Diese hier deutlich werdende Verbindung von Sprachlichem (eine Wortform oder eine Lautäußerung) und Konzeptuellem (der Bedeutungsgehalt bzw. das innere gedankliche Konzept eines sprachlichen Ausdrucks) zeichnet zielgerichteten bzw. kommunikativen Sprachgebrauch aus.

Die vier Fertigkeiten des Sprachunterrichts bezeichnen die grundsätzlich möglichen Weisen, einen sprachlichen Ausdruck und einen Sinn, eine Intention miteinander zu verbinden. Diese Verbindung von Sprachlichem und Konzeptuellem ist das Kennzeichen zielgerichteten, kommunikativen Sprachgebrauchs.¹ Die Begriffe „Fertigkeit“ und „Kommunikation“ stehen in einem Gegensatzverhältnis zueinander.

¹ Paul R. Portmann, Rezeptive und Produktive Fertigkeiten, Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache 1993, Heft 2, S.96

Zu den sprachlichen Aktivitäten gehören hauptsächlich die vier Fertigkeiten: Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen.

Hören

Hörverstehen besteht nach Carroll (Carroll 2007) aus vier Stufen, dem phonetischen Prozessor, dem phonologischen Prozessor, dem morphosyntaktischen Prozessor und dem semantischen Prozessor.

Nachdem die gesprochene Sprache durch das Gehörorgan rezeptiert wird, wird sie zuerst auf den phonetischen Prozessor übertragen, der die wahrgenommene Laute noch pralexikalisch behandelt. Der phonetische Prozessor charakterisiert die empfangenen Laute durch ihre Merkmale, z.B. Tonhöhe, Rhythmus und Länge, und teilt sie in Gruppen ein. In diesem Moment sind die eingeteilten Laute nur physikalische Phänomene und haben weder Sinn noch sprachliche Informationen¹

Beim Hörverstehen unterscheidet man zwei Aktivitäten. Es sind:

- a) die direkte face-to-face-Kommunikation und
- b) die interaktionslose, indirekte Kommunikation

Die erste Aktivität ist im Klassenzimmer nur zwischen Lehrer und Schüler möglich und kann nur sehr selten außerhalb des Klassenzimmers stattfinden. Im Gegensatz dazu bietet die zweite Aktivität über Hör- und Videokassetten, oder in einigen Ländern auch über Fernsehen und Radio, zahlreiche Möglichkeiten an. Die Schüler können sich z. B. Interviews, spontane Gespräche, Diskussionen, Reportagen, Nachrichten, Hörspiele, Lieder und Songs anhören. Auf diese Weise wird der Schüler nicht nur über eine fremde Kultur informiert, sondern er nimmt an ihr teil. Hörtexte sollten, wo immer es geht, auch landeskundliche Informationen enthalten und mitteilen.

Es gibt aber auch weitere Differenzierungen, die bei der fremdsprachlichen Hörsituation charakterisiert werden. Es ist die gesprochene Sprache, die gehört wird und die entweder spontan oder nichtspontan ist. Die gesprochene Sprache ist an

² Mizuno, Nobutaka, Zu den Beziehungen verschiedener Sprachfertigkeiten im FS-Unterricht, Diplomarbeit 2004, Universität Heidelberg, S.8

Beispielen wie freier Dialog, freier Monolog, ein Gespräch mit mehreren Teilnehmern sog. Multilog usw. bemerkbar. Für das Training des Hörverstehens ist die spontan gesprochene Sprache in vorbereiteten Textsorten mehr geeignet als die spontan gesprochene Sprache der unvorbereiteten Situationen.

Weiter bestimmt man bei der Sprache ihre Authentizität. Die nichtauthentische Sprache ist dem realen Kontext einer fremden Kultur entnommen, oder sie ist didaktisch aufbereitet mit Blick auf den Spracherwerbsprozeß (bearbeitet, vereinfacht, innerhalb bestimmter struktureller und lexikalischer Grenzen verfaßt, mit grammatikalischen Schwerpunkten).

Authentisch/nichtauthentisch und spontan/nichtspontan bestimmen u. a. den Schwierigkeitsgrad eines Hörtextes. Spontane, nichtauthentische Texte sind in der Regel leichter als nichtspontane authentische Texte.

Übungen zum Hören

„Das Übungsangebot muss gezielt die einzelnen Komponenten des Hörverstehens aufbauen, die Komplexität der Hörtexte muss zunehmen, so dass der Text nicht nur intensiv, sondern auch extensiv rezipiert werden kann, nach der Formel: so intensiv wie nötig und so extensiv wie möglich. Der Schüler muss an den Texten Strategien anwenden können, um unbekannte Lautfolgen und Wörter zu erschließen und die Zusammenhänge zu erfassen.“¹

Man unterscheidet zwischen:

- a) Übungen zur Lenkung der Hörerwartung (sie werden dem Hören vorangestellt und steuern den Hörprozess) und
- b) Übungen zur Kontrolle des Hörprozesses (sie haben die Aufgabe, nach einem ungesteuerten, globalen Hören die wichtigsten Informationen zu sammeln).

Sprechen

Beim Sprechen kann man ähnlich wie beim Hören zwischen zwei Aktivitäten unterscheiden:

¹KAST, B., NEUNER, G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt KG, Berlin und München 1994, S. 44

- a) Das direkte face-to-face Gespräch und
- b) Die mündliche Kommunikation über einen Kanal mit wechselnder Hörer-/Sprecher-Rolle (Telefon)

Für den Fremdsprachenunterricht und seine Grund- und Mittelstufe sind nur diese zwei Formen relevant. Das Lernziel in diesem Bereich ist die Fähigkeit des Lernenden spontan, in einfacher, verständlicher und möglichst angemessener Form seine Bedürfnisse, Wünsche, Meinungen oder Gefühle zu äußern, sich an den Gesprächen mit Alltagsthemen beteiligen und wenn es nötig ist, die Gesprächspartner um langsames, deutliches Sprechen, um Wiederholungen oder Paraphrasierung zu bitten.

Fragen ans Lehrwerk:

- Sind beide Aktivitäten berücksichtigt?
- Welche Lernziele, die auch Sie für relevant halten, strebt das Lehrwerk an?
- Welche sozialen Domänen spielen im Lehrwerk welche Rolle?
- Was ist überakzentuiert? Was fehlt?

Der Lernende hat in der Grund- und Mittelstufe folgende Lernziele: Er soll einfache Fragen und Antworten formulieren, ohne Problem Fragen zum Text beantworten, aktiv an Gesprächen teilnehmen und seine Stellung zum Text äußern. Der Lehrer sollte Kommunikationssituationen berücksichtigen, die dann später in den Gesprächen zwischen dem Muttersprachler und dem Lernenden sehr wahrscheinlich in der realen Situation vorkommen. Darum spielen die Begrüßungen, das Vorstellen, die Verabredung oder die Einladung usw. eine große Rolle. Was die Themen betrifft, sollten auch Themen aus dem Land des Lernenden als Gesprächsgegenstand vorkommen.

Fragen ans Lehrwerk:

- Sind die genannten Ziele im Lehrwerk berücksichtigt? Welche? Welche nicht?

- Unterbreitet das Lehrwerk Angebote für Kommunikationssituationen, in denen sich Mutter- und Fremdsprachler gegenüberstehen? Wie wird dieser Aspekt berücksichtigt?¹

Übungen zum Sprechen

Die Übungen, die zum Sprechen gehören, sollen die Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren. Sie sollen in jeder Unterrichtsstunde vorgesehen werden und immer in kurzen Phasen vorkommen.

„Aufbauende und strukturierende Übungen konzentrieren sich auf bestimmte sprachliche Elemente, Redemittel, Strukturen, Teilaspekte, die oft wiederholt und variationsreich eingeübt werden. Wenige Teilaspekte werden in vielen Minisituationen geübt. In den komplexen Übungen werden dann diese Teilaspekte aufeinander bezogen und in einer umfassenderen Situation geübt. Echte Konversation ist situationsgebunden; deshalb müssen die situationellen Bedingungen, unter denen gesprochen wird, mitgeteilt werden: Zeit und Ort, Sprecherrollen, Vermutungen der Gesprächspartner, Gesprächsthemen, Intentionen der Sprecher, relevantes Vorwissen usw.“²

Die Sprechübungen selbst müssen den Lernenden motivieren. Die Inhalte der Sprechübungen müssen sinnvoll sein und etwas Gemeinsames mit der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler haben. Beim Sprechen soll man etwas Neues mitteilen, was der Gesprächspartner noch nicht weiß. In dem Lehrbuch sollen verschiedene interaktive Übungen erscheinen.

Eine der Voraussetzungen für das Sprechen ist ein Sprechanaß, eine Intention. Die Impulse können verbal oder nonverbal sein wie z. B. Geräusche, Videos, Fotos oder Bildergeschichten. Für die Anfänger ist es wichtig, dass sie genug Zeit für das Durchdenken und die Vorbereitung der Rede haben und dass sie teilweise auch die

¹ KAST, B., NEUNER, G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt KG, Berlin und München 1994, S. 48

² KAST, B., NEUNER, G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt KG, Berlin und München 1994, S. 48

Worte schriftlich fixieren können. Es sollen ihnen auch Redemittel angeboten werden, damit sie sprachlich realisieren könnten, was sie sagen möchten.

Fragen ans Lehrwerk:

- Gibt es Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren?
- Werden die Situationen beschrieben, in denen gesprochen werden soll (situationelle Einbettung)?
- Werden in Minisituationen wenige sprachliche Teilaspekte und in Maxisituationen mehrere aufeinander bezogene Teilaspekte geübt?
- Sind die Übungsangebote motivierend?
- Werden attraktive und abwechslungsreiche (sprachliche und nichtsprachliche) Sprechanlässe angeboten?
- Gibt es Strukturierungshilfen und Redemittelangebote für die zu übenden Äußerungen?
- Gibt das Lehrerhandbuch Hinweise, wie Sprechfertigungsübungen vorbereitet, durchgeführt und evaluiert werden können?¹

Eine sehr wichtige Rolle spielt das dialogische Sprechen. Dialoge können entweder asymmetrisch sein und Interviewcharakter haben (A fragt, B berichtet) oder symmetrisch sein (A und B sind gleich stark am Gespräch beteiligt). Für die Entwicklung des dialogischen Sprechens haben sog. Gesprächsvorbereitende Überlegungen eine wesentliche Bedeutung. Zu ihnen gehört die Arbeit mit den Replikenpaaren und Mikrodialogen. Wenige Strukturen werden dabei isoliert geübt, bevor sie wieder in eine komplexere Situation eingebettet werden. Es sind Übungen wie Variationsübungen, die den Charakter der Substitution und der Transformation haben, weiter variierende Übungen mit dem Lehrwerkdialog oder Lückendialoge. Alle diese Übungen bereiten freies dialogisches Sprechen vor.

¹ KAST, B., NEUNER, G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt KG, Berlin und München 1994, S. 49

Für das monologische Sprechen, das auch systematisch geübt sein sollte, gibt es auch vorbereitende Übungen. Wichtig sind: Wiedergabe auswendig gelernter Texte, Wiedergabe von Beschreibungen, Berichten, Wiedergabe von (Lehrbuch-)Texten mit und ohne Kommentar, Nacherzählungen und Beschreibungen der eigenen Umgebung, eines Handlungsablaufs oder von bildlichen Darstellungen (Foto, Illustration usw.).

Fragen ans Lehrwerk:

- Sind Übungsangebote vorhanden, um das dialogische und monologische Sprechen zu üben?
- Gibt es gesprächsvorbereitende Übungen?
- Gibt es variierende Übungen zu den Lehrwerktexten?
- Gibt es Strukturierungshilfen und Redemittelangebote für die Sprechaufträge?¹

Lesen

Lesen ist ein flexibler Prozess, der nach der Formel „so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig“ verläuft. Es dient auch wie eine Motivation dem Lernenden, der eine Fremdsprache beherrschen will. Der Leser, der einen Text rezipiert, braucht nicht alles zu verstehen, sondern nur das Wichtigste. Damit er einen Text entschlüsseln könnte, braucht er sog. heuristische Strategien. Die Lese Strategien kann der Schüler lernen und diese Fähigkeit entwickeln und zwar, wenn der Schüler verschiedene Erscheinungen im Text sucht wie z.B. Zahlen, Daten, frequente Wörter oder Internationalismen. Der Schüler muss lernen das Wichtige von dem nicht so sehr Wichtigen zu erkennen. Dieses ist bei den Sachtexten einfacher als bei den literarischen Texten.

Der Leser muss die Fragen beantworten, was er vom Text wissen möchte, welche Informationen für ihn, für sein Leseziel, wichtig sind. Dazu bieten sich folgende Übungsmöglichkeiten an:

- Unterstreichen der wichtigsten Informationen

¹ KAST, B., NEUNER, G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt KG, Berlin und München 1994, S. 50

- Herausschreiben der Schlüsselwörter an den Rand;
- die Diskursstruktur des Textes mit Hilfe von Stichwörtern und Pfeilen am Rand veranschaulichen
- 6 W-Fragen: Anhand der Fragen „Wer macht (erlebt, erfährt) was, wann, wie, wo und warum?“ werden die Schüler auf die zentralen Aussagen eines Textes aufmerksam gemacht.

Fragen ans Lehrwerk:

- Enthält das Lehrwerk genügend und längere Lesetexte?
- Werden Sach- und literarische Texte und verschiedene Textsorten angeboten?
- Werden systematisch Lesestrategien geübt? (Umgang mit Internationalismen, Namen, Zahlen usw., Hypothesenbildung)?
- Werden Übungen angeboten, anhand derer gelernt werden kann, Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden?¹

Es ist klar, dass der Schüler nicht alle Wörter eines Textes kennt, der authentisch und länger ist. Er braucht nämlich nicht alle zu kennen, um den Text „so extensiv wie möglich“ zu lesen. Bei einem literarischen Text reicht es, wenn man 75% aller Wörter des Textes versteht. Eine wichtige Rolle spielen darum Strategien im Umgang mit unbekannten Strukturen und unbekannter Lexik. Dieses kann mit sog. cloze-Texten geübt werden. In den cloze-Texten werden mit Hilfe des Kontextes das Schlüsselwort, ein Wort aus jeweils x Wörtern Text mit Angabe von drei/vier Distraktoren, ein Wort aus jeweils x Wörtern Text mit einer alphabetischen Liste der fehlenden Wörter, ein Wort aus jeweils x Wörtern Text ohne weitere Hilfen weggelassen. Es kommt oft eine Variation bei den Cloze-Texten vor. Z. B. kann jedes zehnte Wort weggelassen oder Wörter, die alle zu einer Wortfamilie gehören oder nur bestimmte Wortarten. Nach Westhoff sind die Übungen wichtig, die üben, Informationen aus dem Text vorherzusagen. Es sind die Übungen, wo z.B. der Anfang vorgegeben ist und die Schüler diskutieren über Fortsetzungsmöglichkeiten

¹ KAST, B., NEUNER, G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt KG, Berlin und München 1994, S. 51

oder wenn die Schüler die ersten und die letzten Sätze des Textes erhalten und sagen vorher, was dazwischen stehen könnte.

Fragen ans Lehrwerk:

- Werden Strategien im Umgang mit unbekannter Lexik und unbekannten Strukturen geübt?
- Gibt es variationsreiche cloze-Texte?
- Gibt es geeignete Textangebote, um die Strategien zu üben?
- Wird dieser Bereich systematisch geübt?¹

Schreiben

Mit der Rücksicht auf die Kommunikationsfähigkeit spielt das Schreiben im Fremdsprachenunterricht nur eine untergeordnete Rolle. Aber doch ist das Schreiben im Unterricht nötig. Dafür sprechen pragmatische (Tests, Hausaufgaben) und lernpsychologische (die Rolle der Graphomotorik beim Spracherwerb) Argumente. Im Prozess des Schreibens kommt es zur Verfertigung der Gedanken und das Schreiben bekommt eine heuristische Funktion, da der Schüler die Klarheit über sich selbst und sein Verhältnis zur geschriebenen oder beschriebenen Wirklichkeit gewinnt.

Kast teilt die Schreibfertigungsübungen nach vier Bereichen ein:

1. Übungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten.

Diese Übungen erarbeiten, erweitern und systematisch üben den Wortschatz, stellen Redemittel zur Verfügung, erarbeiten die Rechtschreibung und die Zeichensetzung.

2. Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen

Übungen, die sich mit der Satzkonstruktion beschäftigen, Mehrsatzübungen, Textsalat, Paralleltextübung, oder Perspektivenwechsel

3. Übungen, die schriftliche Kommunikation strukturieren

Schreiben anhand von Vorgaben (erster Satz/Abschnitt ist vorgegeben), Schreibaufträge, Redemittelangebote, Bildgeschichten usw.

¹ KAST, B., NEUNER, G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt KG, Berlin und München 1994, S. 52

4. Übungen, die Kommunikation simulieren

Ausarbeitung für Szenen, Simulationen und Rollenspiel, Stichwortskizzen für ein Interview, Briefe – informelle und formelle usw.

Das Schreiben kann mit dem freien schriftlichen Ausdruck oder mit den Satzübungen geübt werden. Für die Entwicklung von dieser Fertigkeit braucht man eine systematische Planung (erste inhaltliche Vorstellungen, Stichwörter, der Inhalt, das Ziel) eine Vorbereitung, wo man den Wortschatz und Redemittel sammelt, erste Formulierungsversuchen (Sätze werden formuliert.) und lineare Formulierung (Sätze werden zu einem zusammenhängenden Text, logische Beziehungen zwischen den Sätzen). „Der Schüler beginnt beim Einfachen (Wort: Assoziogramm, Cluster) und schreitet dann zum Komplexen (Satz: Parataxe, Hypotaxe; Text), wobei er nicht linear, sondern rekursiv vorgeht.“¹

Fragen ans Lehrwerk:

- Gibt es Übungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren?
- Gibt es satzüberschreitende Übungen?
- Gibt es neben pragmatischen Schreibaufträgen auch kreative, die Phantasie ansprechende?
- Liegt den Schreibübungen ein erkennbares Modell zum Schreiblernprozeß zugrunde?
- Gibt es Übungen, Hinweise, die den Schüler von ersten systematischen Planungsschritten zum linearen Formulieren/Entwerfen führen?²

1.2 Die vier Fertigkeiten im Vergleich

Die vier Grundfertigkeiten können nach verschiedenen Kriterien eingeteilt werden: Einerseits werden sie in produktive sowie rezeptive Fertigkeiten differenziert und andererseits hinsichtlich des Mediums (akustisch vs. graphisch) unterschieden. Überdies werden Mündlichkeit und Schriftlichkeit einander gegenübergestellt,

¹ KAST, B., NEUNER, G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt KG, Berlin und München 1994, S. 55

wobei im Mündlichen die Kommunikation direkt und im Schriftlichen indirekt erfolgt. Und schließlich ist der Zeitpunkt der Kommunikation, der entweder zeitgleich oder zeitlich versetzt sein kann, ein Kriterium für die Einteilung der vier Fertigkeiten (vgl. Faistauer 2001, 865).

- In Anlehnung an Huneke und Steinig (1997, 91) lässt sich die Einteilung der vier Fertigkeiten graphisch folgendermaßen veranschaulichen:

- Gema. der Graphik zählen das Hören und Lesen zu den rezeptiven Fertigkeiten. Hier geht es in erster Linie um Verstehensprozesse und die Aufnahme sowie Verarbeitung von akustischen oder optischen Signalen. Verstehen kann ganz unterschiedliche Ausprägungen haben und ist darüberhinaus eine sehr individuelle Angelegenheit, da Erwartungen, Haltungen und vorhandene Wissensbestände des Rezipienten großen Einfluss auf Verstehensprozesse nehmen (vgl. Faistauer 2001, 868f.).

- Im Gegensatz zu den rezeptiven Fertigkeiten wird bei den produktiven Fertigkeiten, zu denen das Sprechen und Schreiben gehören, aktiv Sprachmaterial erzeugt (z.B. Laute artikuliert oder Texte produziert). Schriftliche oder mündliche Äußerungen müssen, damit sie von einem Leser oder Hörer verstanden werden können, inhaltlich vollständig sowie grammatisch und lexikalisch möglichst korrekt sein. Demnach ist in der Produktion wesentlich mehr Spracharbeit zu leisten als in der Rezeption (vgl. Portmann 1993, 97). Unter dieser Perspektive wurden Hören und Lesen lange Zeit auch als „passive“ Fertigkeiten und Sprechen und Schreiben als „aktive“ Fertigkeiten bezeichnet. Diese Begriffsbestimmung ist jedoch als unzulänglich anzusehen, da Sprachenlernen immer ein aktiver Prozess ist und auch die rezeptiven Fertigkeiten hohe Denkleistungen erfordern.

- Die Fertigkeiten Hören und Sprechen sind Bestandteil der mündlichen Kommunikation und haben ihr Fundament in der Phonologie, also der lautlichen Repräsentation von Sprache. Das Medium ist dementsprechend akustisch. Zudem kommunizieren die Interaktionspartner in mündlichen Gesprächen zeitgleich und direkt miteinander, was eine schnelle sprachliche Verarbeitung bei den Gesprächspartnern impliziert. Überdies handelt es sich beim Hören und Sprechen

um primäre Sprachleistungen, die im Zuge des Erstspracherwerbs unbewusst von jedem Sprecher/jeder Sprecherin einer Sprache erworben werden.

- Lesen und Schreiben sind hingegen der schriftsprachlichen, indirekten Kommunikation zuzuordnen. Sprache wird hier in Form von Schriftzeichen visuell repräsentiert und folglich graphisch übermittelt. Darüber hinaus ist der Kommunikationszeitpunkt zeitlich versetzt. Schriftlich fixierte Texte bieten den Vorteil, dass dem Sprachbenutzer mehr Zeit zur Enkodierung von Informationen zur Verfügung steht und dieser immer wieder zu bestimmten Textstellen zurückkehren kann. Demnach können syntaktische Strukturen genauer analysiert und insgesamt mehr Wörter als in der mündlichen Kommunikation wahrgenommen werden (vgl. Portmann 1993, 97).

Die schriftsprachlichen Fertigkeiten sind stark an kulturelle Gegebenheiten gebunden (z.B. variieren Schriftsystem, Leserichtung oder Textmuster in verschiedenen Ländern), können nur bewusst erworben werden und müssen, z.B. in der Schule, eingeübt werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass die Schreibfähigkeit nur zusammen mit der Lesefähigkeit erworben werden kann. Lesen begleitet und kontrolliert ständig den Schreibprozess und kann dessen Qualität stark beeinflussen.

1.3 Internet und Computer

Internet und Computer haben eine grosse Rolle bei Sprechfähigkeit und sie haben die Möglichkeit, die Sprachkenntnisse zu verbessern. Die Übungen, die am Computer arbeiten, sparen Zeit.

Sie ermöglichen computergestützte Kommunikation, in der Computer als multimediale Universalwerkzeuge zur Interaktion zwischen Menschen bzw. Zwischen Mensch und Maschine fungieren.

Computergestützte Kommunikation ermöglicht Interaktion zwischen einzelnen sowie unendlich vielen Teilnehmern. Formen der Kommunikation hat Auswirkungen auf die Lernumgebung und die Unterrichtsprozesse. Während die

zeitgleiche Interaktion der realen Sprachproduktion am nächsten kommt, erlaubt die zeitversetzte Kommunikation einen stärker reflektierenden Umgang mit Sprache.¹

2. Die Rolle der Bilder im DaF-Unterricht

Im ersten Kapitel wurde die Mittel der mündlichen Kommunikation geäußert.

Die Rolle der Bilder und Bildergeschichte ist nützlich im Fremdsprachenunterricht, um mündliche Kommunikation zu verbessern.

Bildergeschichten können sowohl im muttersprachlichen Unterricht als auch im fremdsprachlichen Unterricht eingesetzt werden.

Bildergeschichten kennt jeder SchülerInnen aus der Schule. Die einen haben sie gemocht, die anderen nicht. Die Lehrer nutzen sie gerne im Unterricht, denn für sie ist die Bildergeschichte eine ideale Form, den Schülern das Schreiben von Aufsätzen beizubringen. Jeder SchülerInnen können das Bild als Thema ihrer Hausarbeit auswählen, weil sie grosse Möglichkeit haben, als Texte nachzuerzählen oder von einem erlebten Ereignis zu erzählen.. Ich glaube, das war auch ein Grund, warum sie sie so möchte. Doch ich habe auch mit anderen darüber gesprochen: Manche fanden es langweilig, über irgendwelche Bilder zu schreiben, die der Lehrer vorlegte. Das die Bildergeschichte selbst für Studentinnen noch ein Problem darstellt, zeigte sich, als sie im Seminar „Aufsätze schreiben“ alle eine Bildergeschichte selber schreiben sollten.

¹ Karl Richard Bausch, Herbert Christ Hans.: Handbuch für Unterricht. 5 Auflage. Narr Francke Verlag GmbH 2007, S.270

Bildergeschichten stellen bereits hohe Anforderungen an die Aufmerksamkeit und Konzentration der SchülerInnen. Die meist gezeichneten Sequenzen in den Bildergeschichten sollten SchülerInnen nicht nur schnell und häufig überfliegen, sondern sich auch die einzelnen Details genau ansehen. Es wird von ihnen erwartet, dass es die gezeichnete Bildergeschichte in eigenen Worten wiedergeben kann. Dabei werden verschiedene Schwierigkeitsgrade unterschieden:

Der Schwierigkeitsgrad der Bildergeschichte kann dadurch erhöht werden, dass die verschiedenen Bilder nicht in der richtigen Reihenfolge präsentiert werden. Nun müssen die SchülerInnen vor dem Schreiben anhand der Bildergeschichte erstmal entscheiden, mit welchem Bild die Geschichte beginnt, wie sie fortgesetzt wird und welche Zeichnung am Ende der Bildergeschichte steht. Es kann also die gesamte Bildergeschichte nicht während des Schreibens entwickeln, sondern muss von Beginn an verstanden haben, um was es auf den einzelnen Bildern geht. Viele Kinder haben Schwierigkeiten damit, unterschiedliche Bilder in eine logische Reihenfolge für eine Bildergeschichte zu bringen.

Hierbei müssen SchülerInnen die durch Zeichnungen erzählte Bildergeschichte niederschreiben. Die Reihenfolge ist bereits vorgegeben, und in der Regel umfasst die Bildergeschichte auch nicht mehr als vier bis sechs einzelne Bilder. Es reicht anfangs, wenn Ihre SchülerInnen zu jedem Bild in der Geschichte ein bis drei kurze Sätze schreiben. Diese müssen jedoch recht genau schildern, was auf dem Bild zu sehen ist. Alle Bilder ergeben – nacheinander betrachtet – eine logisch zusammenhängende Bildergeschichte, die auch durch die geschriebenen Sätze Ihrer SchülerInnen deutlich erkennbar sein müssen. Nach dem Aufschreiben der vollständigen Erzählung wird häufig noch erwartet, dass die SchülerInnen eine passende Überschrift für die Bildergeschichte finden.

Im [Deutschunterricht](#) haben sich Bildergeschichten fest insbesondere als Anreize zum Erzählen und Schreiben und somit auch als fester Bestandteil des Aufsatzunterrichtes etabliert. Daneben eignen sie sich im [Fremdsprachenunterricht](#) auch für ältere Lerner, da die Bildinhalte und -aussagen Sprachen und Kulturen übergreifend in der Regel gleichermaßen verständlich sind.

Über die Rolle der Bildergeschichte gibt es viele Meinungen von Pädagogen.

Der existierende Deutschunterricht an Schulen außerhalb des deutschsprachigen Raumes ist das wichtigste Indiz für den Rang des Deutschen als internationale Sprache in der Konkurrenz der Weltsprachen.

Sehr häufig ist Deutsch als Wahlpflichtfach oder Wahlfach / Zusatzsprache an nicht-deutschen Schulen präsent.

Es kommt also darauf an, das Vermitteln dieser Sprache so attraktiv wie möglich, lebendig-interessant und nicht schwerfällig-grammatisch zu gestalten, indem man den kommunikativen Anschluss durch direktes Sprechen, und nicht durch Erlernen von trockenen Regeln anstrebt. Somit hat sich im Bereich der Sprachwissenschaft die natürliche wissenschaftliche Entwicklung von eigentümlichen Struktureinheiten als zu lernende Einheiten, und nicht als zu analysierende regelmäßige Kategorien konturiert. Die Beschreibung und Arbeit mit diesen sprachlichen Gegebenheiten liefert praktische Einsichten in das Funktionieren von Sprache und damit auch Hinweise für den Lehr- und Lernvorgang sowohl auf muttersprachlicher Ebene, als auch auf fremdsprachlichem Niveau.¹

Sprachliche Lernstrategien und Verarbeitungspräferenzen von jüngeren und älteren Kindern unterscheiden sich nach dem jeweiligen Stand ihrer kognitiven Entwicklung. So zum Beispiel unterscheidet sich das schulisch-gesteuerte Lernen vom spielerisch-kreativen ungesteuerten Spracherwerb, wobei die psychokognitiven Erkenntnisse über die Entwicklung der Hirnhemisphären eine große Rolle spielen. Im Kindesalter können wir von einer großen Dominanz für den Erwerb von Kommunikationsverhalten ausgehen, gefolgt von einer vorwiegend linken Dominanz für sprachliche Fähigkeiten. Dabei ist die rechte Hirnhemisphäre für das bildhafte Lernen, für das visuelle Gedächtnis und die gleichzeitige Informationsverarbeitung verantwortlich, aber auch in der Lage, sprachliche Automatismen und emotionelle Ausdrücke zu produzieren (Karcher, 1988: 29). Die rechte Hirnhemisphäre ist für den visuell-raumlichen Bereich oder überhaupt für

¹ Neue Didaktik 1/2009, Die Rolle der Bilder im DaF-Unterricht auf Grundschulniveau
Dr. Daniela Vladu, S.103

holistische Verarbeitungen aller Art in besonderem Maße verantwortlich. Hierzu gehören die Intonation und Aussprache, Kommunikationsverhalten im Bereich des Non-und Paraverbalen, sprachliche Regularitäten im Bereich der Lexik und Grammatik, so dass die sprachliche Musterbildung (durch Gedichte beispielsweise) stärker entwickelt werden sollte. Die linke Hirnhemisphäre wird, laut Gedächtnispsychologen, ungefähr nach dem 12-ten Lebensjahr angesprochen, wenn die Sprache analytisch erfasst und durch Lernen selbst zerlegt und zusammengestellt wird. In dieser Phase beginnt schon die Entwicklung des sprachlich lernerwachsenen Menschen, dessen Gedächtnis als Lernorgan anscheinend eher an Inhalt, als an Form interessiert ist, also vorwiegend semantisch aus zu sein scheint. Unser Denken ist somit von ordnenden Mustern bestimmt, die entstehen können, wenn wir nach gemeinsamen Merkmalen von Gegebenheiten suchen. Begriffliches Denken entspricht anscheinend der Neigung unseres Gedächtnisses, komplexe Sachverhalte durch Auswahl wesentlicher Merkmale auf eine hohe Abstraktionsstufe zu bringen. Auch taxonomisches Denken ist präsent, indem wir überordnen, nebenordnen und unterordnen, also klassifizieren, um zu erkennen, zu verstehen und zu behalten und Teil-Ganzes-Beziehungen herzustellen.

Die Gestalten und Geschichten, die auf Grundschulniveau in den Unterrichtsmaterialien zu DaF erscheinen, müssen für eine bestimmte Altersgruppe einer deutlichen sozialen und psychologischen Realität entsprechen, sie müssen entwicklungspsychologisch adäquat sein. Unterricht und Lehrmaterial sollte in diesem Alter induktiv angelegt werden, um den Schülern freien Raum zu gestatten, aufbauendes Lernen auszuüben und selbst Regeln aufzustellen. Es sollten Materialien entwickelt werden, die in spontanen Situationen benützbar sein können und den Kinderwirklichkeiten entsprechen. Die sichere Beherrschung von Arbeitstechniken ist Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und zugleich wichtiges Ziel eines Unterrichts, der Selbstständigkeit und Entfaltung von Initiative anstrebt. Lehrwerk und Lehrmaterialien sollten nicht nur die verbal-semantische Verarbeitung der Inhalte anstreben, sondern auch die sensorisch-motrische Komponente als Konkretisierung des Gesagten bearbeiten. Lernmaterialien sollten

bestimmte Kriterien erfüllen, die auch eigenständiges Lernen ermöglichen – und zwar unabhängig davon, ob es sich dabei um Phasen zum Festigen, Üben, Nachholen vom Gelernten im Rahmen eines betreuten oder autonomen Lernens handelt. Dabei sollte die Sprache klar und einfach sein, das Niveau des Sprechenden berücksichtigen und zur Erleichterung hauptsächlich Illustrationen anbieten. Konkretes Material in Form von Bildern als Repräsentation der außersprachlichen Umwelt können den Lernprozess steuern und erleichtern.

Allgemein wird das Bild als ein Stück Realität aufgefasst und als ein leicht verständliches Kommunikationsmittel in den Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Es hat also direkte Verweisfunktion auf die unmittelbare Wirklichkeit, die einfacher als ein Text zu verstehen ist, der doppelt kodiert erscheint. Für den Einsatz von Bildern in den DaF-Unterricht sprechen folgende Argumente.

- **Pädagogisches Argument:** Das Lernen durch sinnliches Wahrnehmen ist bereits bei Comenius (1658) ein bedeutendes Prinzip der Pädagogik, das auch in der modernen Zeit viele Anhänger gefunden hat. Außerdem üben Illustrationen als Ebenbilder der Wirklichkeit einen starken ludischen Effekt auf die Empfänger aus, die im Kleinschulalter die außersprachliche Wirklichkeit hauptsächlich spielerisch auffassen.

- **Lernpsychologisches Argument:** Bildinformationen sind leichter als Sprachinformationen wiederaufzunehmen, sie bewirken bessere Lerneffekte als Texte allein. Deshalb spricht man in der Lernpsychologie von einem „Bildvorteil“ gegenüber dem Text. Bilder veranschaulichen den Text, verhelfen zu ihm und fügen ihm neue Details hinzu.

- **Medienspezifisches Argument:** Weil sie mehrdeutiger sind als Texte allein, ermöglichen Bilder mehrere Interpretationen und regen zum Sprechen an. Sie benötigen allerdings eine klare Aufgabenstellung und explizite Lernanweisungen, die dem Lernziel angepasst werden müssen.

- **Fremdsprachendidaktisches Argument:** Das Wahrnehmen durch das Sehorgan hat eine grundlegende Bedeutung für die Sprechfertigkeit und Sprechmotivation,

weil man das, was man optisch wahrnimmt, zum Sprechen anregt, Vorwissen aktiviert und nonverbale Kommunikation einsetzt.

Im Allgemeinen verlagern Bildergeschichten Elemente einer Geschichte oder eines Ereignisses in die Bildsprache. Dabei liegt die Aufgabe des Betrachters darin, diese zu erschließen. Sie erziehen somit SchülerInnen zum genauen Hinsehen und zum verstehenden Lesen von Bildern, zwischen denen sie Zusammenhänge herstellen müssen.

2.1 Bilder und ihre Funktionen im DaF

Bilder erscheinen im Unterricht als sehr wichtig, weil sie Träger von bestimmten Inhalten und Informationen sind, sie regen zur Stellungnahme oder Auseinandersetzungen an und ermöglichen den Ausdruck von ästhetischen Erlebnissen. Die Funktion der eingesetzten Bilder hängt von den Lehr- und Lernzielen des jeweiligen Unterrichts ab. Auf Grundschulniveau setzt der Lehrer *Abbilder* in Form von Fotos, Zeichnungen, Dias, Karikaturen, Collagen, Aufkleber und Gemälde ein. Mit *logisch-analytischen Bildern* in Form von schematischen Darstellungen, Diagrammen und Notationssystemen arbeitet man auf einer höheren psychologischen Entwicklungsstufe der Lernenden (nach 10-12 Jahren), wenn die Schüler ein abstraktes Denken entwickeln und somit die linke Hirnhemisphäre beanspruchen. Somit müssen die Bilder die Interessen der Schüler ansprechen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Erfahrungswelt eingesetzt werden.

Die Hauptfunktion der Bilder im DaF, besonders auf Grundschulniveau ist die *Darstellungsfunktion*. Dabei wird ein Gegenstand als Abbild der Wirklichkeit dargeboten, eine Situation oder der Inhalt eines Textes illustriert und somit wird den Schülern ermöglicht, einen Realitätsausschnitt anschaulich zu gestalten oder sich in eine bestimmte Sprechsituation hineinzusetzen. So zum Beispiel können konkrete Gegenstände, die in der Wohnung vorkommen, durch Bilder dargestellt werden. Es wird vermieden, dass der Schüler zum Übersetzen in die Muttersprache greift, um Konkretes zu benennen oder Inhalte auszudrücken.

Bilder können schneller, auf dem ersten Blick Informationen über bestimmte Sachverhalte oder Situationen vermitteln, vergegenwärtigen. Die Funktion des Informierens ist mit der Darstellungsfunktion eng verknüpft, sie bietet visuelle Darstellungen von der außersprechlichen Wirklichkeit. Informative Bilder sind verständlicher, weil sie den Dingen, die sie repräsentieren, mehr oder weniger ähnlich sind, während Wörter und Ausdrücke auf Konventionen beruhen, die man mühsam lesen und verstehen muss. Das Kriterium der Informativität ist auch in Bildern präsent, wobei abstraktes Denken durch Assoziieren, Über- und Unterordnen auf einem niedrigen Niveau angesprochen wird.

Ein Bild kann schwierigere bzw. abstrakte Textstellen erklären oder konkretisieren und auf diese Weise zum Verständnis beitragen. Das Bild übernimmt neben der Darstellungs- und informierenden Funktion die Erklärungsfunktion. Dabei können einzelne Wörter, die vielleicht auch in der Ausgangssprache Probleme bereiten, durch direkten Bezug zur Wirklichkeit erklärt werden, aber Bilder können auch ganze Texte oder Textabschnitte ersetzen und zu Diskussionen veranlassen.

Ein Bild kann in ein Thema einführen, analysieren, interpretieren, oder einen Text erklären:



Bildbeilage zum Gedicht

Das Gemüse (Daniela Vladu)

Ich esse viel Gemüse weil's mich ernährt gesund:

*Gurken, Paprika, Tomaten,
Zwiebeln, Erbsen und Karotten,
Radieschen, Kohl, Salat,
Kartoffeln und Spinat.*

Sie schmecken mir auch dann, wenn sie die Mutter kocht:

*Auberginen, Bohnen, Schnittlauch,
Petersilien, Dill und Knoblauch,
Thymian, Pilze, Broccoli,
Basilikum und Sellerie.*

Dieses Bild wird eingesetzt, um sprachliche Äußerungen zu stimulieren (Diskussionen über Jahreszeiten, Essen, Tagesablauf...), um gelenkte oder offene Dialoge und Rollenspiele zu führen (Kinder übernehmen Rollen von Gemüsearten). Ähnliche Bilder sprechen auch schwachere Schüler durch einfachere Aufträge zu vorgegebenen Texten mit Bildern an (Anmalen der vorgegebenen Gemüsearten im Abriss).

Es können auch Bildergeschichten verwendet werden, hauptsächlich zu mündlichen oder schriftlichen Nacherzählungen, aber auch um Inhalte zu erklären.

Bei der Arbeit mit Bildern sollten im Unterricht folgende Schritte eingehalten werden: visuelle Bildaufnahme, Hypothesenstellung, Bildbeschreibung, Interpretation und Wertung.

Durch das Verwenden von Bildern im Unterricht kommt es zur doppelten Repräsentation der konzeptuellen Information (Wort-und Bildmarke) und die Effizienz der Textverarbeitung wird somit optimal erhöht.

Plausibilität der Arbeit mit Bildern in schulischen Lernprozessen

Sieht man zunächst einmal von der eigentlich für den Umgang mit Bildern zuständigen „Bildenden Kunst“ als Schulfach ab, so können Bilder in den übrigen Fächern unterschiedliche Funktionen übernehmen. Nimmt man beispielsweise Schulbücher als Anschauungsmaterial für den Einsatz von Bildern im Unterricht, so stehen häufig didaktische Intentionen im Vordergrund, welche die Aufmerksamkeit der Schüler für bestimmte Sachverhalte („Inhalte“) wecken sollen, die aber auch der bildhaften Veranschaulichung und Verdeutlichung solcher Inhalte dienlich sein können. Solche Funktionen lassen sich in Lehrbüchern erkennen, in denen die dargestellten Sachverhalte allein sprachlich, d.h. ohne entsprechende Bildunterstützung farblos, konturenlos, abstrakt und ohne Anregungsgehalt bleiben müssten. Dies trifft sicherlich auf alle Sachfächer und auf einige geisteswissenschaftliche Fächer zu, in denen der Rückgriff auf Bilder an die Grundlagen der zu vermittelnden Inhalte heranführt, wie z. B. Geschichte und Religion. Im Falle des Religionsunterrichts ist darüberhinaus eine lange Tradition von ikonographischer Bedeutung zu berücksichtigen, die von kultischer Relevanz bis zu totaler Abstinenz und Bilderfeindlichkeit reicht, während der Historiker solche Rücksichtnahmen zunächst bei Seite lassen kann, wenn die zu verwendenden Bilder mit der entsprechenden Sorgfalt ausgewählt und auf ihre historische Zuverlässigkeit überprüft werden. Im Deutschunterricht können Bilder in einen spannungsvollen Dialog zu Texten treten, eine produktive Spannung, die sich

gegenüber den Bildern aufbaut, die literarische Texte bei ihren Lesern evozieren. Umgekehrt können Bilder auch Herausforderungen für die sprachliche Annäherung darstellen, wie dies in der einleitend zitierten Bildbeschreibung deutlich wird. Die hohe Kunst von Bildbeschreibungen in kunstgeschichtlichen Abhandlungen oder die Gattung der Vermissagereden bieten reichlich Anschauung für die enge Beziehung zwischen Sprachkunst und Bildkunst.

Viel bedeutsamer als die pragmatische Relevanz von Bildern im Unterricht ist die anthropologisch vorgegebene prinzipielle Bildbezogenheit des menschlichen Intellekts und der menschlichen Psyche: „Es gibt so etwas wie eine Bildgalerie in der Seele des Menschen. Sie hat mehrere Stockwerke: Im Ausstellungsraum dieser Galerie hängen die hell erleuchteten Bilder seiner handlungsleitenden Phantasie; im Keller sind jene Bilder gelagert, die im Verlaufe seine bisherigen Lebens irgendwann in den Ausstellungsraum Eingang fanden, jedoch dann wieder abgehangt wurden, um für jeweils neue Bilder Platz zu machen. Beide Ebenen, die aktuellen Bilder, vor denen die Lampen der Gegenwärtigkeit brennen, wie auch die abgelagerten Bilder unserer Vergangenheit machen die eigentümliche Sphäre der inneren Bilderwelt der Menschen aus.“¹ So ist es unbestreitbar, dass in früher und auch noch späterer Kindheit aufgenommene Bilder zu den Grundsedimenten des Bewusstseins gehören.

Peter Handkes Aphorismus „Der Verstand vergisst, die Phantasie vergisst nie“ belegt mit knappsten Worten die uralte Schulerfahrung von der Notwendigkeit des bildunterstützten Lernens und Lehrens. Eine Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern nimmt Außenreize hauptsächlich lieber den visuellen Kanal auf und kann sich Bilder besser einprägen als bloß Gehörtes oder Gelesenes. Bilder werden aufgesogen wie Wasser von einem trockenen Schwamm.

Dies darf jedoch nicht von der Gefahr einer visuellen Reizüberflutung ablenken, denen die in der Schule Lernenden schon im außerschulischen Bereich ausgesetzt

¹ H.Schmid: Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht. München 1997, 129

sind. Ein erfolgreicher Einsatz von Bildern zur Unterstützung von Lernprozessen wird vielmehr eher sparsam angelegt sein müssen.

Es ist ferner notwendig sich bei der Auswahl der Bilder auf didaktisch bedeutsame Bilder zu beschränken, die eine Konzentration auf Wesentliches ermöglicht. Bilder können auch nie die dargestellte Wirklichkeit ersetzen, sondern sollen in dem Bewusstsein aufgenommen werden können, dass sie nur Interpretationen von Wirklichkeit sind, nicht die Wirklichkeit an sich. Dies gilt vor allem im Blick auf die Verwischung der Grenzen zwischen virtueller und tatsächlicher Wirklichkeit, wie sie durch die mediale Überfütterung der Phantasie von Jugendlichen geschieht. Schließlich ist gerade beim Einsatz von Bildern zu Lehrzwecken die mitschöpferische Tätigkeit der Lernenden zu beachten, die mit den gezeigten Bildern prinzipiell eine je eigene Realität generieren: Wirklichkeit ist beobachtete Wirklichkeit. Bilder helfen also, die gedanklichen und phantasiehaften Vorstellungen von Wirklichkeit zu konstruieren und sind damit weit mehr als bloße Abbilder von Wirklichkeit.

Für die Aufnahme und mentale Bearbeitung von Bildern muss genügend Zeit eingeräumt werden: „Nichts behindert eine angemessene Bildbegegnung so sehr wie ein flüchtiger Umgang mit Bildern“.

Die methodische Vielfalt beim Einsatz von Bildern im Unterricht ergibt sich aus den unterschiedlichen Arten von Bildern und den diversen Präsentationsmöglichkeiten. Als Bilder im herkömmlichen Sinne können z.B. verstanden werden:

- Photographien (Schwarz/Weiß oder Farbe)
- Reproduktionen von Bildern der bildenden Künste (Malerei oder Plastiken)
- Karikaturen und Cartoons, Comics (schwarz/weiß oder farbig)
- Graphiken aller Art (Gebrauchsgraphiken, Poster, Banner u.ä.)
- Illustrationen aus Büchern, Diagramme
- multimediale Präsentationsobjekte (Webseiten, Schnappschüsse (snapshots) von bewegten Bildern auf Fernsehschirm oder PC-Bildschirm)

Entsprechend der heutigen Standards lassen sich solche Bildmedien auf vielfältige Weise präsentieren. In den Schulen sind bis heute am gebräuchlichsten der Diaprojektor und der Tageslichtprojektor mit Leinwand; hinzu treten neuerdings auch Projektoren für digitale Bilder, sogenannte beamer, die ebenfalls eine Leinwand benötigen, das Bildmaterial aber auch auf Fernsehbildschirmen abbilden können. Für solche Projektoren werden als Projektionsquellen Desktop - PCs, Notebooks oder auch herkömmliche Videorekorder benötigt.

Fotos, Posters und ähnliches Bildmaterial können auch im Original im Klassenzimmer aufgehängt oder ausgelegt werden, oder, falls in ausreichender Anzahl vorhanden, an die Schüler ausgeteilt werden. Dies wird insbesondere auch begünstigt durch die heute relativ kostengünstigen Kopiermöglichkeiten durch die allgemein verbreiteten Computer-Drucker oder durch kommerzielle Copy-Shops. Die Haltbarkeit solcher Bilder ist durch Lamination erheblich zu steigern.

Nicht wenige Schulbücher enthalten Bildreproduktionen in hoher Qualität. Gerade diese Bilder bedürfen aber eines sorgfältig geplanten Einsatzes und gründlich reflektierter Methodik und eignen sich nur in seltensten Fällen als Selbstläufer. In den entsprechenden Lehrerhandbüchern finden sich häufig methodische Anregungen und brauchbare Informationen über die Bilder und ihren Entstehungshintergrund.

Zuletzt soll auch nicht unerwähnt bleiben, dass Lerngänge (Museen, Kirchen, Ausstellungen, öffentlich aufgestellte Plastiken, Plakatwände usw.) eine zusätzliche Präsentationsform darstellen, die u.U. genutzt werden könnte, da hier das entsprechende „Ambiente“ mit ins Spiel kommt.

Neben diesen im engeren Sinne materiellen Voraussetzungen der Arbeit mit Bildern ist die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen von Belang, unter denen Bildern zum Einsatz kommen. Dazu gehören die Projektionsverhältnisse im Klassenzimmer, die Möglichkeit des Abdunkelns, die Sitzordnung mit Blickrichtung auf die Projektionswand, die Möglichkeit des Anbringens von Bildern an Wänden oder auf transportablen Gestellen u. v.a. Gerade diese Aspekte sind nicht selten

Grundvoraussetzung für das Gelingen oder Scheitern der Arbeit mit Bildern. Sorgfältige Planung und Arrangierung sind hier unerlässlich.

Die offenen oder verdeckten didaktischen Intentionen des Bildeinsatzes wirken sich ebenfalls nachhaltig auf die methodische Umsetzung aus. Wer ein Bild einsetzt, hat eine bestimmte Funktion dieses Bildes im Blick, das Bild soll eine bestimmte Wirkung auf den/die Betrachter ausüben.

- Bilder haben einen hohen Aufforderungscharakter für die Bezeichnung und Interpretation. Trotz der immer gegebenen Vielschichtigkeit von Bildaussagen möchte der Betrachter sie eindeutig identifizieren und soll gerade die unterrichtliche Verwendung des Bildes auf eine solche Identifikation setzen. Dies kann im Unterricht zu vorschnellen Interpretationsversuchen führen, vom genauen Betrachten ablenken und so einem angemesseneren Verständnis im Wege stehen. Entsprechende methodische Schritte können solche Engführungen verhindern.
- Da Bilder immer nur einen Ausschnitt aus einer umfassenderen Wirklichkeit darstellen, kann es wichtig sein, dies den Betrachtern bewusst zu machen, damit sie das Bild als Teils eines Ganzen verstehen können, in ihrer Fantasie als fiktive 'Ergänzungen' erzeugen können.
- Bilder von Künstlern, die sich der Realität in einer bestimmten Weise annähern, können zur Auseinandersetzung herausfordern, ihre Darstellung einer Realität zur Erfahrungswelt der Betrachter in Beziehung setzen. Diesem Ziel muss durch entsprechende methodische Schritte Raum gegeben werden.
- Bilder können in hohem Maße Emotionen und Bedürfnisse wecken. Selbst die Abbildung alltäglicher Wirklichkeiten wie Landschaften, Schnittansichten, zwischenmenschlicher Situationen lösen Assoziationen aus, bringen symbolisch besetzte Darstellungen ins Spiel, wecken Hoffnungen auf erlösende und befreiende Erfahrung, bringen versteckte Ängste an die Oberfläche. Deshalb müssen Ventile geöffnet werden, um nicht mögliche Blockierungen zu schaffen.
- Eine letzte Vorbemerkung bezieht sich auf eine häufig zu beobachtende Unsitte des Einsatzes von Bildern im Unterricht. Gemeint ist die Instrumentalisierung von

Bildern zu Zwecken, die der ursprünglichen Bildaussage eher zuwiderlaufen oder zumindest fremd sind. So werden Bilder von Künstlern, und dazu sind auch Kunstfotografien zu zählen, einfach zu Motivationszwecken verbraucht, um z.B. am Stundenbeginn die Motivation der Lerngruppe aufzubauen oder ein Stichwort für den Stundenanfang zu lernen. Diesem Ziel dienen dann in der Regel sehr zweckgerichtete Fragestellungen. Stattdessen soll hier dafür plädiert werden, Bildern zu ihrer möglichen Aussagefülle zu verhelfen. Das bedingt allerdings die Bereitschaft, hinzuschauen, sich gegenseitig zuzuhören, Sehhilfen zu leisten, wo nötig, und die komplexe Botschaft von Bildern im Unterricht zur Aussage kommen zu lassen. Dies bedingt die Entschleunigung des Erschließungsprozesses: Arbeit mit Bildern braucht Zeit.

2.2 Sprache und Bildverarbeitung

Es ist schon darauf hingewiesen worden, welche große Bedeutung die visuelle Information bei der Verarbeitung und beim Lernen von Sprache spielt. Im Fremdsprachenunterricht und bei der Entwicklung von Lehrmaterialien und hier besonders bei den neuen Medien werden zunehmend Bilder, Animationen und grafische Elemente verwendet.

Wie aber muss man sich genau die Verarbeitung visueller und sprachlicher Information vorstellen? Geschieht diese gleichzeitig, nacheinander und in koordinierter Weise? Kann visuelle Information den Spracherwerb nicht sogar behindern? Diese und andere Fragen treten seit dem Vormarsch der neuen Medien in die Wissensvermittlung zunehmend in den Vordergrund. In Theorien zum multimedialen Lernen wird bereits versucht, konkrete Antworten für das Design von Lernmaterialien zu geben. Die einflussreichste Theorie ist die Cognitive Theory of Multimedia Learning. Sie definiert drei entscheidende Prinzipien für die Verarbeitung visueller und sprachlicher Information:

1. die duale Kodierung
2. die Auslastung des Arbeitsspeichers und
3. das konstruktive oder generative Lernen.

Das Prinzip der dualen Kodierung geht von einer Verarbeitung sprachlicher und bildlicher Information in unterschiedlichen Zentren aus, die allerdings aufeinander bezogen und miteinander verbunden sind (siehe Kapitel 3.1). Bei der gleichzeitigen Aufnahme von sprachlicher und bildlicher Information werden also zwei unterschiedliche mentale Bilder produziert. Diese werden in einem weiteren Verarbeitungsschritt zusammen mit dem Vorwissen in ein Gesamtmodell integriert. Beide mentalen Repräsentationen werden gleichzeitig im Kurzzeitgedächtnis gespeichert, wodurch eine Verbindung, ein so genannter Kontinguitätseffekt, entsteht. Damit die Verarbeitung der parallelen Information auch effizient erfolgen kann, ist vor allem eine zeitliche und räumliche Koordinierung nötig.

2. Das Kurzzeitgedächtnis kann, wie wir schon gesehen haben, nur eine begrenzte Informationsmenge verarbeiten. Wird diese überschritten, tritt eine Überlastung ein. Das ist beispielsweise der Fall, wenn zusammengehörige visuelle und sprachliche Information zeitlich und räumlich nicht aufeinander abgestimmt ist. Im Unterricht passiert dies häufig dann, wenn neue Begriffe eingeführt werden, aber die Lerner erst später an einem Bild erkennen, um welchen Gegenstand es sich dabei handelt. Um hier eine Verbindung herzustellen zu können, müsste die sprachliche Information lange im Kurzzeitgedächtnis aktiviert bleiben, die maximale Speicherdauer beträgt jedoch vier Minuten. Je kürzer der zeitliche Abstand zwischen sprachlicher und bildlicher Information ist, desto besser. Wird dagegen die maximale Speicherdauer des Kurzzeitgedächtnisses überschritten, ist ein kombiniertes Erinnern fast aussichtslos. Gleiches gilt, wenn zu viele Informationen auf einmal präsentiert werden und dabei auf die limitierten Aufmerksamkeitsressourcen verteilt werden müssen.

3. Das konstruktive oder generative Lernen ergibt sich, wenn die verschiedenen Informationen in ein gemeinsames mentales Modell integriert werden. Das kann aber nur unter Rückgriff auf das Vorwissen und vorangehende Erfahrungen geschehen, also durch Ankoppelung an mentale Bilder. Visualisierungen sind immer dann sinnvoll, wenn sie einen Bezug zur sprachlichen Information haben beziehungsweise bereits vorhandene mentale Bilder aufrufen. Sie sind hingegen

unproduktiv, wenn sie mehr der Unterhaltung oder Ablenkung dienen. Zuordnendes Lernen kann durch Überflutungen mit visuellen Reizen geradezu verhindert werden.

Animation, statische Illustration oder kompletter Verzicht auf Illustrationen, das ist die Frage, die sich im Unterricht oder bei der Erstellung von Lehrmaterial häufig stellt. Wo liegen die Stärken der einzelnen Visualisierungsformen?

Statische Bilder

Sie eignen sich besonders als Orientierungshilfe, zur Verständlichmachung komplexer Inhalte, zur Aufmerksamkeitsfokussierung und zur Behaltensförderung. Sie sind hilfreich, wenn sie Vorwissen aktivieren und zur Entlastung des Arbeitsspeichers beitragen. Prozessinformationen können sie dagegen nur bedingt abbilden, zum Beispiel durch Pfeile, da ihnen die zeitliche Komponente fehlt. Sie sind auch da vorzuziehen, wo die Komplexität der Aufgabe eine schrittweise Verarbeitung durch die Lerner erfordert. Dynamische Wissensrepräsentationen könnten hier zu einer Überforderung der Aufmerksamkeitskapazitäten führen oder zu einer nur oberflächlichen Verarbeitung verleiten. Eine scheinbar problemlose Verständlichkeit der Lerninhalte durch Animationen führt nicht notwendigerweise zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Inhalten.

Dynamische Bilder

Dynamische Bilder eignen sich zur Darstellung sequenzieller oder kausaler Sachverhalte, aber nur solange dies nicht zu einer Reiz-Überflutung oder Ablenkung führt. Bewegungen, Farbänderungen und Ähnliches lenken automatisch die Aufmerksamkeit auf sich. An der falschen Stelle eingesetzt, ziehen sie daher wichtige Aufmerksamkeitsressourcen von anderen essenziellen Verarbeitungsaufgaben ab. Auch muss die Präsentationsgeschwindigkeit der Verarbeitungsgeschwindigkeit angepasst sein. Eine schnelle Abfolge von Informationseinheiten verlangt zusätzliche Ressourcen und kann daher die Verarbeitung der eigentlichen Aufgabe sogar erschweren. Es ist daher grundsätzlich ratsam, bei Animationen Steuerungsmechanismen zur Verfügung zu stellen, die auf

die Lernbedürfnisse flexibel reagieren können. Animationen sind dann effizient, wenn die Lerner über das nötige Vorwissen zur Verankerung der neuen Information verfügen. Sonst wird die präsentierte Information nur oberflächlich interpretiert und schafft damit zwar den subjektiven Eindruck, das Material gut verstanden zu haben, verhindert aber in Wirklichkeit ein tieferes Eindringen in die Materie. Ungeeignet sind Animationen auch, wenn es um die Verarbeitung von Detailinformationen geht. Hier eignen sich eher statische Bilder gegebenenfalls auch bildlose Präsentationen.

2.3 Bildergeschichte im Grammatikunterricht

Bildergeschichte hat wichtige Rolle im Grammatikunterricht. Im Büchlein von F.Eppert wurde für jedes Bild eine grammatische Regel eingesetzt.

Man kann mit Hilfe der Bildergeschichte im Unterricht folgende erforderliche grammatische Materialien lernen. Zum Beispiel

- Präsens der schwachen und starken Verben. Z.B: sehen (sieht, sah, gesehen), backen (backt, backte, gebacken).
- Die Pluralformen des Substantivs.
 - Z.B: der Sohn – die Söhne, der Topf – die Töpfe
 - die Straße – die Straßen, das Gesicht – die Gesichter
- Synonymen und Antonymen
 - wütend – sehr böse, draußen – drinnen
 - schauen – sehen, laut- leise
 - noch – nicht mehr weinen- lachen
 - noch – noch oben- unten
- Steigerungsstufe
 - Z.B: schnell- schneller- am schnellsten
 - viel- mehr- am meisten
- Rektion einiger Verben

Z.B: gelingen (Dativ), sich setzen (Akk), sitzen (Dativ)

- Man bildet die Fragesätze. Z.B: Was machen Sie?

Was tut der Vater?

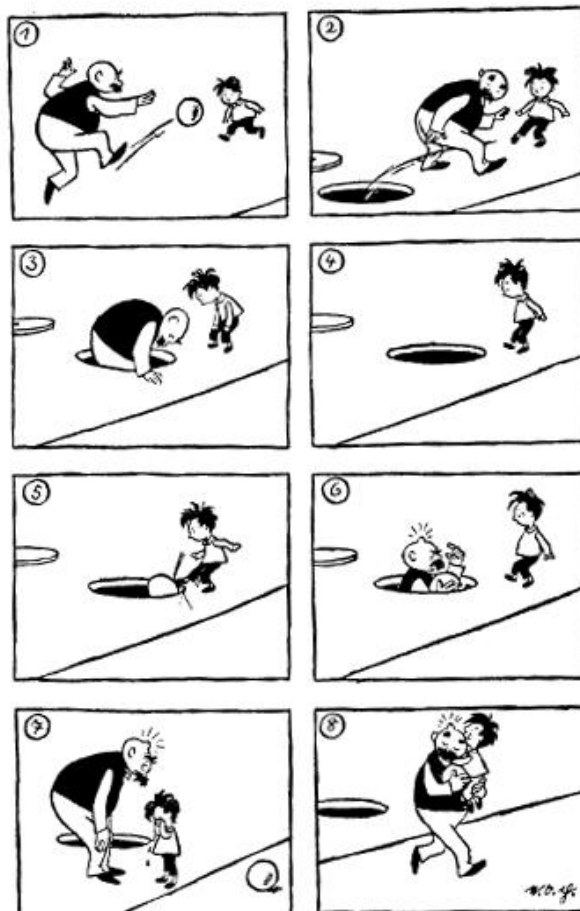
- Die Zeitformen (z.B: Präsens, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I u.a).
- Präpositionen
- Um +zu+ Infinitiv, zu +Infinitiv u.a.
- Modalverben konjugieren
- Weil, daß- Sätze usw.

Fußball

1. Wo sind Vater und Sohn?
Was machen sie?
Wer hat wohl zuletzt geschossen?
2. Was passiert?
Wer hat geschossen?
Wohin ist der Ball geflogen?

Ist er sofort hineingefallen?
Was tut der Vater?
Wie sehen Vater und Sohn aus?

3. Was tut der Vater?
Was macht der Sohn?
Warum steigt der Vater in das Loch?
4. Wo ist der Vater?
Sieht man den Vater noch?
Kann man den Vater noch sehen?
Was tut er dort?
5. Was tut der Sohn?
Was macht er sofort?
Ist das wirklich der Fußball?
6. Wen sieht der Sohn jetzt?
Was hat der Vater am Kopf?
7. Was hat der Sohn also getan?
Hat der Sohn das mit Absicht getan?
Was macht der Sohn?
Warum weint er?
8. Was tut der Vater?



Ist er zornig oder wütend? Ist der Sohn noch traurig?

2.4 Bildergeschichte in den Lehrwerken

Unterrichtsmittel, die für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen, stellen einen sehr wichtigen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses dar. Zu diesen Unterrichtsmitteln zählt man nicht nur die traditionelle Arbeit mit dem Lehrwerk, sondern auch die modernen Techniken und Mittel, die den Unterricht auflockern können und die unterschiedlich je nach der Stufe der Kenntnisse vom Lehrer gewählt werden sollen.

Es werden die Hilfsmittel wie z. B. visuelle Hilfsmittel oder auditive Hilfsmittel betrachtet. Zu den visuellen Hilfsmitteln gehören dann verschiedene Ausführungen wie z. B. Reproduktion von Kunst und Photographie usw. Das Bild hat hier einfach die zentrale Stellung und sein Reiz kann sehr förderlich wirken. Eine sehr wichtige Rolle spielen auch die auditiven Hilfsmittel, die wegen ihrer Handlichkeit und Reproduzierbarkeit oft gewählt werden. Die auditiven Hilfsmittel dienen sehr gut als ein sprachliches Vorbild und haben einen festen Platz im Unterricht.

Obwohl es viele modernen technischen Möglichkeiten der Medien gibt, stellt das Buch das wichtigste Lernmittel dar. Vor allem für den Unterstufenunterricht ist eine Kombination von Medium und Buch praktikierbar. Lehrbücher, die in der Unter- und Mittelstufe verwendet werden, sind systematisch nach dem Lehrgang eingebaut und berücksichtigen vor allem die Grammatik, die Aussprache, den Wortschatz und das Sprachkönnen.¹

Als Ergänzung zum Lehrbuch benutzt man je nach der Stufe verschiedene Techniken. Zum Beispiel für den Anfangsunterricht gibt es Vorkurse für die

¹ VALYNSEELE – GROSSE, Waltraud: Deutsch – Lehrbücher im Ausland, Verlag Alfred Kummerle, Göppingen 1974, S. 27

auditive Schulung, die aber vom Buch unabhängig sind oder Arbeitsbücher, die für Hausaufgaben und zur Festigung des Gelernten benutzt werden.¹

Interessante Bemerkungen zum Lehrbuch für Fremdsprachenunterricht brachte uns schon J. A. Comenius, der zu den größten Persönlichkeiten der Pädagogik gezählt wird.

„Was uns Johann Amos Comenius in seiner *Didactica magna* vor rund 400 Jahren ins pädagogische Stammbuch geschrieben hat, ist im Hinblick auf Lehrwerke erstaunlich aktuell. In Kapitel 19 mit dem Titel *Grundsätze für die Schnelligkeit und Abkürzung beim Lernen* findet man folgende Forderung: „Schulbücher sollen alles allgemeinverständlich darstellen und dem Lernenden in jedem Fall Hilfe bieten, so dass er alles von selbst ohne Lehrer verstehen kann.“

Johann Amos Comenius wünschte sich, dass die Lehrwerke in der Form des Dialogs abgefasst werden, denn diese Form wirkt am natürlichsten und am vertraulichsten und erleichtert den Schülern die Wiederholung, die sie unter sich vornehmen können. Viele moderne Lehrwerke, die zur Zeit entstehen, haben Comenius Wunsch erfüllt. Sie erhalten Dialoge in kontextualisierter Form und kommunikative Kompetenzen stehen meistens im Vordergrund. Wiederholungen sind in solchen Lehrwerken auch nicht ausgelassen – sie erscheinen als Übungen im Lehrbuch zur Festigung neu eingeführter Lexik und Grammatik.¹

Kurz gefasst entsprechen fast die methodischen Prinzipien und Anforderungen an Konzeption der Lehrbücher von J. A. Comenius den methodischen Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts.

Die Lehrwerke, in denen Bildergeschichten eingesetzt werden, hat eine grosse Rolle bei Verbesserung der mündlichen Rede.

Es gibt viel Deutsch-Lehrwerke, in denen Bildgeschichten zu finden sind. Ein mit Einschränkungen sehr geeigneter Band für die Arbeit mit diesen ist „Deutsch mit Vater und Sohn“ von Franz Eppert aus dem Hueber-Verlag.

Ich habe mich bemüht, die Rolle der angegebenen Übungen und die visuelle Seite der Bildergeschichten zu vergleichen.

Es werden immer alle Teile eines Lehrwerks in Betracht gezogen. Dadurch möchte ich darauf hinweisen, daß man in Anlehnung an eine Bildergeschichte sowohl mit Anfängern als auch mit Fortgeschrittenen arbeiten kann.

Diese Untersuchung habe ich bei folgenden Lehrwerken durchgeführt.

1. “Themen neu 1”

“Themen neu 2” Kursbuch und Arbeitsbuch

“Themen neu 3”

2. “Deutsch konkret 1”

“Deutsch konkret 2” Lehrbuch und Arbeitsbuch

“Deutsch konkret 3”

3. “Deutsch aktiv Neu 1 A”

“Deutsch aktiv Neu 1 B” Lehrbuch und Arbeitsbuch

“Deutsch aktiv Neu 1 C”

Alle diesen Bücher sind Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene “Deutsch konkret” und “Deutsch aktiv Neu” vertreten die älteren Lehrbücher, die zum ersten Mal in den 80-er und anfangs der 90-er Jahren herausgegeben worden sind. Das Lehrwerk “Themen neu” ist dagegen eine ziemlich neue Erscheinung (die erste Auflage -1992).

Die meisten Bildergeschichten beinhaltet das Lehrwerk “Deutsch aktiv Neu”. Den zweiten Platz nimmt das Lehrwerk “Themen neu”. “Deutsch konkret” verfügt über die kleinste Zahl der Bildergeschichten.

In “Deutsch aktiv Neu” und “Themen neu” nimmt die Häufigkeit der Verwendung der Bildergeschichten im Laufe der Zeit ab. Die Bildergeschichten werden hier für Anfänger vorgesehen. In “Deutsch konkret” gibt es die meisten Bildergeschichten in dem zweiten Teil, wobei der dritte Teil nur 2 Geschichten weniger hat. Mit Anfängern dagegen wird sehr selten in Anlehnung an eine Bildergeschichte gearbeitet. Diese Ergebnisse zeugen davon, dass es möglich ist, die Bildergeschichten in jeder Stufe zu verwenden.

Bei der Untersuchung ist mir gleich aufgefallen, dass es in allen von mir gewählten Lehrwerken viel visuelles Material gibt. Die Bilder in Kursbüchern „Themen neu“ und „Deutsch aktiv Neu“ sind sehr bunt, was die Aufmerksamkeit der Lernenden anzieht. Wenn es um die visuelle Seite der Bildergeschichten geht, bemerkt man, dass neben den bunten Bildergeschichten Schwarz- weiße auftreten. Ein Teil ist mit Sprechblasen versehen worden. Manchmal kommen die einzelnen Bilder in falscher Reihenfolge vor.

Die Aufnahme von *Vater und Sohn* Band I war erfreulich, eine weitere Folge scheint wünschenswert.

Im Fremdsprachenunterricht dienen Bildergeschichten als Grundlage für Schüleraussagen. Die optisch erfahrene Begebenheit muß sprachlich bewältigt werden. Voraussetzung dazu sind die lexikalische Information und die Beherrschung der erforderlichen Formen und Strukturen. Im muttersprachlichen Unterricht sind diese Voraussetzungen immer schon gegeben, und das „Wie“ der sprachlichen Bewältigung, d.h. die Entwicklung von sprachlichen Gestaltungskräften, steht im Vordergrund. Das muttersprachliche Minimum ist aber das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, und nur gründliche Vorarbeit gewährleistet Erfolge. Die unterrichtliche Beschäftigung mit der Bildgeschichte hat daher zu beginnen mit einer einübenden Einführung des Wortmaterials, einer gelenkten Konversation anhand der Bildgeschichte. In diesen sprachlichen Aktivierungsprozeß müssen jedoch die syntaktisch notwendigen Erscheinungen integriert werden, in der Art, daß schon bekannte Strukturen wiederholt, neue jedoch mit Hilfe der pattern practice zu Fertigkeiten entwickelt werden. Dadurch, daß die mündliche Übung im Vordergrund steht, d.h. durch den situationsbezogenen lebendigen Gebrauch der Sprache, wird der Deutschlernende in dem syntaktischen und semantischen Bereich der Bildgeschichte heimisch. Sein Ausdrucksvermögen wird gezielt erweitert.

Das Büchlein mit 10 Bildgeschichten von E.O.Plauen informiert den Unterrichtenden durch einen Index über das jeweilig erforderliche Minimum der Formen- und Satzlehre. Das sprachliche Material neben der Bildgeschichte befreit

den Unterrichtenden von zeitraubender Wortschatzerklärung und den Lernenden von der mühseligen Wörterbucharbeit. Da das Blatt mit dem Sprachmaterial unbedenklich Teilstrukturen oder gar ganze Wendungen mit Erläuterungen einbezieht, bekommt diese Seite mehr den Charakter eines Arbeitsblattes, brauchbar für den Unterricht in der Klasse und als Stütze bei der häuslichen Arbeit. Das sprachliche Material des Arbeitsblattes korrespondiert mit der Bildersequenz der Bildgeschichte. Die Fragen neben der Bildgeschichte sind mit dem Arbeitsblatt gekoppelt, damit eine straffe Unterrichtsführung möglich und die einwandfreie mündliche oder schriftliche Wiedergabe der Bildgeschichte erreichbares Ziel wird.

Der Anhang enthält einfache Übungen zur Festigung des sprachlichen Materials entweder als schriftliche Vorbereitung, als wiederholende schriftliche Hausaufgabe oder auch als kleine objective Tests zur schriftlichen Leistungskontrolle. Erstes Lernziel sollte jedoch die mündliche Wiedergabe sein. Die schriftliche Wiedergabe bietet sich ständig als Hausaufgabe an, sie sollte deshalb nicht vernachlässigt werden.

Anschließend folgen weiterführende Fragen und zusätzliche Aufgaben als Konversationsstimuli für veränderte Situationen und zur Deutung der Bildgeschichte.

Zusammenfassung

Ein Bild kann schwierigere bzw. abstrakte Textabschnitte erklären oder konkretisieren und auf diese Weise zum Verständnis beitragen. Hier fällt es nicht leicht die darstellende von der informierenden Funktion des Bildes abzugrenzen, da das Bild in dieser Funktion auch einen Text ersetzen kann.

Eine besondere Form des Bildeinsatzes ist die Worterklärung durch Bild, die auf der Identifizierung von Gegenständen beruht. Die visuelle Komponente wird ergänzend zum Text oder zum Wort eingebracht und so erleichtert sie den Lernprozess.

Bilder werden eingesetzt, um sprachliche Äußerungen zu stimulieren, um gelenkte oder offene Dialoge und Rollenspiele zu führen (wie z.B. beim mündlichen Abitur

in der Grundstufe). Bildergeschichten werden zum Beispiel zu mündlichen oder schriftlichen Nacherzählungen verwendet

Die Bildgeschichten bieten Kindern einen guten Ausgangspunkt zum mündlichen und schriftlichen Erzählen

Es gibt Bilder nicht direkt zum Spracherwerb oder zur sprachlichen Entwicklung beitragen,. Ihre Hauptfunktion ist wohl einen Text oder irgendeine Lerninhalte aufzulockern und die Bücherseiten oder Wandzeitungen zu dekorieren. Diese Funktion kommt den in manchen Lehrbüchern vorkommenden Comic-Figuren zu, die entsprechend eingesetzt motivierend auf schwächere Schüler wirken können, Freude am Lernen erhöhen und Interesse erwecken.

Bildgeschichten sind aus mehreren Gründen für den Unterricht geeignet:

- 1) Sie schulen das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen.
- 2) Sie erweitern das Vokabular.
- 3) Sie sind hervorragend für die Arbeit in Gruppen geeignet.
- 4) Sie regen die Schüler zu kreativer Arbeit an.
- 5) Sie eignen sich gut als Vorlage für die schriftliche Textproduktion.
- 6) Sie sind für die Arbeit in mehreren Klassenstufen einsetzbar.

Der Autor hat diverse ausgewählte Bildgeschichten aus der Reihe “Vater und Sohn” des Zeichners Erich Ohser (E.O.Plauen) didaktisiert. Ausgewählt sind einige Geschichten mit 3 bis 6 Bildern, in denen humorvolle Erlebnisse eines Vaters und seines Sohnes beschrieben sind.

Die Didaktisierung Epperts beinhaltet:

- Fragen zu jedem Bild.
- eine Wortliste des Vokabulars, das zu jedem Bild benötigt wird. Dabei werden die Pluralformen der Substantive, die zu bestimmten Verben zu benutzenden Präpositionen (z.B. zeigen- jemand zeigt **auf** etwas (Akk.)), die Stammformen starker Verben, häufig vorkommende Wortverbindungen etc. aufgeführt.

- einen Übungsteil zu Wortschatz und Grammatik, die beide auf den Bildgeschichten fußen.
- einen Teil “Aufgaben und Aktivitäten”, in denen sich die Schüler zu dem Inhalt der Bildgeschichte äußern sollen, zu dem in den Bildgeschichten geschilderten Problemen Stellung nehmen sollen “Erlebnisaufsatz” aus der Sicht des Vaters oder des Sohnes schreiben sollen, kleine Dialoge zu einzelnen Bildern schreiben sollen etc..

Eine Aktivität, welche für die Schüler sehr motivierend ist, die der Autor jedoch nicht genannt hat, weil er wahrscheinlich davon ausging, dass jeder Schüler ein Buch mit diesen Bildgeschichten besitzt, ist das richtige Ordnen der Bilder. Die im Buch zu findenden Bilder haben eine durch Nummern festgelegte Reihenfolge.

Macht man nun die Ziffern der Bilder unkenntlich, kopiert sie und schneidet die Bilder aus, dann kann man den Schülern die Aufgabe stellen, die Bilder der Bildgeschichte in die richtige Reihenfolge zu bringen. Dabei kann man, um die Aufgabe zu erleichtern, in einer sechsbildrigen Geschichte z.B. das erste und das letzte oder aber das erste und zweite Bild den Schülern vorgeben. Diese Aufgabe eignet sich hervorragend für die Gruppenarbeit. Gibt man dieselbe Aufgabe mehreren Gruppen, wird man feststellen, dass fast nie alle Gruppen die gleiche Reihenfolge gewählt haben. Um nun die richtige Reihenfolge der Bilder herauszubekommen, müssen die Schüler beschreiben, was auf jedem Bild geschieht. Eine sehr gute Gelegenheit, die Ausdrucksfähigkeit zu üben.

Es bleibt dem Lehrer dann überlassen, durch weitere Fragen die Schüler auf die richtige Abfolge der Bilder zu bringen.

Eine weitere Aufgabe wäre es, von den Schülern Vorschläge für die Überschrift der Geschichte finden zu lassen. Allerdings müssen die Schüler dann mit Kopien arbeiten, den im Buch gibt es diese Überschriften schon. Beim Kopieren der Bildgeschichte müsste man sie abdecken.

Beispiel:

1) Fragen zu jedem Bild und Wortliste:

a) Was brennt?

brennen, brennt, brannte, hat ... gebrannt

das Haus, die Häuser

das Haus von Vater und Sohn

b) Was versuchen Vater und Sohn?

versuchen, versucht, versuchte, hat ... versucht

jemand versucht, etwas zu tun

retten, rettet, rettete, hat ... gerettet

jemand rettet etwas (Akk.)

Jeder rettet etwas.

c) Was bringt der Vater in Sicherheit?

...

2) Übungsteil:

Ergänzen Sie die Sätze! (Verbformen)

a) Das Haus von Vater und Sohn _____

b) Jeder _____ etwas.

c) Der Vater _____ die Sachen des Sohnes in Sicherheit.

d) ...

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass man anhand einer Bildgeschichte z.B.

- Meinungen äußern und begründen
- kritisch beobachten
- urteilen und bewerten
- einfache und schwierige Sachverhalte klären
- alternative Texte erstellen
- Rollenspiele und Perspektiven wechseln
- Personen charakterisieren
- Lebenserfahrungen beschreiben

- Dialoge erfinden
- Briefe schreiben
- Telefongespräche führen
- Wörterbücher benutzen
- Fehler finden und korrigieren
- über Sprache reflektieren
- komplexe Begriffe erläutern kann.

Ein Bild kann in ein Thema einführen, indem man die dargestellten Sachverhalte beschreiben, analysieren, interpretieren lässt.

Literaturverzeichnis

1. Admoni, W. G. Der deutsche Sprachbau. Beck, München, 1982
2. Ahrenholz, B. Modalität und Diskurs. Instruktionen auf Deutsch und Italienisch. Eine Untersuchung zum Zweitspracherwerb und zur Textlinguistik. Stauffenburg-Verl. Tübingen, 1998
3. Buscha J., Heinrich G., Zoch I., Modalverben. 1981
4. Dölling, Johannes: Formale Semantik. Institut für Linguistik. Universität Leipzig. 1f.
5. Duden. Die Grammatik. Mannheim/ Leipzig/Wien/ Zürich 2006.
6. Eichler. Bünting. Deutsche Grammatik. Form Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache. Kronberg. 1978
7. Engel, U. Deutsche Grammatik. IUDICIUM Verl. München, 2004
8. Helbig G., Buscha O. Deutsche Grammatik. Langescheidt KG. Berlin und München, 2001
9. Krüger M. Modalität im Übersetzungsunterricht.
Letnes, O. Modalität und Übersetzung/ Modality and Translation. Wiss. Verl.Trier, 2004
10. Metzler Lexikon. 2000.
11. Milan, C. Modalverben und Modalität. Eine kontrastive Untersuchung Deutsch-Italienisch. Niemeyer. Tübingen, 2001
12. Müller, R. Modalität und Modalverben im Deutschen. „Buske“. Hamburg, 2001
13. Palmer, F.R. Mood and modality. Cambridge Univ. Press. Cambridge, 1986

