

Clemens-G. Göller

Hands on Handouts

Über die Bedeutung von Gestaltungswissen und Urteilskompetenz für die visuelle Aufbereitung von Handouts in künstlerischen Unterrichtsfächern

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades „Mag. art.“ (Magister artium) in den Studienrichtungen *Kunst und kommunikative Praxis (Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung)* und *Design, Architektur und Environment (Unterrichtsfach Technisches Werken)*. Eingereicht an der Universität für angewandte Kunst Wien am Institut für Kunstwissenschaften, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung bei ao. Univ.-Prof. Mag. art. Dr. phil. Ruth Mateus-Berr. Vorgelegt von Mag. art. Clemens-G. Göller im September 2015, Wien.

Kurzbeschreibung

Hands on Handouts. Über die Bedeutung von Gestaltungswissen und Urteilskompetenz für die visuelle Aufbereitung von Handouts in künstlerischen Unterrichtsfächern.

Die vorliegende Arbeit setzt sich auf theoretischer Ebene mit der Bedeutung der visuellen Aufbereitung von durch Lehrpersonen gestaltete Handouts in künstlerischen Unterrichtsfächern auseinander. Die Thematik wird anhand von Fachliteratur, sowie anhand einer Online-Umfrage mit Studierenden und Lehrenden bearbeitet. Es zeigen sich zahlreiche Faktoren, die im Sinne eines professionellen Selbstverständnisses in der visuellen Kommunikation zu berücksichtigen sind, um Gestaltungswissen und Urteilskompetenz zu entwickeln. Insbesondere der reflektierte Umgang mit Schrift steht im Mittelpunkt der Arbeit, da die bedeutungsgenerierende Seite von Typografie in der Didaktik bisher wenig diskutiert wurde. Es werden Aspekte beleuchtet, welche die Notwendigkeit einer Befassung mit der visuellen Gestaltung von Handouts in der Ausbildung von Lehrpersonen künstlerischer Unterrichtsfächer identifizieren lässt. Potenziale, die Rolle qualitätsvoller visueller Gestaltung für die Fachdidaktik zum Gegenstand weiterführender Forschungsprojekte zu machen, werden aufgezeigt.

Abstract

Hands on handouts. About the importance of design knowledge and evaluation skills for visual processing of handouts in art and design education.

This diploma thesis deals with the importance of the visual processing of personalized handouts in art and design education. The theme is based on literature research and online surveys with students and teachers. This research gives an idea that various factors must be taken into account to develop design knowledge and judgment skills, according to a professional self-image in visual communication. In particular, the reflected handling of typography is the focus of work since the semantic side of it has barely been discussed in didactics. Aspects are presented that identify the need to discuss the visual design of handouts in the teacher education for design and art education. Potential becomes visible to encourage further research projects for didactics with the issue of visual design.



INHALT

1. Einleitung	13
1.1. Hinführung zum Thema.	13
1.2. Bezug zur Fachdidaktik	16
1.3. Aufbau der Arbeit	18
1.3.1. Grundlagen zu Didaktik und Kommunikation.	18
1.3.2. Schriftmedien im Kontext Schule	19
1.3.3. Typografie und visuelle Gestaltung	19
1.3.4. Empirischer Teil	20
1.3.5. Resümee und Ausblick	21
2. Grundlagen zu Didaktik und Kommunikation	25
2.1. Begriffserklärungen	25
2.1.1. Theorien	25
2.1.2. Modelle.	25
2.1.3. Methoden	26
2.2. Lernen, Lehren und Didaktik	27
2.2.1. Behavioristische Ansätze	28
2.2.2. Kognitivistische Ansätze	29
2.2.3. Konstruktivistische Ansätze	30
2.2.4. Subjektwissenschaftliche Ansätze	32
2.2.5. Neurodidaktische Ansätze	32
2.2.6. Folgerungen für die visuelle Gestaltung von Handouts.	33
2.3. Kommunikation	35
2.3.1. Grundlagen der Semiotik.	35
2.3.2. Theorien und Modelle von Kommunikation	38
2.3.3. Ergänzende Aspekte	40
3. Schriftmedien im Kontext Schule	43
3.1. Kommunikation in der Schule.	43
3.1.1. Kommunikation im Lehrberuf.	43

3.1.2. Der Schulraum als Medium ästhetischer Bildung	44
3.2. Schrift und Schule	45
3.2.1. Lesen und schreiben lernen.	45
3.2.2. Gestaltungswissen und Urteilskompetenz	47
3.2.3. Vorwissenschaftliche Arbeit	51
3.3. Medien und Unterricht.	52
3.3.1. Das Handout als Medium	52
3.3.2. Medienkompetenz	53
3.3.3. Medienbildung und Mediennutzung im Unterricht	55
3.3.4. Überlegungen zum Umgang mit Präsentationssoftware	56
3.4. Textbasierte Lehr- und Lernmaterialien.	58
3.4.1. Schulbücher.	58
3.4.2. Handouts	60
3.4.3. Der Einfluss von Medien auf Lernmaterialien	62
4. Typografie und visuelle Gestaltung	67
4.1. Das Zusammenspiel von Sprache und Schrift	67
4.1.1. Sprache und Schrift	67
4.1.2. Die sprechende Person und das geschriebene Wort.	69
4.1.3. Auditive und visuelle Ausdrucksform	71
4.2. Schriftgeschichte und Eigenschaften von Typografie	74
4.2.1. Bild-, Laut- und Silbenzeichen	74
4.2.2. Buchstabenschrift	75
4.2.3. Formentwicklung durch Material und Technik	77
4.2.4. Klassifikation von Schrift	80
4.2.5. Schrift und Bedeutung.	83
4.3. Visuelle Gestaltung	86
4.3.1. Über die Produktion von Kommunikationsdesign.	86
4.3.2. Der Aspekt der Lesbarkeit	89
4.3.3. Unterstützung der Lesbarkeit	90
4.3.4. Gestaltungsebenen in der Typografie	92
4.3.5. Ansätze typografischer Gestaltung.	93

4.3.6. Papierseite und Weißraum	97
4.3.7. Wirkungsebenen in der Typografie	99
4.3.8. Bilder als Zeichen	101
4.4. Aktivierung durch Involvement und Wahrnehmung.	103
4.4.1. Ausgangslage	103
4.4.2. Aktivierung durch Involvement	104
4.4.3. Aktivierung durch Wahrnehmung	105
5. Empirischer Teil	111
5.1. Entwurf des Online-Fragebogens	111
5.1.1. Beschreibung der Methode	111
5.1.2. Auswertung der Daten	113
5.2. Ergebnisse	114
5.2.1. Teilnehmerinnen und Teilnehmer	114
5.2.2. Der Umgang mit Handouts.	115
5.2.3. Die Gestaltung von Handouts	117
5.2.4. Die Vermittlung von Kompetenzen	119
5.2.5. Zusammenfassung der Ergebnisse	121
6. Resümee und Ausblick	125
6.1. Resümee: Was sich an Potenzialen zeigt.	125
6.2. Ausblick: Förderliche Maßnahmen um das Potenzial zu entfalten	128
7. Glossar.	133
8. Quellen	141
8.1. Literatur.	141
8.2. Medien	145
9. Anhang	149
9.1. Fragebogen	149
9.2. Eidesstattliche Erklärung.	152



1. EINLEITUNG

1.1. Hinführung zum Thema

Der Anglizismus „Handout“ für das deutsche Wort Handreichung wird im Allgemeinen für jede Form schriftlicher Unterlagen eingesetzt, die beispielsweise an Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Besprechungen, Vorträgen oder Konferenzen ausgehändigt werden. Dabei handelt es sich meist um Lesetexte, die wesentliche Inhalte zusammenfassen. Zu unterscheiden wären Handouts demnach von Formularen oder Arbeitsblättern, mit denen der Zweck verfolgt wird, dass sie erst ausgefüllt und bearbeitet werden müssen. Der Fokus im Umgang mit Handouts liegt im Rahmen dieser Arbeit im Kontext von Schule. Meyer (2011b) weist auf die Wichtigkeit von Arbeitsblättern im Schulalltag hin, die seiner Ansicht nach nur durch die Arbeit mit dem Schulbuch übertroffen würde – sofern dieses für den Unterricht zur Verfügung steht. Im Unterschied zu einem Handout, das auch bloße Kopie einer für die betreffende Unterrichtseinheit relevanten Quelle sein kann, wäre ein Arbeitsblatt „[...] ein didaktisch strukturierter, schriftlich, rechnerisch oder bildnerisch zu lösender Arbeitsauftrag“ (ebd., 307). Diese Differenzierung erscheint insofern wesentlich, da sie auf unterschiedliche Bedingungen an die inhaltliche Konzeption und die visuelle Form von ausgehändigtem Material hinweist – gleichzeitig ist aber auch festzuhalten, dass eine Trennung in dieser Form nicht scharf zu vollziehen ist, da meist Mischformen existieren, die je nach thematischer Aufbereitung auch unterschiedlichen Gestaltungsintentionen folgen. So können Handouts nicht nur ein Zusammenspiel von Bild und Text aufweisen, sondern durchaus auch didaktisch strukturierte Elemente von Arbeitsblättern enthalten. Sie müssen auch nicht zwingend auf eine Einzelseite reduziert sein, sondern können auch zahlreiche Seiten ausführlicheren Inhalts umfassen. Dass die Bezeichnung „Handout“ letztlich treffend erscheint, liegt im wörtlichen Sinn, also dass es von einer Lehrperson als ein Produkt persönlicher Lizenz physisch „aus der Hand“ gegeben und Schülerinnen und Schülern zur Rezeption überlassen wird. Der Sammelbegriff Handout soll daher in dieser Arbeit sehr weit gefasst sein und verschiedene Formen der didaktischen Informationsaufbereitung beinhalten, die – und das ist der entscheidende Aspekt – von Lehrpersonen selbst gestaltet wurden und im Unterricht ausgehändigt werden.

Obwohl Handouts als Nebenprodukte von Unterricht in der Kritik stehen, oftmals lieblos vorbereitet zu werden (vgl. ebd., 308), ist die Selbstproduktion von Unterrichtsmaterial im Steigen begriffen (vgl. Dreyer 2012, 117f.). Die erste Begegnung mit Handouts im üblichen Papier-Format DIN A4 wird meistens im Kontext von Schule gemacht. Während man sich zunächst noch in einer konsumierenden Rolle befindet und von seinen Lehrerinnen und Lehrern deren selbst mit der Hand oder dem Computer geschriebene Texte vorgelegt bekommt, werden Schülerinnen und Schüler der Forderung kaum entgehen können, eines Tages selbst für ein von ihnen zu haltendes Referat etwas Vergleichbares zu erstellen. Es ist wahrscheinlich, dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler aufgefordert sind, dem vorangegangenen Beispiel zu folgen und sich in der Gestaltung dem mehr oder weniger erfolgreich annähern werden, was ihre Lehrerin oder ihr Lehrer im Vorfeld angefertigt hat. Nachfolgende Handouts werden diesem Schema weitgehend folgen, wenn sich dieses als praktikabel erweist. Eine besondere Form sozialen Lernens besteht schließlich aus der Beobachtung, Nachahmung und Übernahme von Verhaltensweisen eines Leitbildes (vgl. Schweiger & Schrattenecker 2005, 219). Damit wird durch die Lernenden eine visuelle Aufbereitung von Information reproduziert, die ihnen die Lehrenden in einem gewissen Rahmen vorgeben. In künstlerischen Unterrichtsfächern, die sich mit der Gestaltung der visuellen Umwelt auseinandersetzen, sollte man davon ausgehen können, dass die selbst erstellten Handouts der Lehrperson Paradebeispiele guter Gestaltung sind. Im Oberstufen-Lehrplan für Bildnerische Erziehung ist in Bezug auf didaktische Grundsätze immerhin vermerkt, dass „[...] in der Erarbeitung der Fachinhalte der Bildnerischen Erziehung eine sinnlich-anschauliche Form der Auseinandersetzung von besonderer Bedeutung ist [...]“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen o. J.) und daher wären „[...] Einsatz und Ergiebigkeit der Lehrmittel von besonderer Wichtigkeit [...]“ (ebd.). Es ist somit eine gestalterische Kompetenz zu erwarten, die „[...] mehr als die didaktische Reduktion gewählter Inhalte und eine Visualisierung dieser beinhaltet“ (Dreyer & Penzel 2012, 14).

Die Ziele und Inhaltsbereiche des schulischen Lehrens und Lernens wurden durch das Kompetenzmodell insgesamt neu strukturiert: „Auf der Basis eines Modells der notwendigen Kompetenzen für die moderne Gesellschaft wird eine Strukturierung und Zuteilung von Inhalten und Leistungserwartungen vollzogen, die schulische Bildung von ihren tatsächlichen Effekten her transparent und im weitesten Sinn steuerbar machen

soll“ (Terhart 2009, 199). Die nach PISA entwickelten Bildungsstandards für zentrale Fächer dienen demzufolge der Beobachtung der Arbeits- und Wirkungsweise des Schulsystems und nicht der individuellen Leistungsmessung. Es ist also nicht nur Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, gesellschaftlich relevante Kompetenzen zu entwickeln, sondern auch Lehrpersonen werden in Hinblick auf ihre Kompetenzen in ihrer beruflichen Tätigkeit betrachtet.

Der Begriff der Kompetenz hat auch in der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung an der AHS Einzug gehalten. Spätestens hier müssen Schülerinnen und Schüler beim Verfassen ihrer Vorwissenschaftlichen Arbeit Gestaltungskompetenz im Umgang mit Schrift und Layout beweisen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2013). Kompetent in der visuellen Gestaltung von Information zu sein wird hier aber als Reproduktion von Vorgaben vermittelt. Hier sind Lehrpersonen künstlerischer Unterrichtsfächer gefragt, die den Schülerinnen und Schülern nicht nur theoretisch vermitteln, was gute Gestaltung von Text und Bild tatsächlich bedeuten kann, sondern dies am Schulstandort durch die Gestaltung eigener Unterrichtsmaterialien vorleben, denn der Ort der Schule ist nicht zuletzt selbst auch ein Medium ästhetischer Bildung (vgl. Winderlich 2012, 252). In der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern kommt diesem Ansatz nur wenig Aufmerksamkeit zu.

Es ergeben sich aus den bisherigen Ausführungen bereits unterschiedliche Aspekte, die der Entscheidung zugrunde liegen, sich in wissenschaftlicher Weise der Gestaltung von Handouts zu widmen. So ist einerseits nach dem Stellenwert der visuellen Kommunikation in der Schule allgemein zu fragen, aber auch wie sich konkrete Gestaltungsentscheidungen auf die Rezeption von Inhalten auswirken. Damit in Zusammenhang steht die Frage nach der Rolle von Typografie in Prozessen von Lehren und Lernen, die wiederum zu Überlegungen führt, in welcher Art und Weise überhaupt gelesen wird. Welche Gestaltungsentscheidungen sind bei der Selbstproduktion von Handouts auf der Basis eines professionellen Selbstverständnisses als Lehrperson eines künstlerischen Unterrichtsfaches zu treffen und welche Auswirkung haben sie auf die Wahrnehmung des Inhalts und der Lehrperson durch die Schülerinnen und Schüler?

Das Ziel dieser Arbeit liegt im Aufzeigen der Notwendigkeit eines von Lehrpersonen individuell und aktiv beschrittenen Weges zu einem reflektierten Umgang mit selbst gestalteten Handouts. Dabei geht es jedoch nicht um die inhaltliche Ausrichtung der

Texte und Bilder, sondern um deren visuelles Auftreten. Wie sich zeigt, hat die visuelle Gestaltung eines Handouts viele Faktoren zu berücksichtigen: Sie soll mit dem Inhalt des Textes korrespondieren, die Identifikationsmöglichkeit mit der Lehrperson herstellen, den Zugang der Schülerinnen und Schüler erleichtern, lerntheoretische und wahrnehmungspsychologische Aspekte berücksichtigen – darüber hinaus sollte es der jeweiligen Klasse und Unterrichtssituation angepasst werden, was die bloße Übernahme bzw. Adaption einer bereitgestellten Gestaltungsvorlage in Frage stellt. Die Tatsache, dass unterhalb der Ebene der Lehrpläne die Lehrperson die Lehrinhalte auf die besondere Situation ihrer Klasse und ihres Unterrichts zu beziehen hat, lässt sehr unterschiedliche Weisen der Inszenierung zu (vgl. Terhart 2009, 111). Dieser individualisierte Zugang kann und sollte auch in der visuellen Gestaltung von Handouts, die sich insbesondere im reflektierten Umgang mit Typografie auszeichnet, zum Tragen kommen.

Die einführenden Überlegungen sollen mit einer Aussage von Spitzmüller (2012, 222) abschließen, der sich im Zusammenhang mit Wirkungsebenen der Textgestaltung folgendermaßen äußert: „Die Konsequenz für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Typographie ist, dass sehr genau reflektiert werden muss, mit welcher Art Text und mit welchen Interaktionspartnern man es zu tun hat und welche Funktionen (aus Sicht des Produzenten und der Rezipienten) dominieren“. Diese Arbeit möge im Sinne der zitierten Aussage einen wissenschaftlichen Beitrag für die Umsetzung in der Schulpraxis leisten, um das Potenzial in den Blick zu bekommen, das Handouts in ihrer Rolle als Medium der Vermittlung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern entfalten können.

1.2. Bezug zur Fachdidaktik

Didaktik beschäftigt sich in einem umfassenden Sinn mit allen Fragen des Lehrens und Lernens. Die Allgemeine Didaktik gehört innerhalb der Wissenschaften zur Erziehungswissenschaft und innerhalb dieser Disziplin zum Bereich der Schulpädagogik (vgl. Terhart 2009, 133). Während sich die Allgemeine Didaktik auf grundsätzlicher Ebene mit Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen von Lehren und Lernen auseinandersetzt, spricht man von Besonderen Didaktiken, wenn Fragen in speziellen Bereichen anstehen (vgl. ebd., 99). Lehren und Lernen ist Bestandteil jeden Unterrichts. Er ist dadurch gekennzeichnet, dass von Seiten der Unterrichtenden der Versuch unternommen wird,

„[...] eine Erweiterung des gegebenen Wissens-, Kenntnis- und Fähigkeitsstandes auf Seiten des bzw. der Unterrichteten hervorzurufen [...]“ (ebd., 102) – dies erfolgt im Kontext von Schule mit pädagogischer Absicht, in planmäßiger Weise und innerhalb des institutionellen Rahmens in Form von Berufstätigkeit. Inwiefern ist die visuelle Gestaltung von Handouts nun eine Frage der Didaktik in künstlerischem Unterricht? Der fachdidaktische Bezug ist durch den Umstand gegeben, dass die mediale Produktion eines Handouts durch die Lehrperson nicht nur didaktische, sondern auch visuelle Gestaltung darstellt und somit ein Sachgebiet im Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung ist. Es handelt sich also in Unterscheidung zu anderen Schulfächern nicht ausschließlich um die Bemühung einer adäquaten Form für den zu vermittelnden Bildungsinhalt um Lehr-Lern-Prozesse lern- und bildungswirksam zu gestalten sondern die Form selbst ist noch einmal als eigener Inhalt ästhetischer Bildung zu betrachten und zu analysieren.

Die beiden didaktischen Denktraditionen, sich entweder an den Inhalten auszurichten oder aber an der Entwicklung der Lernfähigkeit, führen zu einer einseitigen Darstellung des Unterrichtsprozesses, der grundsätzlich dadurch gekennzeichnet ist, „[...] dass es immer zugleich sowohl um Inhalte und Inhaltsaneignung als auch um Lernen und Lernprozesse geht [...]“ (ebd., 38). Das Ziel dieser Arbeit liegt nun nicht darin, aus der immanenten Struktur zu vermittelnder Sachverhalte Vorgaben für Unterrichtsstrukturierung zu gewinnen, sondern darin, anhand von Erkenntnissen über das Lernen, sowie unterschiedlichen Aspekten von Kommunikation, Wahrnehmung, Semiotik und Ästhetik die konkrete Form zu fokussieren, in der sich vermittelte Sachverhalte – mitunter wenig beachtet – darstellen können. In der Diskussion um die Medienkompetenz von Lehrpersonen scheint der semiotische Aspekt der visuellen Gestaltung dieser Medien bisher auch eher geringe Beachtung zu finden (vgl. Billmeyer 2012, 96). Doch so wie auch erfolgreicher Unterricht nicht mechanisch herzustellen ist, geht es hier nicht darum, eine bestimmte Gestaltungsvorgabe aufzuzeigen, die sich gleichsam von jeder Lehrperson mechanisch auf jeden beliebigen Inhalt und jede erdenkliche Klassensituation anwenden ließe. Ebenso werden im Rahmen dieser Arbeit keine „Paradebeispiele“ behandelt, die auf vorbildliche Weise erfolgreiche Lernprozesse initiieren würden. Dies würde der Auffassung mechanistischer Lerntheorie nahe kommen, dass die bloße Präsentation von Information durch eine Lehrperson automatisch zum Lernen führe (vgl. Terhart 2009, 59). Es soll nicht das Missverständnis entstehen, Schülerinnen und Schüler als

manipulierbare Objekte zu betrachten, die durch die Gestaltung eines Handouts Ansätze eines lebendigen Lernens entwickeln werden. Aber die Gestaltung an sich ist ästhetische Bildung und kann darüber hinaus den Lernprozess massiv beeinflussen. Es geht daher vielmehr um die Identifikation von „Tools“, um die Bereitstellung von Voraussetzungen für die individuelle und eigenverantwortliche visuelle Gestaltung und Reflexion eigener Handouts durch Lehrpersonen anhand von Theorien, Modellen und nicht zuletzt gestalterischer Praxis. Bestimmte Qualitäten von Lernen als Prozess und Produkt anzustreben, verlangt schließlich auch nach bestimmten Qualitäten des Lehrens (vgl. ebd., 46).

1.3. Aufbau der Arbeit

Man lernt zu kommunizieren, bestimmte Kommunikationsformen werden wahrgenommen und durch Wahrnehmung wird gelernt – das Zusammenspiel von Modellen und Theorien zu Kommunikation, Wahrnehmung, Lehren und Lernen ist zweifelsohne komplex. Deshalb sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass diese unterschiedlichen Aspekte im Rahmen der Arbeit an jenen Stellen behandelt werden, wo sie im Aufbau und im Kontext der Thematik relevant erschienen, es wäre aber auch eine andere Reihung legitim gewesen. In den einzelnen Kapiteln und Abschnitten, die sich mit Kommunikation, Lernen und Wahrnehmung auseinandersetzen, werden daher stellenweise Querverbindungen hergestellt. Ebenso wird in der Behandlung von Medien im Kontext Schule auf den Umgang mit Schrift hingewiesen, so wie es im Teil zu Typografie und visueller Gestaltung wieder Verweise auf die Schulpraxis gibt. Im Folgenden wird anhand der einzelnen thematischen Teile der grundlegende Aufbau der Arbeit erklärt.

1.3.1. Grundlagen zu Didaktik und Kommunikation

Zu Beginn der Arbeit steht die Befassung mit Grundlagen zu Didaktik und Kommunikation. In diesem Teil werden theoretische Überlegungen zum Zusammenspiel von Lehren und Lernen und zu Abgrenzungsbemühungen der Pädagogik und Didaktik in Hinblick auf die Lernpsychologie behandelt. Anschließend werden abzuleitende Konsequenzen für die visuelle Gestaltung von Handouts reflektiert und Überlegungen zu didaktischen Ansätzen medialer Nutzung in Lern- und Kommunikationsprozessen behandelt

– die komplexen Zusammenhänge von Lernkonzeptionen, lerntheoretischen Ansätzen und Bezugstheorien können aufgrund der gebotenen Kürze nur stark verkürzt dargestellt werden. Neben konkreten Fragen zu Lehren und Lernen, die für den Unterricht bestimmend sind, hat menschliche Kommunikation im Allgemeinen nicht zuletzt auch das kreative Schaffen bestimmt, weswegen im Anschluss an die Skizzierung von Grundlagen der Semiotik entsprechende Kommunikationstheorien und -modelle betrachtet werden.

1.3.2. Schriftmedien im Kontext Schule

Der umfassende Themenbereich der Medien im Kontext Schule kann im Rahmen der Arbeit nur in begrenztem Ausmaß behandelt werden, weshalb, dem Forschungsinteresse entsprechend, ein Fokus auf schriftliche Medien gesetzt wird: Es werden Aspekte des schulischen Umfelds beleuchtet, in dem Handouts entstehen. Dabei wird einleitend der Frage nachgegangen, was Kommunikation im Lehrberuf bedeutet, um anschließend die kommunikative Funktion des Schulraums selbst als Medium ästhetischer Bildung zu betrachten. Es wird in weiterer Folge behandelt, in welchen Formen der Umgang mit Schrift Bestandteil von Schule und Unterrichtspraxis ist. Thematisiert wird in diesem Zusammenhang das Bewährungsfeld „Vorwissenschaftliche Arbeit“, in dem Schülerinnen und Schüler Gestaltungswissen beweisen müssen. Ein Handout wird als Medium dargestellt, dessen Gestaltung nach Reflexivität über eigene Einstellungen und eigenes kunstpädagogisches Handeln verlangt. Als Bestandteil der umfassenderen Medienkompetenz werden hier die Aspekte Gestaltungswissen und Urteilskompetenz in den Blick gebracht, sowie die Notwendigkeit der Begründung gestalterischer Entscheidungen im Kommunikationsdesign. An die Thematisierung von Medien im Unterricht schließt ein Exkurs zur Betrachtung des Umgangs mit Präsentationssoftware. Abschließend werden didaktische Überlegungen zur Funktion von Schulbüchern und Handouts behandelt, wobei insbesondere der Einfluss neuer Medien auf textbasierende Lernmaterialien von Interesse ist.

1.3.3. Typografie und visuelle Gestaltung

Im Teil zu Typografie und visueller Gestaltung geht es um die Detailbetrachtung von Schriftzeichen als Konstante im visuellen Kommunikations- und Informationsdesign.

Das Medium des Schreibens war bis zur Einführung von Schreibmaschine und Personal Computer die Handschrift. Der Aspekt des Schreibens mit der Hand wird in der Arbeit jedoch nur am Rande behandelt, da in der Aufbereitung von Lern- und Lehrmedien für Unterrichtsprozesse digitale Textverarbeitungsprogramme die Werkzeuge Stift und Papier weitgehend verdrängt haben. Bei der grafischen Gestaltung von Information gelangt man rasch zu Überlegungen in Hinblick auf eine gelungene Anordnung von Text und Bild, deren Bedeutung für eine gute Gestaltung meistens bewusst ist. Dass schon mit der Wahl einer bestimmten Schriftart eine maßgebliche Entscheidung gefällt wird, die unterschiedlichste Konsequenzen in Bezug auf Gestaltungsentscheidungen nach sich zieht, wird oft nicht beachtet. Diese Entscheidungen auf eine fundierte begründbare Basis zu stellen ist wesentlich, weshalb in diesem Teil der Arbeit vielfältige Voraussetzungen für Gestaltungswissen und Urteilskompetenz im Umgang mit Typografie bereitgestellt werden sollen, die für einen professionellen Umgang mit Handouts notwendig erscheinen. Auch wenn Typografie weder als Kunst, noch als Wissenschaft, sondern als Handwerk begriffen wird (vgl. Willberg & Forssmann 2010), so ist ein tieferes Verständnis der Materie und ihrer Entstehungs- und Produktionsbedingungen für einen professionellen Umgang in der Schulpraxis zielführend. Behandelt werden hier Aspekte des Zusammenspiels von Sprache und Schrift, ein kurzer Überblick über die Schriftgeschichte und Klassifikationsmöglichkeiten der Vielfalt an Schriften, Kenntnisse über den Wahrnehmungsvorgang, sowie Überlegungen im praktischen Umgang mit Lesbarkeit, Lesarten und Bedeutungsaspekten von Typografie. Ergänzt wird die Beschäftigung mit typografischer Gestaltung durch einen Abschnitt zu Bildsemiotik, in dem insbesondere die kommunikative Einheit von Text und Bild Beachtung findet. Abschließend wird auf Basis verhaltens- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse erörtert in welcher Weise Gestaltung tatsächlich auch bleibende Aufmerksamkeit erzeugt, also inwiefern Involvement und Wahrnehmung die Bereitschaft der Auseinandersetzung mit den Inhalten einer Botschaft beeinflussen. Typografische Begriffe, die nicht als geläufig angenommen werden und in diesem Teil der Arbeit Verwendung finden, werden im Glossar erläutert.

1.3.4. Empirischer Teil

Eine Online-Umfrage im empirischen Teil der Arbeit soll den aktuellen Blick von Lehrpersonen und Studierenden auf die visuelle Gestaltung von Handouts in künstlerischen

Unterrichtsfächern vergegenwärtigen. Es wird nach dem Bedarf nach Handouts gefragt, sowie nach den zeitlichen Ressourcen, sich der visuellen Gestaltung in der Vorbereitungszeit ausreichend widmen zu können. Neben der Frage nach der wahrgenommenen eigenen Kompetenz in der Gestaltung, wird ein Blick auf die Rolle von Lerntheorien und wahrnehmungspsychologischen Überlegungen geworfen. Es ist auch von Interesse, inwiefern das eigene Handout als Beitrag zur ästhetischen Bildung wahrgenommen wird und in welches Umfeld es durch das Kommunikationsdesign am Schulstandort eingebettet ist. Ergänzend wird danach gefragt, wie kompetent sich die befragten Personen fühlen, ihren Schülerinnen und Schülern Qualitätskriterien von Grafik-Design, Typografie und Layout professionell zu vermitteln. Abschließend steht die Frage nach der Notwendigkeit einer expliziten Auseinandersetzung mit der Thematik innerhalb des Lehramtsstudiums. Eine Print-Version des Online-Fragebogens ist Teil des Anhangs dieser Arbeit.

1.3.5. Resümee und Ausblick

Resümee und Ausblick sind der Frage gewidmet, inwiefern sich aus der Befassung mit der Thematik und den Ergebnissen des empirischen Teils der Arbeit Handlungsbedarf für die Ausbildung künftiger Lehrpersonen identifizieren lässt.



2. GRUNDLAGEN ZU DIDAKTIK UND KOMMUNIKATION

2.1. Begriffserklärungen

2.1.1. Theorien

Friedrich & Schweppenhäuser (2010, 12) weisen darauf hin, dass Theorien als Begründungssysteme nicht erst im Bereich der Wissenschaft ihren Ursprung haben, „[...] sondern bereits im Alltag, und zwar überall dort, wo Äußerungen mit universellem Geltungsanspruch gemacht werden. Um sich auf Begründungen zu einigen, muss man kommunizieren, das heißt man ist genötigt, sich über Ziele, Zwecke und Mittel zu verständigen“. Entscheidend ist, dass es ohne Theorie keine Begründung geben kann, auch wenn zunächst unwesentlich ist ob der Begründungsrahmen explizit wird oder implizit bleibt.

Im klassischen Verständnis wäre eine Theorie „[...] ein System von möglichst allgemein gültigen, gesetzmäßig gehaltenen Aussagen (Sätzen), wobei die Aussagen untereinander widerspruchsfrei sein müssen und jede dieser Aussagen sich in definierter, überprüfbarer Weise auf empirische Tatsachen stützen muss“ (Terhart 2009, 131). Diese Vorstellung von Theorie wurde im Bereich der Naturwissenschaften entwickelt und schien nie passend auf Geistes-, Sozial- und Humanwissenschaften. Der Erkenntnisanspruch von Wissenschaft ist heute zurückhaltender geworden – wissenschaftliche Aussagen werden eher als Konstruktionen gesehen mit denen gearbeitet wird solange sie zweckdienlich erscheinen. Der Wahrheitsgehalt einer Aussage lässt sich nicht losgelöst von zugrundeliegenden Gegebenheiten bestimmen, wie beispielsweise dem Kontext, der Fragestellung, konkreter Erprobungen oder Interessen (vgl. ebd., 131f.). In diesem Sinne sind ausgewiesene Theorien in dieser Arbeit als kontextbezogene Aussagen aufzufassen.

2.1.2. Modelle

Mithilfe des in der Wissenschaft als Denkschema verwendeten Modells „[...] kann eine schwer durchschaubare Wirklichkeit durch Vereinfachung oder Rückführung auf Bekanntes zugänglich gemacht werden“ (Martial 1996, 118).

Ein Modell ist im wissenschaftlichen Kontext einerseits Vorbild im Sinne eines idealen Musters im normativen Sinn und eine Vereinfachung im analytischen Sinn, um zentrale Aspekte eines Sachverhaltes hervorzuheben die von Interesse sind. Die Komplexität einer Sache wird dabei auf einen bestimmten Aspekt reduziert und andere Aspekte bleiben unberücksichtigt. Zweckbezogene Verkürzungen und Schematisierungen erheben keinen absoluten Wahrheitsanspruch, sondern sind für den bestimmten Zweck nützlich und müssen sich im konkreten Tun bewähren (vgl. Terhart 2009, 130f.).

Die drei Hauptmerkmale von Modellen sind, dass sie eine Abbildung ihres Originals liefern, eine Verkürzung des Originals darstellen, da sie nicht alle Merkmale des Originals berücksichtigen, und durch die Modellbildung eine pragmatische Funktion erfüllen – Modelle sind immer für jemanden und werden unter bestimmten zeitabhängigen Bedingungen entwickelt. Sie sind zeitabhängig, da sich das Original verändern kann und das Modell nur noch eine vergangene Wirklichkeit abbildet und sie sind zweckhaft, da sie einen bestimmten Stellenwert im Handlungszusammenhang von Personen haben (vgl. Martial 1996, 120f.).

Gemäß Terhart (2009, 131) sind alle allgemein-didaktischen Positionen als Modelle zu sehen, die auf bestimmten Herangehensweisen an die Themen Unterricht bzw. Lehren und Lernen basieren. Martial (1996, 123) weist darauf hin, dass der Modellbegriff vor allem „[...] eine gewisse Unabgeschlossenheit, Offenheit, Aspekthaftigkeit oder auch eine zeitlich begrenzte Geltung und Vorläufigkeit der Theorienbildung zum Ausdruck [...]“ bringt, wodurch sich Tendenzen didaktischer Theorienbildung treffend erfassen ließen.

2.1.3. Methoden

Den Begriff der Methode präzise begrifflich zu kennzeichnen erscheint aufgrund seines unterschiedlichen kontextuellen Einsatzes schwierig, grundsätzlich geht es jedoch immer um die „Art und Weise“ des Vorgehens. Es geht um den Weg zur Erreichung eines bestimmten Ziels, das beispielsweise auch die Erfahrung des Weges selbst sein kann. Der Weg-Ziel-Metaphorik entspricht auch das Bild der Begegnung, das den speziellen Wirkungsmodus pädagogischer Prozesse beschreibt. Lehrende und Lernende begegnen einander und beeinflussen sich auf unterschiedlichste und unüberschaubare Weise, wie es auch in der Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit Lerninhalten der Fall ist.

Die Folgen dieser Begegnung kann man neutral mit Lernen und unter bestimmten Bedingungen als Bildung bezeichnen. Die Lehrperson hat im Sinne des Bildungsauftrags die methodische Aufgabe, diese Begegnung zustande zu bringen (vgl. Terhart 2009, 162f.).

Das methodische Handeln der Lehrperson besteht laut Meyer (2011a, 21) „[...] aus der Inszenierung des Unterrichts durch die zielgerichtete Organisation der Arbeit, durch soziale Interaktion und sinnstiftende Verständigung mit den Schülern“.

2.2. Lernen, Lehren und Didaktik

Die Möglichkeit zu kommunizieren ist die Grundlage allen Lernens. Gleichzeitig ist Lernen ein „[...] ständig ablaufendes Grundelement der menschlichen Existenz und des menschlichen (Selbst-)Erlebens [...]“ (Terhart 2009, 14) und „[...] eine der geistigen Grundfunktionen des Menschen“ (ebd.). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Lernen ist ein Teilbereich der Psychologie und die Beschäftigung mit organisiertem Lernen, wie es im Kontext von Schule stattfindet, ist ein Bereich der Pädagogischen Psychologie respektive der Unterrichtspsychologie (vgl. ebd.). Die Frage nach der Beziehung zwischen Lehren und Lernen war stets auch immer eine Frage zwischen Psychologie und Didaktik. Die psychologische Didaktik, die von der Vorstellung ausging, man könne aus Erkenntnissen über das Lernen automatisch Vorgaben für das Lehren ableiten, wurde von der Allgemeinen Didaktik jedoch stets mit großen Vorbehalten betrachtet. Als inhaltliche Gründe werden angeführt, dass die psychologische Didaktik keinen Beitrag zur Inhaltsauswahl und deren Begründung beitragen könne und normative Fragen, Begründungen und Entscheidungen nicht berücksichtige. Lerntheorien seien deskriptiv, also lediglich die Beschreibung eines gegebenen Zustands, während Lehr- und Unterrichtstheorie präskriptiv sein müssten, also etwas vorschreiben und nicht nur konstatieren (vgl. ebd., 30f.).

Zu Lernen bedeutet Einstellungen, Werthaltungen, Verhaltensweisen und letztlich auch das eigene Erleben zu verändern (vgl. Schweiger & Schrattenecker 2005, 216). Die Beziehung zur Welt gestaltet der Mensch, indem er lernt – wie sich dieses Lernen gestaltet, wird von Theorien unterschiedlich erklärt. Lerntheorien setzen in bestimmter Weise die Stellung des Menschen in der Welt voraus, was sie letztlich auch zu Subjekttheorien werden lässt. Künkler (2008) weist jedoch darauf hin, dass die Frage nach dem

Subjekt in den Lerntheorien kaum explizit gestellt wird. Er behandelt den Zusammenhang von Lerntheorien, Subjektkonzeptionen und dem Vollzug des Lernens. Als Vollzug des Lernens ist der „[...] Zusammenhang von sinnhaften Verhaltensweisen gegenüber sich (dem Lerner), dem Inhalt des Lernens und dem Kontext des Lernens [...]“ (ebd., 35) zu verstehen. Terhart (2009) behandelt das Verhältnis der Lernpsychologie zur Didaktik und fragt, inwiefern Erkenntnisse über das Lernen auch Vorgaben für das Lernen darstellen. An geeigneter Stelle wird in den vorgestellten Ansätzen Bezug zu den Ausführungen von Künkler (2008) und Terhart (2009) genommen.

2.2.1. Behavioristische Ansätze

Mit der von John B. Watson 1914 eingeleiteten behavioristischen Revolution wurde versucht, die Psychologie zu einer Naturwissenschaft zu machen, die sich auf das Beforschen des Beobachtbaren beschränkt und spekulative Schlussfolgerungen ablehnt. Man lerne demnach durch die Reaktion auf einen Reiz und durch Imitation. Nach den Stimulus-Response-Theorien besteht Lernen somit aus dem Erwerb neuer Stimulus-Response-Verknüpfungen. Die klassische und die emotionale Konditionierung zählen zum Lernen nach dem Kontiguitätsprinzip – das gleichzeitige Auftreten von zwei Reizen führt demnach zu deren gemeinsamen Assoziation. Das Gehirn fungiert als „Black Box“, welches Reize aufnimmt und immer in angeborenen oder erlernten Verhaltensmustern reagiert (vgl. Zorn 2013, 165f.).

Wenn man Lernen nach der Theorie des Verstärkerprinzips erklären möchte, so ändert sich das Verhalten eines Individuums aufgrund der Konsequenzen, die es erwartet oder erlebt. Skinner entwickelte anhand dieser Überlegungen das behavioristische Modell menschlichen Lernens. Ziel ist, Verhalten und Reaktion lernender Menschen planbar zu machen, indem die Umwelt entsprechend gestaltet wird. Diese Verhaltensreaktionen werden durch operantes Konditionieren verstärkt oder sanktioniert und so lange wiederholt, bis fest vorgegebene Übungen richtig gelöst werden können (vgl. ebd., 165f.).

Mit der systematischen Kritik der behavioristischen Revolution an spekulativen Methoden in der Psychologie kam es „[...] konsequenterweise zur theoretischen Exklusion aller subjektiven Phänomene – wie Bewusstsein, Wille, Gefühl, Vorstellungen etc.“ (Künkler 2008, 34). Es entwickelte sich das Paradigma, Lernen als Reiz-Reaktions-Konstellation zu betrachten, was zum reduktionistischen Verständnis des Lernens als

fremdbestimmte, determinierte Verhaltensänderung führte. Der Mensch sei ein von physiologischen Gesetzen gesteuerter Organismus. Behavioristische Lerntheorien blenden den Vollzug des Lernens aus und sind „[...] systematisch blind für die Spezifik menschlicher Lernprozesse [...]“ (ebd., 35), was zur Exklusion der Subjektivität führt.

Beim Lernverständnis der Automatisierung in behavioristischen Ansätzen werden Lernende zu Manipulierten, die auf einfache schematische Weise angesprochen werden, wobei es bei jenen Personen, die das Verhalten formen, zu einer Zuerkennung deutlich höherer Planungsfähigkeit und Rationalität kommt. Die strikt verhaltenswissenschaftliche Lernforschung lässt sich aufgrund methodischer Engführung und Annahmen zum Menschenbild leicht als unpädagogisch und technokratisch kritisieren (vgl. Terhart 2009, 31).

2.2.2. Kognitivistische Ansätze

Der Behaviorismus wird in den 1960er-Jahren infolge der kognitiven Wende von der kognitiven Lernpsychologie abgelöst, die Lernen als einen Prozess von Einsicht und Informationsverarbeitung beleuchtet. Der Fokus liegt in kognitivistischen Theorien auf den mentalen Prozessen, darauf, wie Erkenntnis und Wissen strukturiert sind. Menschliches Handeln ist nicht mehr das Ergebnis von Reizen sondern Ergebnis der Reiz-Verarbeitung, das Ergebnis von Denkprozessen, und Lernen demnach ein Prozess der Informationsverarbeitung durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngebiet (vgl. Zorn 2013, 166f.).

Es dominiert in diesen Ansätzen die Verarbeitung äußerer Informationen nach innen hin, und die darauf folgende Handlung nach außen (vgl. Terhart 2009, 33). Der Vollzug des Lernens wird zur „[...] Interaktion zwischen einer computerähnlichen Maschine und dem Benutzer dieser Maschine [...]“ (Künkler 2008, 36) und damit der Erkenntnisgewinn auf quasi-technische Vorgänge verkürzt – menschliche Subjektivität wird in Computermetaphern verstanden, das Subjekt zum Computer respektive dessen Anwenderin oder Anwender. Bei Fritz Kahn, Arzt und Autor populärwissenschaftlicher Bücher, existieren vergleichbare Visualisierungen dieser Mensch-Maschine-Analogie.

Es veränderte sich nicht nur das Bild der Schülerin und des Schülers und des Lernprozesses selbst, sondern auch das Bild der Lehrerin und des Lehrers. An die Stelle der Vorstellung der Anwendung von Lerngesetzen im Unterricht, also eines Fokus auf

„Lernen an sich“, trat das Lehren unter der Bedingung von Unterricht (vgl. Terhart 2009, 34f.). Im Zuge der kognitiven Wende wurden die Menschenbildannahmen von Lernpsychologie und Didaktik kompatibel und deren Verhältnis auf eine neue Stufe gehoben – die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen wurde durch die forschungsmethodische Öffnung der Psychologie zu qualitativen Forschungsverfahren möglich. Geordneter Wissensaufbau, die Fähigkeit zur Problemlösung, Meta-Kognition und Selbst-Reflexivität ersetzen die Idee der fremdbestimmten Formung von Verhalten. Begriffe wie Inhalt, Bedeutung und Reflexion eröffneten ein semantisches Feld (vgl. ebd., 33f.).

2.2.3. Konstruktivistische Ansätze

In der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre ersetzt die Theorie eines innengesteuerten Selektionsprozesses die Weiterführung des Reiz-Reaktionsschemas des Behaviorismus als Input-Output-Modell im Kognitivismus: Der Konstruktivismus wird zur vorherrschenden Referenztheorie lerntheoretischer Überlegungen (vgl. Künkler 2008, 40). Durch den Übergang vom Kognitivismus zum Konstruktivismus kam es zu einer erneuten Veränderung im Verhältnis von Lernpsychologie und Didaktik. Die Vorstellung von Lehren im Sinne einer Vorstrukturierbarkeit von Informationsverarbeitungsprozessen wird noch weiter zurück genommen (vgl. Terhart 2009, 35f.).

Lernen wird im Konstruktivismus als Erleben und Interpretation innerhalb eines sozialen Kontexts gesehen. Wie in kognitivistischen Ansätzen wird auch von kognitiven Verarbeitungsprozessen im Gehirn ausgegangen, die sich an bereits erworbenen Verstehensmodellen orientieren, jedoch ist in konstruktivistischen Ansätzen bedeutsam, dass dies stets in Abhängigkeit von sozial situierten Kontexten geschieht, die Wahrnehmung und Verarbeitung in ihrer Interpretation beeinflussen. Erst das selbsterschaffene und erhaltene System der lernenden Person erzeugt die Information, die dadurch auch nie „neutral“ sein kann (vgl. Zorn 2013, 167).

Lernen kann in den radikalen Varianten des psychologischen und pädagogischen Konstruktivismus gar nicht von außen erzeugt, sondern allenfalls angestoßen werden, da es stets einen eigenständigen Prozess darstellt – eine andere Person etwas lehren zu wollen wäre demnach sachlich und moralisch unmöglich (vgl. Terhart 2009, 36f.). Konstruktivistisches Lernen besteht also nicht darin, dass Wissen durch Sprache übertragen wird, sondern ist stets eine private Tätigkeit, eine sehr individuelle Wissenskonstruktion,

für die eine aktive Auseinandersetzung von Nöten ist – es werden immer eigene Werte, eigene Überzeugungen, eigene Muster und eigene Vorerfahrungen eingesetzt und auch durch Interaktion mit anderen weitergeführt. Lernen ist demzufolge ein Akt der (Ko-)Konstruktion in Gemeinschaften (vgl. ebd., 144).

Gemäßigte Varianten des lernpsychologischen und didaktischen Konstruktivismus bemühen sich um die Kombination von Instruktions- und Konstruktions-Paradigma und betonen als zentrale Elemente „[...] den eigentätigen Charakter des Lernenden, [...] die Situiertheit des Lernens in konkreten Erfahrungs- und Problemkontexten und [...] die soziale Eingebettetheit allen Lernens in kleinen sozialen Einheiten bzw. in Gemeinschaften [...]“ (ebd., 37). Die Aufgabe der Lehrperson besteht folglich darin, „[...] durch geeignete Lehrszenarien eine Disposition oder Haltung zu schaffen und zu fördern, welche die Möglichkeiten und Fähigkeiten zur Entscheidungsfindung, Innovation und Problemlösung steigert [...]“ (Zorn 2013, 168). Methodenkonzeptionen der Erfahrungs- und Handlungsorientierung werden in konstruktivistische Didaktiken ebenso aufgenommen, wie interaktionsorientierte Unterrichtskonzeptionen. Entscheidend für die konstruktivistische Didaktik nach dem Pädagogen und Kulturtheoretiker Kersten Reich ist der Dreischritt von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion – die Wirklichkeit wird demnach erfunden, entdeckt und enttarnt (vgl. Terhart 2009, 144f.). Die konstruktivistische Didaktik entkoppelt letztlich die Verbindung zwischen Lehren und Lernen. Lehrerinnen und Lehrer können das Lernen folglich nicht erzeugen, sondern lediglich anregen – Unterricht kann Lernen nur wahrscheinlicher machen (vgl. ebd., 146).

Der Fokus liegt im Unterricht auf dem Lernprozess und infolge dessen, wie schon bei reformpädagogischen Bestrebungen, auf der Gestaltung der Lernumgebung sowie deren Reflexion. Es käme Terhart (ebd., 37) zufolge jedoch in institutionellen Lernkontexten zu einer konstruktivistischen Verflüssigung des Ausgangspunkts bildungstheoretischer Didaktik, nämlich der Inhaltlichkeit und damit des Bildungsgehalts.

Künkler (2008, 40) sieht das „[...] Subjekt des Lernens [...] durch das System [...]“ und den „[...] Vollzug des Lernens durch Selbstreferenzialität [...]“ (ebd.) ersetzt. Weder das Subjekt des Lernens, noch die Vollzüge stünden in einem Bezug zum konstruktivistischen Theorierahmen, weshalb beide in diesem nicht vorkämen. Kritisch stellt er fest, der Konstruktivismus hätte „[...] insgesamt wohl zu mehr Irrungen und Wirrungen statt zu Erkenntnisfortschritten geführt [...]“ (ebd., 41).

2.2.4. Subjektwissenschaftliche Ansätze

Lernen wird in subjektwissenschaftlichen Ansätzen „[...] als die bewusste Übernahme einer Handlungsproblematik in eine Lernproblematik angesehen, die zu einer Handlungsschleife führt: Das Subjekt setzt mit dem gewohnten Handeln so lange aus, bis es die Problematik gelöst und also gelernt hat“ (Künkler 2008, 38).

Die Strömung der Subjektwissenschaft, die vom Psychologen Klaus Holzkamp in den 1980er-Jahren begründet wurde, wird zunehmend in der Erziehungswissenschaft rezipiert und dient nicht selten als theoretischer Hintergrund qualitativer Forschungen. Lernen wird als aktive Selbstveränderung in Form einer Handlung begriffen – die Lernkrise ist ein fruchtbares Moment im Lernprozess. Stellt sich ein Grund ein zu lernen, kann dieser expansiv oder defensiv motiviert sein, also auf eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten respektive der Erhöhung der Lebensqualität auf der einen Seite, oder der Abwendung von Beeinträchtigung respektive der Verschlechterung der Lebensqualität auf der anderen Seite. Schulisches Lernen wäre üblicherweise eine Form defensiven, erzwungenen Lernens (vgl. ebd., 37f.).

Künkler (ebd., 38f.) ortet in der Subjektwissenschaft den Standpunkt des Lernsubjekts als Standpunkt der wissenschaftlichen Analyse. Es sei dem psychologisierten Lerndiskurs zwar zu verdanken, den Vollzug des Lernens „[...] wieder thematisierbar gemacht zu haben [...]“ (ebd., 39), jedoch kritisiert er die „[...] systematische Blindheit für jegliche Bedingtheit menschlicher Subjektivität und menschlichen Lernens [...]“ (ebd.).

2.2.5. Neurodidaktische Ansätze

Pädagogik und Neurowissenschaften werden in den letzten Jahren zunehmend attraktiv, was sich laut Terhart (2009, 89) unter anderem in fachwissenschaftlichen Darstellungen zur Frage zeigt, wie die Erziehungswissenschaft von der Neurobiologie profitieren könnte. Ein leitendes Stichwort ist die Neurodidaktik, die sich in den Begründungsansätzen von Lehren und Unterricht auf Erkenntnisse der Gehirnforschung zum Lernen stützt.

Ein neurodidaktischer Ansatz ist es, nicht mehr Lehrpläne und Stoffkataloge umzusetzen, sondern für die didaktisch-methodische Gestaltung schulischer Lernprozesse Unterrichtsmaterialien aus dem Leben der Beteiligten selbst zu generieren. Es sollen folglich Materialien nicht vorgegeben werden, sondern in Beziehung zu Lernenden und Lehrenden stehen und für diese eine emotionale Bedeutung haben. Handlungsorientierung,

Projektartigkeit und Problemlösung im Unterricht wären demzufolge die besten Formen gehirngerechten Unterrichtens. Die Informationsquelle im traditionellen Unterricht wäre einfach, also zweiwegig von der Lehrperson über Buch, Arbeitsblatt oder Film zu Schülerinnen und Schülern – gehirnfundiertes Lernen wäre hingegen komplex und beinhalte beispielsweise soziale Interaktion, Entdeckungen innerhalb der Gruppe, individuelle Recherche, Reflexion und integriertes Fachwissen (vgl. ebd., 153ff.).

Da sich die Neurodidaktik fast ausschließlich mit Prozessen und Methoden des Lernens und nur sehr bedingt mit jenen des Lehrens auseinandersetzt und die Sache des Unterrichts zur Ansichtssache macht, hinterfragt Terhart (ebd., 156) ob die Neurodidaktik überhaupt als Didaktik bezeichnet werden kann.

2.2.6. Folgerungen für die visuelle Gestaltung von Handouts

Bis heute durch die Methodenliteratur tradiert wird die Gegenüberstellung von „Frontalunterricht“ und „Offenem Unterricht“, also der Vergleich einer auf die Lehrperson zentrierten Orientierung des Darbietens und Aufnehmen-Lassens einerseits und eines Verfahrens des Entdecken- und Konstruieren-Lassens durch Schülerinnen und Schüler andererseits. Bei der Frage, welche methodische Grundform nun besser sei, nimmt Terhart (2009, 191) Bezug zur Forschungsübersicht: „Legt man als Erfolgskriterium messbare Lernzuwächse der Schüler zugrunde, so ist das lehrerzentrierte, darbietende Verfahren insgesamt – und insbesondere bei Kindern aus bildungsfernen Sozialisationsmilieus – erfolgreicher; non-direktive Verfahren der Anregung des Entdeckens und Konstruierens durch Schüler führen zu geringeren Lernzuwächsen [...]“.

Insgesamt zeigt sich, dass je nach reklamiertem lern- und entwicklungspsychologischem Ansatz man auch zu ganz unterschiedlichen Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung kommt. Es wäre trügerisch zu glauben, aus Erkenntnissen über Lernen zu Vorgaben für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen gelangen zu können, die klar und eindeutig sein sollen (vgl. ebd., 113). Die Dimensionen und Qualitäten des Lernens sind höchst unterschiedlich und im schulischen Unterricht allesamt anzutreffen und laut Terhart (ebd., 115f.) auch notwendig, „[...] vom einfachen, mechanischen bis hin zum komplex-kognitiven, vom reinen Wissenserwerb bis hin zum Lernen des Lernens selbst, vom motorischen, kognitiven und sozialen bis hin zum moralischen und ästhetischen Lernen [...]“.

Insbesondere beim Medieneinsatz im Unterricht zur Unterstützung von Lehren und Lernen zeigen sich sehr unterschiedliche Ansätze. Es zeigt sich beispielsweise, dass Lernsoftware für Schulkontexte auch heute noch häufig dem Prinzip des Trainierens folgt. Es basiert somit auf einem didaktischen Modell, das wiederum auf einem behavioristischen Lernmodell beruht – Lernsituationen zielen hier immer noch auf eine Verhaltensänderung ab. Einen Grund, weshalb sich selten auf dem konstruktivistischem Lernmodell beruhende Lernsoftware findet, sieht Zorn (2013, 168f.) in der schweren Überprüfbarkeit des Gelernten innerhalb einer Software infolge des explorativen Charakters konstruktivistischen Lernens. Aus der kognitiven Theorie multimedialen Lernens (CTML) und dem integrierten Modell zum Text- und Bildverstehen (ITPC) heben Mengelkamp & Baadte (2013, 142) die übergeordnete Rolle der zwei Modalitäten von Auge und Ohr in der Unterrichtspraxis als relevant für den Umgang mit Medien hervor. Dementsprechend fänden immer verbale und bildhafte Zeichensysteme Verwendung, von denen aber nur eine begrenzte Menge an Information bewusst im Arbeitsgedächtnis verarbeitet würde. Um eine Bedeutung des gesamten Lernmaterials konstruieren zu können, müssten zum Lernen „propositionale Repräsentation“, „mentales Modell“ und „Vorwissen“ aufeinander Bezug nehmen.

Die Praxis zeigt, dass Handouts sowohl in unterschiedlichsten Ausprägungen und Formen, als auch in wechselnder Bedeutsamkeit Teil von Unterricht sind und in der Vielfalt an Dimensionen und Qualitäten des Lernens ihre didaktische Berechtigung haben. Ihre inhaltliche und methodische Funktion ist auch dementsprechend variabel, jedoch werden sie in ihrer visuellen Erscheinung immer einen Beitrag zum ästhetischen Lernen leisten. Auch wenn der Mechanismus bisher wenig erforscht wurde, weist Höpel (2008, 60) darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen der visuellen Präsentation von Lerninhalten und erfolgreichem Lernen besteht. Insbesondere in einem Unterricht, der sich der intensiven Auseinandersetzung mit der visuellen Umwelt verschreibt, sollte dieser Aspekt stets im Bewusstsein von Lehrpersonen künstlerischer Unterrichtsfächer verankert sein und ihm Rechnung getragen werden. Wesentlich erscheint in diesem Zusammenhang weniger die Frage, welche der verschiedenen Lerntheorien man nun bei der visuellen Gestaltung eines Handouts zugrunde legen sollte, vielmehr wäre zu fragen – darauf macht auch Terhart (2009, 116) aufmerksam –, ob sich die Entwicklung unterschiedlicher Lernweisen nicht vielmehr durch die Art und Weise des Unterrichts

respektive seiner Gestaltung bestimmt. Und ein weiterer Aspekt ist immer zu bedenken: Motivation und Interesse am Lernen können nicht vorausgesetzt, sondern müssen auch geweckt werden (vgl. ebd.). Das ist ein Ansatz, der durch gelungene visuelle Gestaltung eines Handouts durchaus verfolgt werden kann.

Einen Bestandteil jeden Unterrichts stellt auch der Aspekt der Erziehung dar – das erzieherische Ziel ist ein wesentliches Merkmal der Institution Schule. Die Erfüllung des Erziehungsauftrags ist in Österreich im Schulorganisations-, Schulunterrichts- und Privatschulgesetz verankert. Jede Lehrperson hat eigene Erziehungsziele, Werte und Normen zu entwickeln und über den Lehrinhalt direkt oder indirekt zu vermitteln. Wie Heitger (1983, 116ff.) feststellt, sind Unterricht und Erziehung zwei Grundbereiche der Bildung, die stets gekoppelt sind – alles Wissen verweise auf Haltung und jede Haltung sei auf Wissen angewiesen. Begreift man nun im Sinne Heitgers Unterricht als die Vermittlung von Wissen und Erziehung als die Vermittlung von Haltung in Form von Werten und Normen, so wäre gewissermaßen der Inhalt eines Handouts als Wissen zu verstehen, das zu vermitteln wäre und die Form des Handouts – also das, was dieses Wissen „hält“ – die entsprechende Haltung. Das Bewusstsein für die Kopplung von Form und Inhalt als aufeinander verweisende Bezüge erscheint wesentlich, wenn eine bewusste Auseinandersetzung mit der Vermittlungsform erzielt werden soll: Auch mit der visuellen Gestaltung eines Handouts vermittelt eine Lehrperson in bestimmter Weise ihre Werte und Normen.

2.3. Kommunikation

2.3.1. Grundlagen der Semiotik

Da sich jede Kommunikation mittels Zeichen vollzieht, befasst sich dieser Abschnitt mit Grundlagen der Semiotik, der Lehre der Zeichen. Semiotik beschäftigt sich mit einzelnen Zeichen und Zeichensystemen aller Art. Sie ist die Theorie von Wesen, Entstehung und Gebrauch von Zeichen.

Ursprünglich wurde mit dem Wort „Semiotik“ ein Teilbereich der Medizin definiert. Der englische Philosoph John Locke übernahm den Begriff im 17. Jahrhundert aus der Medizin und definierte den Terminus als einen zentralen Bestandteil der Sprachphilosophie (vgl. Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 26).

Der Philosoph Gottlob Frege unterschied im 19. Jahrhundert terminologisch zwischen dem Referenzobjekt und dem Zeichen, wobei das Referenzobjekt als der wirkliche Gegenstand zu verstehen wäre, auf den sich das Zeichen bezieht. Ganz allgemein gilt gemäß Friedrich & Schweppenhäuser (ebd., 27) also, „[...] dass ein Zeichen immer für etwas anderes steht als nur für sich selbst [...]“ und einen Sinn herstellt, „[...] indem es die Nachricht in einem Code transportiert, der sowohl dem Sender als auch dem Empfänger vertraut sein muss. [...] Ein Zeichen ist also etwas, das für jemanden für ein anderes Etwas steht“ (ebd.).

Es gibt eine Vielzahl an Elementen, die Zeichenträger sein können und somit zur Übermittlung von Bedeutung verwendet werden. Dazu zählen vielfältige akustische, visuelle und gestisch-mimische Zeichen und Zeichensysteme, also Worte, Lautfolgen, Musik, Bilder, Malerei, Plastiken, Filme, Fernsehen, Körpersprache, Gesichtsausdruck und Bewegungen. Ein Zeichen ist laut Karmasin (2007, 152), die sich mit Produkten als Botschaften auseinandersetzt, demzufolge alles, dem von den Angehörigen einer Kultur intersubjektive Bedeutung zugeordnet werden kann und das den Austausch von Botschaften möglich macht – es ist eine wahrnehmbare Entität, die eine Bedeutung transportiert.

Entscheidend ist, dass jedes einzelne Zeichen seine Bedeutung durch die Beziehung zu anderen Zeichen erhält. Die Bedeutung ist folglich Resultat eines ganzen Systems bzw. einer Ordnung zwischen Zeichen. Grundlegende Relationen zwischen Zeichen sind Opposition und Äquivalenz, also die Frage danach was einander ausschließt und was grundsätzlich gleich ist. Damit ist eine zentrale Strukturierung menschlichen Denkens, aller sozialen und biologischen Felder und von Zeichensystemen erfasst, worauf vor allem Piaget und Claude Lévi-Strauss hinwiesen. Zeichensysteme stellen Bedeutung her, indem sie Elemente ohne Bedeutung in ein Ordnungssystem bringen – ein Prinzip, das allen Sprachen eigen ist (vgl. ebd., 153f.). Sie sind in der Lage, „[...] durch bestimmte Arrangements Zeichen in Opposition oder Äquivalenz zu bringen, die innerhalb des ursprünglichen Zeichensystems nicht in diesen Relationen standen. Damit ergibt sich eine Fülle zusätzlicher Bedeutungen“ (ebd., 154).

Für die zeichentheoretische Beschreibung von Medienphänomenen wird meist zur Klassifikation von Charles Sanders Peirce aus dem 19. Jahrhundert gegriffen, der ein Zeichen in Symbol, Ikon und Index unterscheidet – Pierce liefert die komplexeste

Interpretation des Zeichens und seiner Wirkungsweise (vgl. Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 30). Eine ikonische Relation besteht, wenn „[...] zwischen Zeichen und Objekt eine Gemeinsamkeit an Merkmalen, Formen oder Eigenschaften wahrgenommen wird [...]“ (Kepser 2006, 57), es also eine Analogie mit dem Gegenstand aufweist, den es darstellt. Bei einer indexikalischen Zeichenrelation verweist das Zeichen „[...] auf ein Objekt mit faktischer Existenz in Raum und Zeit [...]“ (ebd.), es hat also eine reale, kausale Beziehung zu dem Gegenstand, für den es steht. Ein Zeichen, das weder Ähnlichkeit mit dem Referenzobjekt hat, noch eine reale Beziehung zu ihm aufweist, ist ein Symbol. Die Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem ist in diesem Fall „[...] nicht kausal motiviert, sondern durch eine Übereinkunft (Konvention) festgelegt worden. Diese Konvention ist im Hinblick auf den bezeichneten Gegenstand nicht natürlich, sondern willkürlich (arbiträr)“ (Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 33). Zeichen können also Folge oder Anzeichen von etwas in ihrer Bedeutung als kausale Verbindung zu einem bestimmten Sachverhalt nicht willkürlich verändert werden, Symbole sind hingegen vom Menschen geschaffene beliebig gewählte Repräsentationen, deren Bedeutung auch interkulturell variieren kann (vgl. Vogel 2013, 11f.). Beispielsweise ist ein handgezeichnetes, rotes Herz auf einem Blatt Papier ein Zeichen dafür, dass es jemand dort hinterlassen hat – es ist auch ein Symbol der Liebe, aber nur unter der Voraussetzung, dass es als solches verstanden wird.

Im bekannten semiotischen Dreieck nach Ogdens und Richards (vgl. Abb. 1) zeigt sich die Beziehung zwischen Symbol (Signifikant), Referent (Signifikat) und Referenz. Referenz bezeichnet die an das Symbol geknüpfte Bedeutung, der Referent die Klasse von Objekten die durch das Zeichen faktisch bezeichnet werden. Während zwischen Symbol und Referent, also dem Referenzobjekt in der Realität, eine Beziehungsrelation besteht, gibt es zwischen dem Symbol und der Referenz, also der bedeuteten Vorstellung, eine Bedeutungsrelation (vgl. Eco 1977, 109ff.). Karmasin (2007, 156) weist darauf hin, dass das Phänomen der Bedeutung von einzelnen Disziplinen wie Semiotik, Linguistik, Sprachphilosophie und Psychologie durchaus kontrovers diskutiert wird. Als wesentlich hebt sie jedoch die Aspekte „Denotation“ und „Konnotation“ hervor. Denotation bezeichnet die nachweisbare Bedeutung eines Zeichens, über die Übereinstimmung herrscht. Konnotation bezeichnet subjektive Bedeutungen und Assoziationen. Objektive Konnotationen sind eine dazwischenliegende Klasse von verfestigten Zusatzbedeutungen.

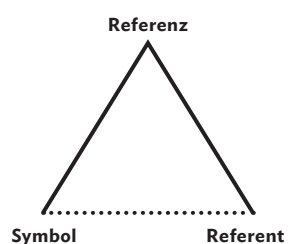


Abb. 1: Das semiotische Dreieck nach Ogdens und Richards

Ob beispielsweise Typografie und Layout passend erscheinen, bezieht sich auf den zu realisierenden kommunikativen Zweck, steht aber auch in Anhängigkeit zu konnotativen Bedeutungen, die durch Schriftart, Schriftgröße, Anordnung usw. transportiert werden. Obwohl die konnotativen Bedeutungskomponenten die denotative Grundbedeutung überlagern, sind diese weitaus instabiler – sie sind kulturell relativ, veränderlich und unterliegen semantischen Verschiebungen, da die Bedeutungen von Zeichen wandelbar sind (Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 10f.).

Der Semiotiker Charles William Morris unterschied im 20. Jahrhundert drei Verhältnisse, in denen ein Zeichen stehen kann: „Es gibt das Verhältnis des Zeichens zu dem, was es bedeutet (Semantik), das Verhältnis des Zeichens zu anderen Zeichen, mit denen es im Verbund steht (Syntaktik) und es gibt das Verhältnis des Zeichens zu den kommunizierenden Zeichenbenutzern, deren Interaktionen durch Zeichengebrauch vermittelt werden (Pragmatik). Alle drei Relationen sind gleich wichtig“ (ebd., 29). Insbesondere in der Pragmatik, in der es um die Produktions- und Verwendungsweisen des Zeichens geht, zeigt sich, dass Kommunikation mehr als Informationsübermittlung ist: Sie kann emotive, expressive, appellative, referentielle, phatische und ästhetische Funktion erfüllen (vgl. Karmasin 2007, 158ff.).

Jedes Handout operiert mit Zeichen und ist somit Zeichenträger, es ist jedoch im Sinne eines Produkts auch selbst Zeichen. Wie alle Objekte in unserer Kultur, sind Handouts semantisiert – sie haben eine Funktion, übermitteln aber auch Sinn und eine Bedeutung durch die Stellung ihrer Elemente im System, dadurch, dass diese zu anderen Elementen in Beziehungen von Gleichheit oder Gegensatz stehen (vgl. ebd., 203).

2.3.2. Theorien und Modelle von Kommunikation

1948 wurde das Shannon-Weaver-Modell, das erste theoretische Modell der Kommunikation vorgestellt. Es gibt in diesem Modell einen Transmitter, der die codierte Botschaft über einen Kanal an den Empfänger überträgt, wo dieses Signal wieder decodiert wird. Diese Vorstellung lag der konzeptionellen Struktur des damaligen Stands der Technologie zugrunde und basierte auf dem System der Telefonie. Die Theorie von Shannon und Weaver beschränkte sich auf die Übertragungswege und die Adaption des Modells auf die Kommunikation zwischen Menschen lag lediglich darin, dass Sender und Empfänger innerhalb eines gemeinsamen Systems lokalisiert wurden. Die Interpretation der

Bedeutung einer Botschaft blieb unberücksichtigt. Ein Modell von George Gerbner beruhte auf der Analyse menschlicher Kommunikation – neu war hier ein größerer Fokus auf die Wahrnehmung, den kulturellen Kontext und die Form des Signals, das nun auch visuelle Merkmale einschloss (vgl. Baines & Haslam 2002, 34f.).

Ein wesentliches Prinzip von Kommunikationsprozessen, das in diesen Modellen bereits erfasst wird, ist die Encodierung und Decodierung von Signalen (vgl. Vogel 2013, 11). Kommunikation bedeutet also im Wesentlichen, sich durch Bedeutungsübermittlung zu verständigen, indem Informationen durch Zeichen und Zeichensysteme ausgetauscht werden. Voraussetzung für die Verständigung zwischen Sender und Empfänger ist aber ein gemeinsamer Zeichen- und Symbolvorrat sowie ein gemeinsamer Wissens- und Erfahrungshintergrund (vgl. ebd., 11f.). Eco (1977, 109) sieht „[...] den Übergang von der mathematischen Informationstheorie zu einer allgemeinen Theorie der Kommunikation oder Semiologie [...]“ darin, dass das Signal eine signifikante Form ist, die vom Menschen, der das Signal empfängt, mit Bedeutung erfüllt werden muss.

Sich sprachlich zu verständigen bedeutet folglich, semantische Übereinkünfte zu treffen. Eine Analyse des gesprochen und geschriebenen Codes erfolgte zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch Ferdinand de Saussure, der die Unterscheidung von „Signifikant“ (das Bezeichnende) und „Signifikat“ (das Bezeichnete) traf und damit den sprachlichen Wert in der Beziehung eines Zeichens zu anderen Zeichen sah und nicht auf dem Zeichen selbst. Saussures Überlegungen bildeten die theoretische Grundlage des Strukturalismus, in dem die Konstruktion von Bedeutung durch die Botschaft einer Autorin bzw. eines Autors angenommen wurde. Der Strukturalismus beeinflusste in weiterer Folge Architekten, Designer, Grafiker und Typografen, die mit großer Begeisterung die modernistische Vorstellung aufgriffen, Mitteilungen von fixierter Bedeutung könnten durch konstruierte Formen vermittelt werden (vgl. Baines & Haslam 2002, 35).

Durch eine Neubewertung des Strukturalismus kamen aber Zweifel an dieser Auffassung, so dass in den 1960er-Jahren Poststrukturalisten wie Roland Barthes, Michel Foucault und Jean Baudrillard die Aussage Saussures angriffen, die Zeichen in der Sprache seien bedeutungsneutral. Die Grundannahmen zahlreicher Disziplinen wurden so in Zweifel gezogen (vgl. ebd., 35f.). Die Dekonstruktion des Strukturalismus wurde schließlich durch die Annahme eingeleitet, die Interpretation einer Botschaft werde vom Empfänger und nicht vom Sender festgelegt. Roland Barthes schließlich sah den

Wesenskern des „Ich“ extern bestimmt – demnach konstruieren nicht die Autorinnen und Autoren die Bedeutung, sondern Leserinnen und Leser über deren Interpretation der Form. Grundsätzlich kommt es für die Wirkung einer Botschaft „[...] primär nicht darauf an, welche Intentionen diejenigen hatten, die diese Botschaft codiert haben, sondern vielmehr darauf, welche Konnotationen sich bei Betrachtern einstellen können, die die Botschaft decodieren“ (Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 77). Diese dekonstruktivistischen Gedanken wurden alsbald wieder von den bereits genannten Disziplinen Architektur, Design, Grafik und Typografie aufgegriffen und realisiert (vgl. Baines & Haslam 2002, 36).

2.3.3. Ergänzende Aspekte

Aus den unterschiedlichen Ansätzen geht hervor, dass auf Seiten von Sender und Empfänger – je nach Theorie auch in unterschiedlichem Ausmaß – vielfältige Aktivitäten stattfinden, jedoch entziehen sich viele dieser Aktivitäten einer direkten Beobachtung. Dazu zählen kognitive Prozesse, Emotionen und Motivation, die den Kommunikationsprozess beeinflussen, aber auch dessen Gegenstand oder Folge darstellen können (vgl. Vogel 2013, 14). Theorien und Modelle zur sozialen Interaktion in Kommunikationsprozessen weisen einerseits auf die wechselseitige Einwirkung der Kommunikationspartnerinnen und -partner aufeinander hin, sowie auf die Tatsache dass sich in der Kommunikation die Senderin bzw. der Sender grundsätzlich auf die Botschaftsempfängerinnen und -empfänger einstellt (vgl. ebd., 15).

Dass sich in der Kommunikation auch die Qualität sozialer Beziehung manifestiert, greift beispielsweise Schulz von Thun (2004, 44ff.) in seinem sog. „4-Ohren-Modell“ auf, demzufolge dieselbe Nachricht viele gleichrangige Botschaften enthält: „Sachinhalt“, „Selbstoffenbarung“, „Beziehung“ und „Appell“. Es geht also nicht nur darum worüber informiert wird, sondern was von sich selbst kundgetan wird, wie Senderin bzw. Sender und Empfängerin bzw. Empfänger zueinander stehen und wozu eigentlich veranlasst werden möchte. Zusätzlich gibt es Faktoren, die Einfluss auf den Kommunikationsprozess nehmen und Auswirkungen auf individuelles Verhalten und Handeln sowie auf Folgen und Wirkungen von Kommunikation haben – dazu zählen die Umgebung, der Kontext, die Situation und die am Prozess beteiligten Individuen (Vogel 2013, 24). Kommunikation in der Schule ist in spezifischer Weise durch diese Faktoren beeinflusst.

3. SCHRIFTMEDIEN IM KONTEXT SCHULE

3.1. Kommunikation in der Schule

3.1.1. Kommunikation im Lehrberuf

Zwei Drittel der Botschaften zwischenmenschlicher Kommunikation werden nicht verbal übermittelt, sondern paraverbal und nonverbal. Paraverbale Kommunikation bezeichnet Signale, die „[...] die Stimmmodulation und -lage während des Sprechens betreffen [...]“ (Vogel & Gleich 2013, 29) und nonverbale Kommunikation „[...] alle sichtbaren körperlichen Signale, über die insbesondere das emotionale Befinden einer Person kommuniziert werden kann“ (ebd.). Dabei werden inhaltliche Bedeutung als auch Information über die Absenderin bzw. den Absender einer Botschaft vermittelt, die den ersten Eindruck einer Person stark prägen können (vgl. ebd., 32f.).

In vielen sozialen Gruppen und ohne Zweifel auch im schulischen Umfeld spielt der soziale Stil eine wichtige Rolle. Mit der Wahl eines bestimmten Stils situiert man sich als Person auch stets im sozialen Gefüge und symbolisiert Identität durch jede Form, der als Zeichen Bedeutung zugesprochen werden kann. Spitzmüller (2012, 234ff.) zählt zu diesen Stilmitteln beispielsweise sprachliche Zeichen, aber auch Kleidung, Körperhaltung, Architektur und Musik, die als eine ganzheitlich verbundene, komplexe Einheit rezipiert werden. Arbeiten zum typografischen Stil von politischen Gruppen und von Jugendgruppen haben nachgewiesen, dass alle musikalischen Subkulturen der Spätmoderne zur Schaffung von ästhetischer Identität gezielt typografische Mittel eingesetzt haben. Auf Wirkungsebenen dieser Textgestaltung wird an anderer Stelle näher eingegangen – hier sei vorerst nur auf ihre kommunikative Relevanz hingewiesen.

Vogel (2013, 8f.) verdeutlicht, dass kommunikative Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen zu verstehen sind, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorausgesetzt werden. Aus diesem Grund kommt der Institution Schule auch die Aufgabe zu, entsprechende Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen zu fördern – beispielsweise in Hinblick auf den kommunikativen Umgang mit Medien sollen sie diese verstehen und für ihre Zwecke zielorientiert und reflektiert auswählen und nutzen lernen. Hertzsch & Schneider (2013, 77f.) verweisen auf eine Vielzahl an Definitionen, welche

die Literatur zu Kommunikationskompetenz durchwachsen – als am weitesten verbreitet beschreiben sie das Definitionskriterium der situativen und sozialen Angemessenheit der Kommunikationsweise.

Zu ressourcenbezogenen Konzepten, die sich vor allem den Voraussetzungen kompetenten Verhaltens widmen, führen Hertzsch & Schneider (ebd.) das rationale Kommunikationskompetenz-Modell von Spitzberg und Cupach an, demzufolge sich Kommunikationskompetenz immer in der Beziehung zu den Interaktionspartnerinnen und -partnern und in Abhängigkeit vom Beurteilungskontext zeigt. Drei Dimensionen, auf denen sie kompetente Kommunikatoren beschreiben, sind das Wissen über die Schulkultur, die Fähigkeit, Wissen in angemessene Verhaltensweisen umzusetzen und letztlich die Motivation, vorhandenes Wissen und Fähigkeiten auch anzuwenden.

Im Kontext von Schule ist Kommunikation integraler Bestandteil des Tätigkeitsfeldes jeder Lehrperson und Kommunikationskompetenz eine entscheidende Variable einer professionellen Berufsausübung – das betrifft Gestaltungs-, Vermittlungs- und Erziehungsprozesse. Dementsprechend werden von Absolventen lehramtsbezogener Studiengänge entsprechende Qualifikationen erwartet, die in den curricularen Standards der LehrerInnenbildung verankert sind (vgl. ebd., 77).

Für Lehrpersonen ist es wichtig, stets an der eigenen Kommunikationskompetenz zu arbeiten und sie weiterzuentwickeln. Als wesentliche Ansätze nennen Hertzsch & Schneider (ebd., 87f.) die drei Säulen „Selbststudium anhand von Ratgebermedien“, „Weiterbildungen mit Trainingscharakter“ und „Unterstützungsmaßnahmen, die auf das Individuum zentriert sind“. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde machen deutlich, dass Kommunikationskompetenz jedoch nicht nur Lehrpersonen auszeichnen sollte, sondern bei allen Beteiligten im Schulsystem erforderlich ist, um eine gelungene Interaktion in der Schule sicherzustellen (vgl. ebd., 93).

3.1.2. Der Schulraum als Medium ästhetischer Bildung

Der Raum „Schule“ wird insgesamt aufgrund seines informellen Bildungspotenzials als „dritter Lehrer“ zunehmend Forschungsgegenstand der Bildungswissenschaften. Dieses Potenzial hat Schule auch in Hinblick auf die ästhetische Bildung von Schülerinnen und Schülern. Zum einen vermittelt der Ort, in welcher Art und Weise an ihm gelehrt und gelernt werden soll, zum anderen nimmt er durch die Anordnung raumkonstituierender

Elemente direkten Einfluss auf die Lernatmosphäre. Die dritte Ebene, auf der man den Schulraum als Medium begreifen kann, ist seine Funktion als Träger ganz konkreter Bilder, die den Alltag der Schülerinnen und Schüler begleiten (vgl. Winderlich 2012, 252).

Um den zeichenhaften Charakter von Bildern zu betonen, kann man Bilder nach Vilém Flusser (1983, 9ff.) als bedeutungstragende Oberflächen definieren. Auch Schriftbilder sind im Umfeld der schulischen Alltagspraxis allgegenwärtig in Form von Logos, Schulzeitschriften, Jahresberichten, Beschriftungen, Leitsystemen, Schulbüchern, Magazinen, Schularbeits- und Testangaben, Schautafeln und Postern in Klassenzimmern, Handouts von referierenden Schülerinnen und Schülern und nicht zuletzt Handouts von Lehrenden. Hinzu kommen beispielsweise noch typografische Aufdrucke auf Schultaschen, auf diversen Verbrauchsmaterialien und der Kleidung, die in den Ort Schule hineingetragen werden. Es ist zu betonen, dass auch von Schriftbildern zu sprechen ist, wenn „Bild“ nicht das Abbild von etwas meint (vgl. Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 20).

Nicht zuletzt sind Klassenraum und Schulhaus auch „[...] Potenzial für eigengestalterische und mitgestaltende Aktivitäten der Schüler(innen) [...]“ (Dreyer & Penzel 2012, 17), aber auch der Lehrerinnen und Lehrer, welche die Organisation der Förderung ästhetischer Wahrnehmung im Alltag der Schülerinnen und Schüler verantworten. Diese vielgestaltigen Umgangsformen mit Schrift dienen alle der Kommunikation und sie alle haben Einfluss auf die visuelle Bildung von Schülerinnen und Schülern – sie sind Medium für ästhetische Bildungsprozesse und nehmen direkten und indirekten Einfluss auf Geschmacksbildung und Informationsvermittlung.

3.2. Schrift und Schule

3.2.1. Lesen und schreiben lernen

„Writing begins with the making of footprints, the leaving of signs. Like speaking, it is a perfectly natural act which humans have carried to complex extremes. The typographer’s task has always been to add a somewhat unnatural edge, a protective shell of artificial order, to the power of the writing hand“ (Brighurst 2002, 18).

Schreiben zu können verlangt einerseits nach der Einführung in die Produktion von Buchstaben und damit Kenntnis eines Schriftsystems, andererseits auch nach der

Fähigkeit zur Textproduktion – dafür gibt es kein festgelegtes Ablaufschema, sondern es handelt sich um interagierende Prozesse, die didaktisch-methodischer Unterstützung bedürfen (vgl. Dürscheid 2012, 240f.). Auch wenn Lernverfahren zum Schriftspracherwerb in allgemein bildenden oder berufsbildenden höheren Schulen kein grundlegendes Thema mehr darstellen, so ist die Fähigkeit Lesen und Schreiben zu können dennoch Basis für die Teilhabe an Schule und eine gesellschaftliche Schlüsselqualifikation. Die Thematik soll daher an dieser Stelle in aller Kürze skizziert werden.

In der Volksschule sind Kinder erstmals mit Lese- und Schreibunterricht konfrontiert. In den 1950er- und 1960er-Jahren wurde auf Basis von Annahmen der Gestaltpsychologie das analytische Leselehrverfahren entwickelt, das aus dem dreistufigen Lehrgangsmodell „Einprägen von Wörtern und Sätzen“, „Analyse von Teilgestalten“ und „Synthese“ bestand. Das synthetische Verfahren geht hingegen von den Bestandteilen des Wortes zum Ganzen und somit den umgekehrten Weg – die drei Stufen sind hier „phonologisches Rekodieren“, „Synthetisieren der Phänomene“ und „ganzheitliche Worterkennung“. Empirische Untersuchungen zeigten jedoch, dass nicht nur die Unterrichtsmethode entscheidend für die Feststellung des geeigneteren Verfahrens ist, sondern Faktoren wie der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, die Lehrperson und die Lernbedingungen eine Rolle spielen und dementsprechend zu berücksichtigen wären. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich in den 1970er-Jahren ein Kompromiss, der Elemente aus beiden Verfahren kombiniert und von Anfang an sowohl einzelne Buchstaben und ganze Wörter einführt (vgl. ebd., 247ff.).

Die Lese- und Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler wird in weiterer Folge im Unterrichtsfach Deutsch erweitert und erfasst neben der basalen Lese- und Schreibfähigkeit das Rezipieren und Verfassen von Texten (vgl. ebd., 270).

Eine Online-Umfrage des Deutschen Lehrerverbandes gemeinsam mit dem Schreibmotorik-Institut Heroldsberg unter 2000 Lehrerinnen und Lehrern ergab, dass die Hälfte der Schüler und ein Drittel der Schülerinnen Probleme mit ihrer Handschrift hätten. Eine mögliche Ursache wird darin gesehen, dass Kinder in Deutschland lesen und schreiben gleichzeitig anhand von Druckbuchstaben lernen. Erst dann üben sie die Schreibschrift. In einem dritten Schritt geht es darum, eine eigene Handschrift zu entwickeln, die sich von den Ausgangsschriften lösen darf – dabei wird oft zu Druckbuchstaben zurückgekehrt (vgl. Sadigh 2015).

Wie Reinberger (2015) feststellt, nütze das Schreiben mit der Hand zwar der Motorik, der Rechtschreibung, der Merkfähigkeit und der Kreativität, doch nicht jede Schriftart wäre für die Unterstützung erfolgreichen Lernens geeignet. Er bezieht sich in diesem Zusammenhang den Motorik- und Handschriftenexperten Christian Marquardt, der konstatiert, dass den Kindern keine Schrift zur Verfügung stünde, mit der sich schnell und lesbar schreiben ließe. Das Entwickeln einer flüssigen Handschrift gestalte sich für Schülerinnen und Schüler daher als schwierig. Stetter (1999, 291) weist darauf hin, dass in der Volksschule im Unterricht das „Schönschreiben“ trainiert und somit eine Schematisierung der Handschrift erzeugt wird, die eine situations- und personenunabhängige Lesbarkeit des Geschriebenen gewährleisten soll. Im Gegenzug entwickelt jede Person in weiterer Folge eine eigene „persönliche“ Handschrift, sofern sie sich dieser über die Schule hinaus regelmäßig bedient. In der Praxis jahrelangen Schriftgebrauchs entwickelt sich so ein austarierter Kompromiss zwischen Individuum und sozialer Gemeinschaft. Die so entstehende Signatur ist die Verbindung aus einem Minimum an Differenzen zur Identifikation des Gedachten mit einem Maximum an persönlicher Lizenz.

Da Maßnahmen zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz nicht Gegenstand dieser Arbeit sind, sollen hier lediglich Überlegungen von Dürscheid (2012, 262) wiedergegeben werden, die im Gesamtkontext wichtig erscheinen. So wäre festzuhalten, dass der Weg von den Anfängen des Lesens- und Schreibens bis zum Expertendasein nicht mit Schulabschluss endet, sondern im Erwachsenenalter fortgesetzt werden sollte. Die Schreibdidaktik betont bereits seit Langem, dass die Förderung von Schreibkompetenz nicht nur Sache der Schule sei. Maßnahmen zur Verbesserung der Lesefähigkeit würden ein Schattendasein fristen, da sie weniger augenfällig wären, als Defizite beim Schreiben. 2009 richtete die vierte PISA-Studie mit Schwerpunkt auf den Bereich der Lesekompetenz die Aufmerksamkeit auf die geringe Kompetenz vieler Jugendlicher in diesem Bereich. Es wäre zu hinterfragen, welche Konsequenzen der Befund für die Erwachsenenbildung und universitäre Lehrangebote haben sollte – die Lesekompetenz zu fördern verortet Dürscheid (ebd.) aber dennoch vorrangig als Aufgabe der Schule.

3.2.2. Gestaltungswissen und Urteilskompetenz

Es besteht mittlerweile – insbesondere für künstlerische Fächer – eine unübersichtliche Heterogenität an Informationsträgern und Materialien für den Unterricht. Dreyer

& Penzel (2012, 13) nennen in diesem Zusammenhang „[...] Schulbücher, Arbeitsblätter aus dem Internet, interaktive [...] CD-ROM-Lehrwerke, Filme, Whiteboards mit multifunktionalen Anwendungen, Websites von Kunstmuseen, Künstlern oder Kunstpädagogen [...]“ als auch „[...] Diareihen, Reproduktionsmappen und Kunstkoffer [...]“ (ebd.). Während in den 1970er-Jahren nicht einmal Lehrbücher zur Verfügung standen und die Lehrpersonen daher gezwungen waren, ihre Materialien selbst anzufertigen, äußern Dreyer & Penzel (2012, ebd.) die Vermutung, dass die aktuelle Vielfalt an Angeboten nun auch wieder zur Eigenproduktion führte.

Den massenhaften Einsatz von Arbeitsblättern seit den 1960er-Jahren sieht Meyer (2011b, 309) darin begründet, dass sich zu jener Zeit die weiterentwickelten technischen Medien durchsetzten und im schulpolitischen Kontext auch die Kritik an bestehenden Schulbüchern zunahm. Schulbuch-Verlage bieten zwar mittlerweile kommerziell erstellte Arbeitsblatt-Sätze in großem Umfang, jedoch wird dabei außer Acht gelassen, dass mit durch die Lehrperson selbst erstellten Unterlagen auf individuelle Klassensituationen, aber auch individuell erarbeitete Lerninhalte Rücksicht genommen werden kann.

Das elementare Handwerkszeug für eine Lehrperson, um textliche Inhalte material- und mediengerecht zu vermitteln, ist die Schrift und im Zeitalter elektronischer Textverarbeitung damit verbunden die gewählte Schriftart. Im Unterrichtsfach „Bildnerische Erziehung“ wird im Oberstufenlehrplan Typografie als Sachgebiet des Bereichs „Visuelle Medien“ angeführt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen o. J.). Schrift soll als Bestandteil visueller Kommunikation wahrgenommen und in ihrer Aussagekraft kritisch betrachtet werden. Auf der Ebene der Reflexionskompetenz sollen sich Schülerinnen und Schüler eigenständig und eigenverantwortlich mit visuellen Medien auseinandersetzen, sowie fachliche Informationen werten und zielgerecht einsetzen können.

Relevant in den Dimensionen der Medienkompetenz (vgl. Six & Gimmler 2013, 105f.) scheinen hierfür auf der einen Seite Gestaltungswissen als „Medienwissen“, das dazu dient, Inhalte angemessen zu entschlüsseln, zu verstehen und sich mittels Medien den eigenen Intentionen entsprechend verständlich ausdrücken zu können, und auf der anderen Seite Urteilskompetenz als Fähigkeit und Fertigkeit, ästhetische Gestaltung beurteilen und die Übereinstimmung mit eigenen Werten prüfen zu können.

Der Fokus im Unterrichtsfach „Bildnerische Erziehung“ liegt auf künstlerischem Gestalten. Der Aspekt der Gestaltung ist im Kommunikationsdesign jedoch anders zu

begreifen, als in der Kunst. Friedrich & Schweppenhäuser (2010, 18) beziehen diesen Unterschied insbesondere auf die Verständlichkeit der Botschaft, denn ihrer Auffassung nach ist der Künstler kreativ „[...] im Sinne des Schaffens neuer konstitutiver Regeln; er ist ein Erfinder neuer Sprachen, und das bringt mit sich, dass diese zunächst nicht verstanden werden. Die Kunst lebt davon, von einer direkten, sofort erkennbaren Funktion befreit zu sein. Sie ist geprägt von ihrer Unverständlichkeit, von ihrem hohen Irritationsgrad“. Irritieren dürfe der Kommunikationsdesigner zwar auch, „[...] aber nur, um dadurch die Aufmerksamkeit auf die zu vermittelnde Botschaft zu lenken. Die Irritation darf bei ihm niemals zum Selbstzweck werden“ (ebd.). Anhand dieser Ausführung zeigt sich ein wesentlicher Punkt: Der Umgang mit visueller Gestaltung von Kommunikationsdesign darf nicht anhand derselben Kriterien betrachtet und beurteilt werden, wie die visuelle Gestaltung in einer künstlerischen Arbeit. Die kommunikative Rationalität in der Kommunikationsgestaltung unterscheidet sich aufgrund ihrer Zweckgebundenheit radikal von der künstlerischen Praxis (ebd., 21). Design ist jedoch, ebenso wie Kunst, entscheidender Faktor für das Zustandekommen visueller Kultur. Kern (2008, 531) konstatiert zur Frage der Stellung von Kunst und Design, dass Grafikdesign nicht nur die Funktion als Kommunikationsinstrument für gezielte Botschaften erfüllt – Grafikdesign nimmt zusätzlich eine vermittelnde Stellung zwischen bildender Kunst und Gesellschaft ein, denn Sehgewohnheiten werden „[...] durch Plakate und Inserate verändert, das Lesen von Chiffren anhand von Leitsystemen geübt – allgemein der Blick für komplexe Inhalte in einfachen Formen geschult. [...] Design ist ohne Kunst schwer vorstellbar, das Verständnis für Kunst ohne Design ebenfalls“.

Wichtig ist, den verantwortungsvollen Umgang mit Gestaltung nicht nur innerhalb der Sphäre von Kunst zu verstehen. Ebenso wie beispielsweise in der Malerei unterschiedliche Techniken und Trägermaterialien zur Verfügung stehen und die visuelle Erscheinung eines Werks beeinflussen, werden mit der Nutzung digitaler Textverarbeitungsprogramme bewusst oder unbewusst Gestaltungsentscheidungen gefällt, die von den Programmen bereitgestellt werden. Lehrpersonen und auch Schülerinnen und Schüler werden je nach Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen, unterschiedliche Möglichkeiten der digitalen Werkzeuge nutzen oder nicht nutzen. Um aus diesen gesetzten Handlungen Erkenntnis zu gewinnen, benötigen Schülerinnen und Schüler Feedback, um ihre Entscheidung einer kompetenten Betrachtung im Zusammenhang

mit den Textinhalten zu unterziehen. Feedback bedeutet hier Abstand zu nehmen, zuzuhören und nachzufragen, um wirkungsvoll sein zu können (vgl. Ptonk 2013, 127). Entscheidend ist, dass im Falle von Handouts deren Gestaltung einem kommunikativen Zweck folgt, an dem die Qualität der visuellen Aufbereitung zu messen ist. Im Sinne der Urteilskompetenz wären laut Six & Gimmler (2013, 106f.) demnach Bewertungskriterien anzuwenden und spezifisch zu gewichten, die unter den jeweiligen Bedingungen relevant sind: Der Urteilsgegenstand (die grafische Gestaltung), die Situation (der Schulkontext), das Anliegen (die Informationsvermittlung) und die Bedingungen aufseiten der eigenen Person und der Kommunikationspartnerinnen und -partner respektive der Zielgruppe (Lehrende oder lernende Personen).

Auch wenn Six & Gimmler (ebd., 105f.) in ihren Ausführungen nicht den Begriff der „Begründungskompetenz“ einführen, so ist die Fähigkeit zur Begründung dennoch eine entscheidende Basis im Umgang mit visueller Kommunikationsgestaltung. Die Wahl einer bestimmten Schrift für eine bestimmte Gestaltungsaufgabe lässt sich beispielsweise nicht durch Geschmacksurteile bzw. subjektive Meinungen begründen, denn begründete Aussagen sind idealerweise auf sach- und auf andere Subjekte bezogen und bedürfen Theorien, die zum Zweck der Begründung auch bestimmten Kriterien genügen müssen. Friedrich & Schweppenhäuser (2010, 8) weisen in diesem Zusammenhang auf eine allgemeine Gültigkeit hin: „Eine Person, die Äußerungen formuliert, welche eine Geltung auch für andere beanspruchen, muss diese begründen können“. Entscheidend ist demzufolge auch die Unterscheidung zwischen Wahrheitsanspruch und Geltungsanspruch – mit Wahrheitsanspruch wird Wissen behauptet, mit Geltungsanspruch werden Normen formuliert. Subjektive Meinungen, die keinen Geltungsanspruch haben der über die Sprecherin oder den Sprecher hinausgeht, machen auch keine Begründung notwendig – Wissenssätze und normative Sätze haben jedoch Wahrheits- bzw. Geltungsansprüche, die über die Sprecherin oder den Sprecher hinausgehen, und damit eine Begründung notwendig machen (vgl. ebd., 10). Im Fall einer konkreten Gestaltungsaufgabe – und die visuelle Aufbereitung eines Handouts ist als solche zu begreifen – ist also nicht die Frage entscheidend, welche Schriftart einer Person besser gefällt oder dem eigenen Gefühl nach besser passt, sondern welche Schriftart besser zum angestrebten Produkt passt. Eine Antwort auf diese Frage führt dann nicht zum Ausdruck subjektiver Meinungen, sondern zur Formulierung von Implikationen einer Begründung (vgl. ebd., 8).

3.2.3. Vorwissenschaftliche Arbeit

Mit der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA), als Bestandteil der kompetenzorientierten Reifeprüfung (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2013), wurde ein verpflichtend typografisch gestaltetes Printprodukt in die Schulpraxis eingeführt, dessen Ergebnisse schließlich auch vorzugsweise mithilfe von Präsentationssoftware dargestellt werden sollen. Schülerinnen und Schüler haben mit der VWA eine Reihe von Kompetenzen zu beweisen, eine davon ist die sogenannte Gestaltungskompetenz. Dieser Begriff wird vom Bundesministerium mit dem Einhalten formaler Kriterien übersetzt, denn es geht primär „[...] um Regeln und deren Umsetzung“ (Lasselsberger 2015). Weiter heißt es wörtlich: „Schwierigkeiten in diesem Bereich werden eher Nonkonformisten haben; wer gelernt hat, mit Vorgaben zu arbeiten, wird hier gut zurechtkommen“ (ebd.). Im Mittelpunkt stehen in Bezug auf diese Kompetenz die „Gestaltung des Layouts“, „Wissenschaftlich korrekte Zitierung“, „Gliederung und formale Vollständigkeit der Arbeit“, sowie „Gezieltes Arbeiten am Text statt linearem Vorgehen“. Die Schule hätte die Aufgabe im Vorfeld in das „Handwerkliche“ des wissenschaftlichen Arbeitens einzuführen. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass insbesondere Typografie von manchen Gestaltern auch primär als Handwerk begriffen wird (vgl. Willberg & Forssmann 2010).

Während medienpädagogische Publikationen und zahlreiche Erklärungen der Bildungspolitik und Bildungsplanung die schulische Förderung von Medienkompetenz zum Gegenstand machen (vgl. Six & Gimmler 2013, 101), ergibt sich der Eindruck, als würden Schülerinnen und Schülern im Rahmen der kompetenzorientierten Reifeprüfung die selbstbestimmte Gestaltung aberkannt, da diese nicht als kreativer Schaffungsprozess, sondern als die Einhaltung von Regeln begriffen wird. Statt tatsächlich Kompetenzen im Umgang mit Informationsdesign durch Layout und Typografie zu erwarten, geht es um regelkonforme Anpassung. Es wäre anzustreben, bereits in den Jahren vor der Befassung mit der VWA die Schülerinnen und Schüler so gut auf diese Aufgabe vorzubereiten, dass sie selbst in die Lage versetzt werden, im Sinne der genannten Urteilskompetenz gute Textgestaltung als Form von Kommunikationsdesign von schlechter zu unterscheiden. Die im Oberstufenlehrplan für Bildnerische Erziehung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen o. J.) angeführte und auf Ebene der Reflexionskompetenz angestrebte eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit visuellen Medien wird in der Praxis nicht zur qualitativen Umsetzung gebracht. Um Schülerinnen und Schüler zu „kompetenten

Nonkonformisten“ zu machen, wird es notwendig sein, zukünftigen Lehrpersonen – insbesondere jenen, die im Bereich visueller Bildung vermitteln – Gestaltungswissen und Urteilskompetenz im Umgang mit Schrift und Layout explizit zu vermitteln.

3.3. Medien und Unterricht

3.3.1. Das Handout als Medium

Welche Art von Medium ein Handout darstellt, ist von der angewendeten Systematik abhängig. Die Systematisierung unterschiedlicher Medien kennt historisch orientierte Einteilungen in „primäre Medien“ für Medien des menschlichen Elementarkontaktes, „sekundäre Medien“ für Schreib- und Druckmedien und „tertiäre Medien“ für elektronische Produktions- und Rezeptionsbedingungen bis hin zu „Quartärmedien“ für Medien des digitalen Zeitalters. Andere Kategorisierungen erfolgen nach Kommunikations- bzw. Sinneskanal und unterscheiden auditive, visuelle, audio-visuell und haptische Medien (vgl. Vogel 2013, 20f.)

Vergleicht man Direkt- und Medienkommunikation, so sind Unterschiede festzustellen in Hinblick auf die Dimensionen Zeit, Ort, Modalität und Codalität, Teilnehmerkreis, Kosten sowie soziale Normierung, also geltende Regeln und Normen, die von Kommunikationspartnern ausgehandelt und bei Nichteinhaltung sanktioniert werden. Gegenüber stehen sich synchrone und asynchrone Kommunikation, unterschiedliche Wahrnehmungs- und Interaktionsräume, umfassende Sinneseindrücke und beschränkte Wahrnehmungsmöglichkeiten (vgl. ebd., 22ff.).

Was als Medium bezeichnet wird ist abhängig davon, wie der Begriff der Medien definiert wird. So gibt es Ansätze, ein Medium als grundsätzlich technologiebasiert zu definieren (vgl. ebd., 20), es als materielles Trägersystem bzw. als semiotisches Kommunikationsinstrument zu begreifen (vgl. Felgentreu & Nowald 2011, 404), als den Austausch von Zeichen zur Informationsübertragung (vgl. Mengelkamp & Baadte 2013, 137) oder im Kontext von Schule im weitesten Sinn als Arbeitshilfe für die Vermittlung bestimmter Inhalte in Unterrichtsprozessen in Form eines Informationsträgers (vgl. Kirchner 2012, 84). Schulische Medien dienen im Unterricht der Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen – sie werden von Dreyer & Penzel (2012, 15) als „[...] Vermittlungs-, Unterrichts- und Bildungsmedien, ebenso Lehr- und Lernmittel und didaktische Medien [...]“ bezeichnet.

3.3.2. Medienkompetenz

Das Erlernen der Fähigkeit zu Lesen und zu Schreiben gehört, wie bereits ausgeführt, zu den grundlegenden Werkzeugen des Bildungswesens und ist somit aufs Engste mit Wissensvermittlung und Schule verknüpft. Die Wissensvermittlung durch typografisch gestaltete Texte kann infolgedessen als grundlegende Kompetenz im Umgang mit Medien begriffen werden, wenn sie als solche wahr- und auch ernstgenommen wird. Entscheidend sind hier die Motivation der Lehrperson, diese Ressourcen reflektiert und bewusst einzusetzen und die Bereitschaft, die eigene Kompetenz in diesem Bereich zu verbessern. Dass die Medienkompetenz in Wechselwirkung mit motivationalen Faktoren und dem Umgang mit Medien besteht, verdeutlichen auch Six & Gimmler (2013, 104).

Zorn (2013, 162f.) behandelt Einflüsse von digitalen Medien auf Lern- und Kommunikationsprozesse und ihre Potenziale und Herausforderungen in Bezug auf Medienpädagogik, Mediendidaktik und E-Learning. Es werden empirische Studien angeführt, nach denen digitale Medien bei Jugendlichen häufiger genutzt werden als von ihren Lehrkräften. Diese Vorerfahrungen mit Computern stellen einen wichtigen Einfluss auf Schulleistungen dar, vor allem wenn diese mit Computernutzung einhergehen. Zur Vermeidung einer „digitalen Spaltung“ erscheint somit die gezielte Förderung digitaler Medienkompetenz von Lernenden und Lehrenden notwendig.

Es ist ins Bewusstsein zu rufen, dass Lehrkräfte, die jetzt kurz vor der Pensionierung stehen, zu Beginn des allgemeinen Computerzeitalters die Ausbildung bereits abgeschlossen haben und nun Schülerinnen und Schülern gegenüberstehen, die mit Computern aufgewachsen sind – die Kompetenzen sind in diesem Bereich also auf Seiten der Lernenden oft höher, als die der Lehrenden. Zorn (ebd., 164) hebt den Wunsch nach einer fundierten Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften im Umgang mit Medien hervor.

Medienkompetenz ist Teil der Kommunikationskompetenz. Sie ist nicht nur unverzichtbare Schlüsselkompetenz zur Befriedigung individueller Bedürfnisse, sondern laut Six & Gimmler (2013, 97f.) auch für die Erfüllung beruflicher Anforderungen in einer Informations- und Kommunikationsgesellschaft. Der Erwerb entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten sei für Individuen und Gesellschaft heutzutage notwendiger denn je, weshalb der Medienumgang schon längst als vierte „Kulturtechnik“ nach Lesen, Schreiben und Rechnen betrachtet werden könne.

Durch den Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Output-Steuerung in den Schulen ist zusätzlich das Konzept der „Bildkompetenz“ zum Gegenstand kunstpädagogischer Diskussion geworden, weshalb es in künstlerischen Unterrichtsfächern einen bedeutenden Platz einnehmen wird. Schaper (2014, 22) begreift den Begriff durch folgende Definition als Schlüsselkompetenz: „Das Konzept der Bildkompetenz beschreibt latente Persönlichkeitsmerkmale. Sie bezeichnet Wissen, Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten in variablen Situationen und Prozessen der Bildproduktion, -distribution und -rezeption“. Zu unterscheiden wäre der Begriff von der „visuellen Kompetenz“, die als Fähigkeit zur visuellen Wahrnehmung aufzufassen ist, wobei hingegen Bildkompetenz als „[...] ein begrenzter Spezialfall der visuellen Kompetenz [...] die Spezialisierung auf Bildlichkeit beinhaltet“ (ebd., 32).

In den Anforderungen an die individuelle Medienkompetenz und in der Notwendigkeit einer hierauf gerichteten Bildung zeigt sich die Relevanz von Medienkompetenz im Kontext von Schule. Voraussetzung für eine adäquate Umsetzung entsprechender Förderung Heranwachsender durch schulische Medienbildung ist die eigene Medienkompetenz der Lehrkräfte. Erklärungen, Vorgaben und Empfehlungen finden sich folglich auch in der Bildungspolitik (vgl. Six & Gimmler 2013, 97ff.). Die Rolle von Medien ist in künstlerischen Unterrichtsfächern zusätzlich komplexer als in anderen, da sie als rezeptive oder produktive Mittel eingesetzt werden oder auch deren Ergebnis sein können (vgl. Dreyer & Penzel 2012, 15).

Die eigene Medienkompetenz von Lehrkräften ist Element einer umfassenderen medienpädagogischen Kompetenz – Six & Gimmler (2013, 102) nennen eine Vielzahl von Tätigkeiten im beruflichen Alltag in Hinblick auf Medienbezogenheit: Mediennutzung zur inhaltlichen und didaktischen Unterrichtsvorbereitung, das Erstellen eigener Medienprodukte für Unterrichtszwecke, mediale Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen oder Schülerinnen und Schülern, sonstige berufliche Mediennutzung außerhalb des Unterrichts, Medieneinsatz im Unterricht, Unterrichtsaktivitäten zur Förderung von Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler, Konzipieren und Erstellen von Medienprodukten, sowie persönliche Gespräche mit Medienbezug.

Medienwissen und die darauf aufbauenden Fähigkeiten skizzieren Six & Gimmler (ebd., 105ff.) als „Dimensionen der Medienkompetenz“, wobei sie den Stellenwert individueller Ressourcen als wesentliche Einflussgröße des Handelns und Verhaltens

verstehen. Zum Bereich des Medienwissens zählen sie die Dimensionen „Orientierungswissen“, „Hintergrundwissen“, „Gestaltungswissen“ und „Prozedurales Wissen“, während sie „Urteilskompetenz“, „Auswahl- und Nutzungskompetenz“, „Rezeptions- und Verarbeitungskompetenz“ und „Kommunikatorkompetenz“ als daraus resultierende Fertigkeiten definieren. Als Grundvoraussetzung stellen sie motivationale Faktoren dar, zu denen die Einsicht über die Notwendigkeit von Medienkompetenz und die Bereitschaft zu einem kompetenten Umgang mit Medien gehören. Peez (2012, 187) sieht es als unverzichtbar an, „[...] Reflexivität über eigene Einstellungen und eigenes kunstpädagogisches Handeln zu gewinnen. Detaillierte Sprach- und Bildanalysen der Unterrichtsmedien erhöhen diese Reflexivität als Kennzeichen einer pädagogischen Professionalität [...]“.

3.3.3. Medienbildung und Mediennutzung im Unterricht

Meyer (2011a, 150) bezeichnet Unterrichtsmedien als „[...] ‚tiefgefrorene‘ Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen [...]“, die im Unterricht „[...] durch das methodische Handeln von Lehrern und Schülern wieder ‚aufgetaut‘ werden“ (ebd.). Auf den ersten Blick scheinen einzelne Unterrichtsfächer in unterschiedlichem Maße für die Medienbildung prädestiniert. Unter geeigneten institutionellen bzw. strukturellen Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen auf Seite der Lehrkräfte bestehen jedoch in fast allen Fächern Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. Six & Gimmler 2013, 114).

Zur Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule weisen Six & Gimmler (ebd., 110ff.) auf eine notwendige Zielgerichtetheit hin. Diese macht ihrer Ansicht nach einen wesentlichen Teil der Medienerziehung aus, wobei diese mit der Umsetzung anderer Lernziele verknüpft werden kann. Als Anregungen für adäquate, auf vielfältige Weise miteinander kombinierbare Vermittlungsmethoden nennen sie „Gespräche und Informationspräsentationen“, „beispielhafte Auseinandersetzungen mit Medien“, „Übungen zum Medieneinsatz“, „Rollen- und Planspiele“, sowie die „produktive Medienarbeit“, bei der von Schülerinnen und Schülern eigene Medienprodukte erstellt werden.

Für die Rolle der Lehrperson wird über neue didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten hinaus eine weitgehende Medienkompetenz notwendig: Medien müssen auf technischer Ebene angewendet und sinnvoll mit Kenntnis ihrer didaktischen Implikation ausgewählt werden. Darüber hinaus wird die Kompetenz erforderlich, mediale Produkte der

Studierenden bewerten zu können und selbst geeignete Medienprodukte zu erstellen und somit auch Expertin bzw. Experte medialer Methoden zu sein (vgl. Zorn 2013, 177).

3.3.4. Überlegungen zum Umgang mit Präsentationssoftware

Kepser (2006, 55) weist darauf hin, dass der Einsatz von Präsentationssoftware im Unterricht eine besondere Stellung einnimmt. Da der Fokus dieser Arbeit auf Printprodukten liegt, kann nur in begrenztem Ausmaß auf den kompetenten Umgang mit Präsentationssoftware eingegangen werden. Dennoch sollen hier in einem knappen Exkurs ausgewählte Aspekte Erwähnung finden.

Kepser (ebd., 55f.) führt funktional-ästhetische Kompetenzen an, welche Lehrpersonen sich beim Präsentieren mit elektronischen Gestaltungsmitteln erwarten – dazu zählen die Wahl geeigneter Schrifttypen, Beschränkung auf wenige Schrifttypen und Farben, die Visualisierung von Relationen und Konstellationen, der Einsatz von Diagrammen und Bildern, die Beachtung der Figur-Grund-Beziehung, die Beschränkung auf eine geringe Informationsdichte pro Seite und die Aufnahme von Elementen, die das Corporate Design widerspiegeln. Die genannten Entscheidungen treffen in weitem Ausmaß jedoch auf jedes andere Medium zu, das nach einem gestalterischen Umgang mit Schrift und Bild verlangt.

Mengelkamp & Baadte (2013, 148) verfolgen im Umgang mit Präsentationssoftware einen kognitivistischen Ansatz. Sie weisen auf Gestaltungsprinzipien hin, die auf Informationsverarbeitungsmodellen des Gedächtnisses basieren und sich beim Lehren und Lernen mit Medien als nützlich erweisen. Eingeteilt werden diese nach Prinzipien, die sich auf die Verwendung von zwei Zeichensystemen, unterschiedlicher Modalitäten oder von Animationen beziehen. Dem Multimediaprinzip gemäß, steigert das Zusammenspiel von Bild und Text den Lernerfolg. Das scheint der Tatsache geschuldet zu sein, dass dadurch sowohl das verbale als auch das bildhafte Informationsverarbeitungssystem beansprucht werden und somit die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses besser genutzt wird. Als geeignete Bilder erscheinen dem Kohärenzprinzip folgend solche, die dem Aufbau eines mentalen Modells dienen – Ziel sollte demnach die Reduktion überflüssiger Information zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses sein. Text und Bild sollten dabei räumlich und zeitlich möglichst nahe beieinander präsentiert werden, wodurch Lernende weniger Material im Arbeitsgedächtnis behalten müssten (vgl. ebd., 149f.).

Die wesentliche Besonderheit von Präsentationssoftware ist die Möglichkeit, bewegte Bilder darzustellen. In diesem Zusammenhang wäre laut Kepser (2006, 60) aus semiotischer Perspektive allerdings zu beachten, dass Animationen und Übergangseffekte in einem sinnvollen Zusammenhang mit der Aussageabsicht stehen, da diese den zeichentheoretischen Status eines Index oder Ikons hätten. Ästhetische Dissonanzen sind mit einer Form-Inhalts-Kongruenz im Umgang mit Effekten zu vermeiden: „Insbesondere bei ikonischen Effekten muss beachtet werden, welche Denotate und Konnotate mit den bewegten Zeichen verbunden sind und ob diese in einem sinnvollen Zusammenhang mit der Aussageabsicht des Vortragenden stehen“. Kepser merkt auch an, dass die Effekt-Abstinenz dem ersten Kommunikationsaxiom von Watzlawik entsprechend – demzufolge man nicht nicht kommunizieren könne – auch ein Effekt wäre, der allerdings das Problem eines angemessenen Umgangs mit Effekten auch nicht zu lösen vermag (vgl. ebd., 64).

Bei der Gestaltung von Animationen empfehlen Mengelkamp & Baadte (2013, 153f.), Elemente vorher an statischen Bildern zu erläutern (Pretraining), Videos in Abschnitten zu präsentieren (Segmentierung) und diesen Vorgang nach Möglichkeit Lernende selbst steuern zu lassen (Interaktivität). Bild und Text sollten bei Animationen in genannter Reihenfolge aufscheinen, um zu verhindern, dass aus einem Text resultierende Vorstellungen nicht mit einem danach gezeigten Bild konkurrieren und möglicherweise Vorstellungen und mentale Modelle im Lernprozess verändert werden müssen. Noch geeigneter als geschriebener Text erscheint dem Modalitätsprinzip zufolge das gesprochene Wort, da das Auge auf das Bild gerichtet bleiben kann, während das Ohr Information darüber aufnimmt. Vermieden werden sollte jedoch Redundanz, die keinen Gewinn an Information, sondern lediglich mehr kognitive Arbeit durch doppelte Informationsverarbeitung verursacht.

Vorteile digitaler Medien als Anschauungsmaterialien oder Visualisierungssoftware verortet Zorn (2013, 170) in der Archivierbarkeit und Wiederverwendbarkeit, sowie in der Tatsache, dass sie großflächig beispielsweise über einen Beamer projizierbar sind. Dem angeführten Argument der einfachen Projizierbarkeit im Sinne einer „unkomplizierten Vergrößerung“ ist jedoch die Tatsache entgegenzuhalten, dass aufgrund der beschränkten Bildauflösung digitaler Projektionen die Qualität von Abbildungen und vor allem von Texten hinter analogen Medien zurückbleibt.

3.4. Textbasierte Lehr- und Lernmaterialien

Spitzmüller (2012, 225) weist darauf hin, dass in der Didaktik bisher nur sehr spezifische Aspekte wie zum Beispiel die Eignung von Lese- und Schreibschriften für die Lehrmittelgestaltung diskutiert wurden. Er sieht Potential in den Möglichkeiten des Einsatzes typografischer Mittel zur Verständnissicherung, wie es bei Berndt (2006) anklingt. Berndt (ebd., 67ff.) sieht die Möglichkeiten typografischer Ausdrucksformen auf dem Computerbildschirm erweitert und diskutiert Typografie als Instrument der Visualisierung und als ästhetisches Leitsystem. Es werden Markierungen und typografische Strukturierung von Texten als Lese- und Verständnishilfe erörtert und neue Auszeichnungsformen zur Diskussion gestellt, die Rückwirkungen auf das Leseverständnis von Texten hätten.

3.4.1. Schulbücher

In der kunstpädagogischen Fachdidaktik lag der Fokus lange Zeit auf der Produktion von Unterrichtsmedien und weniger auf der Reflexion unterrichtsmethodischer Problemstellungen von didaktischem Material – jedoch besteht seit etwa 20 Jahren ein theoretisch-methodisches Interesse an dem didaktischen Medium „Schulbuch“, das in seinen inhaltlichen und methodischen Funktionen beschrieben und exemplarisch hermeneutisch, also auslegend, analysiert wird (vgl. Dreyer & Penzel 2012, 19f.). Das methodische Vorgehen bei der Analyse einer Schulbuch-Doppelseite lässt sich beispielsweise bei Peez (2012, 188ff.) gut nachvollziehen. Der Bildanteil des exemplarisch ausgewählten Dokuments wird hier, anhand eines häufig angewandten Verfahrens qualitativ-empirischer Forschung, ikonografisch-ikonologisch analysiert. Für die ikonografische Analyse wird als Referenzquelle ausschließlich der begleitende Text genutzt. Dieser wird zur Erkundung dessen impliziten Sinngehalts sequenzanalytisch ausgewertet. In einem Fazit werden die jeweiligen Erkenntnisse schließlich zusammengeführt. In der strukturalen Analyse der Botschaften von Bild-Text-Kombinationen geht es nicht primär darum, herauszufinden, was die Urheberinnen und Urheber ausdrücken wollten, sondern es geht um eine semiotische Deutung dessen, was sie gemacht haben (vgl. Friedrich & Schwepenhäuser 2010, 77).

Schulbücher für künstlerische Unterrichtsfächer sind insofern eine Besonderheit, da Bilder nicht hauptsächlich den Text illustrieren, sondern der Text die Abbildungen

beschreibt, erläutert und kontextualisiert. Penzel (2012, 173) weist in diesem Zusammenhang auf ein wesentliches Problem von Kunstrezeption hin: „Das von der Kunstpädagogik zur Schlüsselkompetenz erklärte ‚Sehen lernen‘ bedarf unabdingbar der Vermittlung durch das gesprochene oder gedruckte Wort. Es ist der Text, der das Sehen von der unbewussten Wahrnehmung zur reflexiven Durchdringung wandelt“. Textfunktionen eines Lehrbuchs lassen sich laut Penzel in „Wissenskonzepte“, „Verfahrenskonzepte“ und „Handlungskonzepte“ differenzieren. Bei Wissenskonzepten geht es um die Gesamtgliederung des Stoffs – das Einzelwerk wird hier durch Verknüpfung mit Kunst-, Kultur-, Sozial- und Politikgeschichte perspektiviert und kontextualisiert. Verfahrenskonzepte zielen auf die Vermittlung methodischer Grundsätze und Werkzeuge um durch Analyseverfahren und Interpretationsmodelle sinnhafte Auslegungen zu ermöglichen. Handlungskonzepte bemühen sich um die Aktivierung und Motivierung der Schülerinnen und Schüler, um zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Kunstwerken zu gelangen – dies wird mit integrierten Fragestellungen, Arbeitsanregungen und Aufgaben angestrebt (vgl. ebd., 174).

Die Aufgaben für die nächste Generation von Kunst-Schulbüchern meint Wagner (2012, 146), unter der Voraussetzung ihrer handwerklichen Solidität, klar umrissen zu sehen: „Sie müssen [...] erstens transkulturell, zweitens bildwissenschaftlich und drittens kompetenzorientiert sein“. Insbesondere würden sich bisher Lösungen zur Umsetzung der Orientierung an Kompetenzmodellen aber nur wenig abzeichnen (vgl. ebd., 143).

Während Schulbücher früher eine Vorschrift und deren Durcharbeitung Seite für Seite für die Erreichung des Lernziels notwendig waren, stellen sie heute mehr ein Angebot für Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schülerinnen und Schüler dar, aus dem sie auswählen können. Gute Schulbücher entstehen in der Regel in engster Zusammenarbeit zwischen Autorin bzw. Autor und Typografin bzw. Typograf (vgl. Willberg & Forssmann 2010, 41). Hinzu kommt noch die Mitwirkung von Personen aus Fachdidaktik und Kunstwissenschaft, wenn es um die Auswahl von Bildern geht, sowie Lehrpersonen, welche die Materialien in Schulen testen. Verlage haben eine bedeutende Schlüsselposition – unterschiedlichste Probleme von Gestaltung, Methodik, Inhalt und Kontext von Unterricht werden hier zusammengeführt (vgl. Dreyer & Penzel 2012, 20).

Obwohl das Schulbuch Nachteile wie begrenzte Kapazität, Veralterung und Inflexibilität im Gebrauch mit sich bringt, sehen Dreyer & Penzel (ebd.) in dem Medium eine

zentrale Stellung, da es die „[...] methodischen Erfahrungen mehrerer Generationen von Fachdidaktikern [...]“ vereint und mit „[...] höchsten Anforderungen an Form, Inhalte und Vermittlungsverfahren [...]“ (ebd.) produziert werde.

Oft sind Schulbücher jedoch nicht von der Funktion her bestimmt, sondern von technischen Überlegungen. Ausschlaggebend für die Konzeption wird dann eine möglichst günstige Produktion und nicht eine optimale Lösung für die Leserin und den Leser. Willberg & Forssmann (2010, 70) bringen in diesem Zusammenhang ein Beispiel aus dem Kontext von Schule: „[...] So kann es passieren, dass eine Schulbuchreihe den Schülern unlesbar lange Zeilen vorsetzt, nur weil sie zusammen mit einem großformatigen Periodikum produziert wird. Das ist nicht der richtige Ansatz für Lesetypografie“.

Kirschenmann (2012, 157) sieht das klassische Schulbuch als linear angelegtes Druckwerk in Zukunft stärker in einem Medienverbund verankert: „Wo bislang vereinzelt eine DVD Ergänzungsmaterial lieferte und Videofilme den Band komplettierten, wird künftig wesentliches Bildmaterial des Bandes über das Whiteboard zur Projektion angeboten, werden vertiefende Quellentexte und Arbeitsblätter offeriert“.

3.4.2. Handouts

Kirschenmann (2012) gibt die provokante Einsicht Euckers wieder, zu der dieser in der Bilanz seiner Merkmale eines guten Schulbuchs kommt: „Das beste Schulbuch ist kein Schulbuch – sondern eine Loseblattsammlung für die Hand des Schülers“ (Eucker 1997, 17 zit. nach Kirschenmann 2012, 149).

Ein Handout kann im Wesentlichen auch alle Funktionen im Unterricht erfüllen, die im vorigen Abschnitt zu Schulbüchern genannt werden. Insbesondere die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten stellen jedoch einen großen Vorteil im Vergleich zu vorgefertigten Schulbüchern dar. Entscheidend ist beim Erstellen von Handouts, sich als Lehrperson der Funktion des verfassten oder verwendeten Textes im Klaren zu sein. Es gilt zu entscheiden, ob man Wissenskonzepte nach kunstgeschichtlichen Ordnungen, kunstspezifischen Ordnungen oder rund um das einzelne Werk ansiedelt, ob man den Schwerpunkt auf Verfahrenskonzepte oder auf Handlungskonzepte legen möchte (vgl. Penzel 2012, 174ff.).

Tatsächlich sind selbst erstellte Handouts fixer Bestandteil der Lehrpraxis in künstlerischen Unterrichtsfächern. Dies zeigt sich auch anhand des empirischen Teils dieser

Arbeit. Didaktische Funktionen eines Handouts innerhalb des Unterrichtsprozesses können die Schaffung eines ersten Problembewusstseins, die Aufbereitung neuen Lehrstoffs in einer Verarbeitungsphase, Vertiefung und Übung oder auch Protokollierung und Dokumentation des Unterrichts sein. Kritik übt Meyer (2011b, 308) am Umgang mit Handouts innerhalb des Unterrichts (er verwendet den Begriff „Arbeitsblätter“, da er insbesondere die Integration von Handlungskonzepten im Vordergrund sieht), denn diese „[...] werden oft so lieblos vorbereitet und so achtlos abgeheftet und auf Nimmerwiedersehen vergessen, dass die theoretisch gegebenen Vorzüge einer sehr individuellen und flexiblen Unterrichtsgestaltung ins Gegenteil verkehrt werden“. In Hinblick auf die Gestaltung im Sinne formaler Kriterien zielt Meyer (ebd., 309) in seinen Ausführungen darauf, den Schülerinnen und Schülern den „[...] Spaß im Umgang mit diesen Blättern [...]“ zu erhalten und „[...] ihre spätere Wiederverwendung [...]“ (ebd.) zu erleichtern. Diese Blätter sollen zum einen durch das Anführen von Nummerierung oder Datierung, Unterrichtsfach, Lehrperson und Quellenverweisen eindeutig zu identifizieren und zum anderen ästhetisch ansprechend gestaltet sein. Hier verweist Meyer auf die Handschrift und die räumliche Aufteilung, sowie die Qualität des Abzugs. Er fordert, dass das angebotene Material möglichst viele Sinne der Schülerinnen und Schüler ansprechen solle. Tatsächlich ist der Aspekt der visuellen Gestaltung komplexer, als er von Meyer (ebd.) skizziert wird. Entsprechende Überlegungen werden in dieser Arbeit im Teil zu Typografie und visueller Gestaltung behandelt.

Ein liebloser Umgang mit einem Produkt lässt letztlich nach dem Wert fragen, der ihm zukommt. Da im Sinne von Strategien der Wertsteigerung bei einer Schwarz-Weiß-Kopie eines Handout auf dünnem Papier, die aus kostentechnischen Gründen die häufigste Produktionsform darstellt, weder Wert aus dem Material (Prime Value), noch aus dem Bearbeitungsverfahren (Labor Value) zu erwarten ist, wird der symbolische Wert (Symbolic Value) entscheidend sein. Der Symbolic Value bezeichnet den Wert, „[...] der innerhalb der Kultur als besonders wichtig betrachtet wird und als dessen Träger das Objekt erscheint“ (Karmasin 2007, 265).

Da der Symbolic Value immer auf einer zeichenhaften Vermittlung beruht (vgl. ebd., 269), lässt sich eine Wertsteigerung einerseits durch den Inhalt, andererseits aber auch durch die visuelle Aufbereitung des Inhalts erzielen. Ein visuell ansehnlich gestaltetes Handout wird demnach trotz seiner Produktion als Schwarz-Weiß-Kopie auf dünnem

Papier als wertvoller betrachtet werden als ein Handout, bei dem die grafische Gestaltung eine untergeordnete Rolle spielt.

3.4.3. Der Einfluss von Medien auf Lernmaterialien

Das didaktische Aufbereiten von Medien ist wesentlicher Bestandteil von Planungsprozessen in der Unterrichtspraxis. Das Maß, in dem sie Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung bestimmen ist laut Dreyer (2012, 117) nicht zu unterschätzen: „Die zunehmende Heterogenität abrufbarer digitaler Medienangebote und technischer Medienträger macht nicht nur die Entwicklung von Kompetenzen [...] zur qualitätsorientierten, schülerorientierten und inhaltsorientierten Auswahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtsmedien notwendig, sondern auch eine grundlegende Forschung über die Wirkungen der zum Einsatz kommenden Medien auf Unterrichtsprozesse“.

Dreyer (ebd., 117f.) sieht mit der Digitalisierung und Verbreitung von Wissen den Anteil der Selbstproduktion von Arbeitsmitteln durch Lehrende im Steigen begriffen, was zugleich den Rückgang autorisierter Vermittlungsmedien bedeutet. Billmayer (2012, 95) sieht in diesem Zusammenhang „[...] die Bedeutungsmöglichkeiten visueller Kommunikation ins Unermessliche erweitert [...]“, was er der Steigerung der Wahlpotenziale zuschreibt.

Das Internet liegt bei Jugendlichen auf dem ersten Platz im Ranking der Mediennutzung. Das soziale Web 2.0 ist von Informationsaustausch und Kommunikation zwischen Menschen geprägt. Zorn (2013, 172ff.) bringt ihre Vermutung zum Ausdruck, dass entsprechende Nutzungsgewohnheiten in Freizeit und Beruf auch neue Ansprüche an Lernsituationen wecken. Dass digitale Techniken und Programme bestimmend sind für gesellschaftliche, berufliche und private Kommunikation – und vor allem im visuellen Modus zugenommen haben –, betrifft Billmayer (2012, 96) zufolge auch Methode und Didaktik. Gestützt auf die Arbeit des Sozialesemitikers und Sprachwissenschaftlers Gunther Kress, wäre seiner Ansicht nach semiotische Arbeit unter Berücksichtigung sämtlicher Bedeutungsaspekte nicht mehr ausschließlich eine Angelegenheit von Spezialisten, sie sei eine Grundkompetenz geworden, für die es zunehmend eine eigene Ausbildung benötige.

In der Konsumkultur meint Billmayer (ebd., 97) die Wirklichkeit gewordene Forderung der Kunstpädagogik zu verorten, die Identität von Subjekten auf Grundlage

ästhetischer Entscheidungen und Erfahrungen zu entwickeln. Den Bildschirm des Internets beschreibt er als Leitmedium, welches das Buch abgelöst hat – ein Paradigmenwechsel, der sich im veränderten Layout von Schulbüchern zeigt. Das klassische Schulbuch wird seiner Ansicht nach seine zentrale Rolle verlieren. Zukünftige Lernmaterialien sieht er unter der Prämisse der Interaktivität.

Willberg & Forssmann (2010, 15) weisen auch darauf hin, dass sich mit veränderten Lesegewohnheiten auch das Aussehen der Bücher verändert: „Linear zu lesende Bücher kommen heute lockerer daher, didaktische Bücher werden appetitlicher hergerichtet, selbst bei der Wissenschaft wird mehr auf typografische Aktualität und Frische geachtet [...]“.

Billmayer (2012, 97) sieht einen Wandel von der Rolle „Leserin“ bzw. „Leser“ zur Rolle „Userin“ bzw. „User“. Während Leserinnen und Leser in semiotischer Arbeit versuchen, zu verstehen, was die Autorin oder der Autor gedacht und geschrieben hat, ist die semiotische Arbeit der Userinnen und User im Internet die aktive Konstruktion von Bedeutung und damit das Verfassen von Botschaften. Seiten sind nicht linear, sondern flächig gebaut. Sie bieten im Sinne der Konsumentin und des Konsumenten Wahlmöglichkeiten. Userinnen und User wollen offenes und transparentes Material, anhand dessen sie die Botschaften selbst designen können – nach dem neuen Paradigma werden aus Lehrmaterialien somit Lernmaterialien. Diese Entwicklung entspricht der konstruktivistischen Lerntheorie, die Schülerinnen und Schüler als Autorinnen und Autoren ihres Wissens und ihrer Kompetenzen versteht (vgl. ebd., 101).

Methodische Konsequenzen für Lernmaterialien sieht Billmayer (ebd., 98) damit vor allem im „Bildunterricht“, der sich traditionell mit visueller Kommunikation befasst. Notwendige Kompetenzen über Technik, Semiotik und kulturelle Bedingungen fasst der Begriff „Visual Literacy“ zusammen. Lernmaterialien müssen sichtbare Vorteile und den Erwerb von Kompetenzen kommunizieren, entsprechende Kompetenzniveaus beschreiben und Methoden offenlegen (vgl. ebd., 102). Visuelle Kommunikation ist zu einer allgemein erwarteten Kulturtechnik geworden – Billmayer (ebd., 99) fordert, dass das implizite Wissen explizit werden muss. Die bedeutungsgenerierende Seite visueller Gestaltung ist noch wenig bewusst und unterliegt aufgrund weniger strenger Konventionen auch Fehlermöglichkeiten. Bringhurst (2002, 17) hebt den Einfluss des Umgangs mit Schrift auf die Rezeption von Textinhalten hervor – Typografie könne die Bedeutung

eines Textes absichtsvoll hervorheben, ebenso aber auch unbewusst verschleiern oder verfälschen. Um die Bedeutung gestalterischer Entscheidungen zu verstehen, bedarf es somit einer stärkeren Orientierung an der Semiotik.

Den Bedarf einer spezifischen Qualifizierung in allen Phasen der Lehrerbildung orten auch Dreyer & Penzel (2012, 13), denn die „[...] Erarbeitung einer kunstpädagogischen Medienkompetenz und die Vorbereitung der Mediennutzung für den Schulalltag beanspruchen zunehmend mehr Raum im Lehrerberuf [...]“.

4. TYPOGRAFIE UND VISUELLE GESTALTUNG

4.1. Das Zusammenspiel von Sprache und Schrift

Im vorliegenden Kapitel werden Aspekte des Zusammenspiels von Sprache und Schrift, sprechender Person und geschriebenem Wort, sowie auditiver und visueller Ausdrucksform aufgegriffen, die sich für die Thematik dieser Arbeit als bedeutsam erweisen. Von Interesse ist die Auseinandersetzung mit Sprache und Schrift im Kontext von Schule auch aufgrund der Realität des sprachlichen Austauschs im Unterricht.

International weisen quantitative und qualitative Forschungsergebnisse seit Jahrzehnten auf IRF-Sequenzen hin, ein interaktives Grundmuster aus Initiation, Reaktion und Feedback. Bei diesem Muster steht der sprachliche Austausch im Vordergrund. Die Lehrperson hat in der Klassensituation demnach über 70 % Sprechanteil (vgl. Terhart 2009, 168f.).

Angesichts der hohen Präsenz der Stimme der Lehrperson im Unterricht, wird diese für die Kommunikation bedeutsam. Von Interesse ist daher, ob und in welcher Form sich der mündliche Modus auf den schriftlichen Modus auswirkt.

4.1.1. Sprache und Schrift

Sprache kann als bedeutendste Eigenschaft des Menschen genannt werden. Durch ihr Erlangen wurde es möglich, Ideen und Botschaften durch Zeichen, Klänge und Symbole zu kommunizieren und damit Kulturen zu formen (vgl. Cheng 2006, 7). Als Grundlage für die kulturelle Entwicklung einer Gesellschaft ging die Notation von Sprache in den meisten Kulturen der Notation anderer Wissensgebiete wie Musik oder Geografie voraus (vgl. Baines & Haslam 2002, 17). Kaifenheim (1980, 262) konstatiert: „Alle zivilisatorischen Leistungen hängen von der Fähigkeit des Menschen ab, Gedanken in Zeichen zu äußern“. Schrift war von jeher einer der wichtigsten Kulturträger für Wirtschaft, Recht, Wissenschaften und vor allem Religion, wo Schreiben in unterschiedlichem Ausmaß als heiliger Akt monopolisiert wurde (vgl. Frutiger 2013, 82).

Der deutsche Sprachwissenschaftler Christian Stetter setzt sich in seinen Hauptarbeitsgebieten mit allgemeiner Sprachtheorie, Semiotik, Sprechakt- und Schrifttheorie,

sowie Sprachphilosophie auseinander. Er macht darauf aufmerksam, dass die moderne Sprachwissenschaft und Semiotik Wörter und andere sprachliche Ausdrücke grundsätzlich als Zeichen betrachtet (vgl. Stetter 1999, 21). Auch beim gesprochenen Wort, dem Wort als Geste, kann man von Zeichenaspekten reden – hier stellen die geäußerten Worte nicht nur etwas dar, sondern sind Ausdruck unserer selbst und zugleich Apell an unser Gegenüber. In allem, worüber man redet, zeigt sich ein Stück seines selbst, wie man sich eben jetzt befindet. Das gesprochene Wort wird als Zeichen der sprechenden Person zugeordnet, als ihr in der Zeit wahrnehmbares Attribut, das wir in der Erscheinung ihres Redens als solches wahrnehmen (vgl. ebd., 35f.).

Durch das gesprochene Wort als Medium, in dem sich zwei Menschen als gemeinsam Handelnde verständigen (vgl. ebd., 31f.) wird Sprache auch im Kern von Humboldts Sprachphilosophie zur Vermittlerin zwischen „Ich“ und „Welt“ konzipiert, als bildendes Organ des Gedanken und als Weltsicht (vgl. Koller 2004, 85). Schrift ist im Sinne Humboldts eine Verkörperung des Tons, eine Formung. Das gesprochene Wort wird zur Materie, in schriftliche Fixierung geformt und damit als Erscheinung identifizierbar. Gegenüber der Sprache ist die Schrift zugleich das Äußerliche und das Bleibende (vgl. Stetter 1999, 267). Humboldt hängt seine Idee der Bildung von Individuen, Nationen und der gesamten Menschheit daran, dass er Schrift und die Besonderheit unterschiedlicher Schrifttypen als auf die Sprache zurückwirkend begreift (vgl. ebd., 468).

Wie die Sprache, ist auch die Schrift ein Produkt der Evolution (vgl. ebd., 9). Gedanken mit Schrift festzuhalten ist laut Frutiger (2013, 66f.) mit dem Auftreten einer direkten Beziehung zwischen Silben, Wörtern und Satzbegriffen mit Zeichnungen oder Zeichen zu werten. Wurden bereits 5000 v. Chr. von frühgeschichtlichen Schreibern Gegenstände, Daten und Aktionen durch Piktogramme schematisiert, so kann erst von einem Schreibvorgang gesprochen werden, als diese Zeichen im Sinne linearer Gedankenvorgänge neben- und untereinander zu Zeichenreihen geordnet wurden.

Waidmann (1999, 2) verweist auf Wittgensteins philosophische Untersuchungen, denen zufolge eine Schrift als eine „Sprache zur Beschreibung von Lautbildern“ aufgefasst werden kann. Er argumentiert, dass gemäß dem Verständnis von Schrift als Sprache, unterschiedliche Schriften auch unterschiedliche Sprachen sprechen. Diese Überlegung gründet er darauf, dass sie in Abhängigkeit von Zeit, Kontext und Zweck geschaffen wurden.

Schrift wird von der Sprache her geformt – dies entspricht dem Gang der Evolution und der Logik jedes einzelnen Schrifterwerbs (vgl. Stetter 1999, 468). Als zwei wesentliche Kategorien unterschiedlicher Entwicklungsarten grafischer Fixierung von Sprache lassen sich auf der einen Seite bildhaft gebliebene, ideografische Schriften ausmachen, und auf der anderen Seite alphabetische, phonetische Schriften, die ein reines Abstraktum herausarbeiteten (vgl. Frutiger 2013, 67f.).

Die Alphabetschrift repräsentiert die Sprache, indem mit ihr der Phonismus zu einer syntaktischen und morphologischen Stärke ausgebildet wurde, die dem gesprochenen Wort an Fähigkeit semantischer Differenzierung äquivalent ist. Obwohl der affektive Gehalt und die verbale Geste mit der Aufzeichnung stillgestellt werden, bleibt der semantische Gehalt erhalten. Mit der definitiven Unterscheidung von Vokalen und Konsonanten und somit der vollständigen Unterordnung unter den Phonismus, erreicht die Schrift eine Autonomie, unter der sie sich fortan nach eigenen Gesetzen entwickeln kann. Damit wird es möglich, Gedanken einer Betrachtung „vor Augen zu stellen“, wie dies im Mündlichen nicht möglich wäre. Die Kohabitation von Schrift und Sprache führt zu einer Unterscheidungsschwierigkeit, was genuin schriftlich oder sprachlich an den Formen ist, mit denen man umgeht (vgl. Stetter 1999, 273f.).

4.1.2. Die sprechende Person und das geschriebene Wort

„Zeichen gibt man, Worte äußert man. [...] Worte können anrühren, treffen, verletzen, sie können aufrichtig oder gelogen, liebevoll oder hasserfüllt sein. Nichts davon würde man im Deutschen von Zeichen sagen“ (Stetter 1999, 21).

Das Wort kann geschrieben, wie gesprochen werden. Die Begriffe „Reden“ und „Sprechen“ sind laut Stetter (ebd., 287f.) in ihrem semantischen Wert zu differenzieren: Während Sprechen als reines Verhalten der Lebensäußerung zu verstehen wäre, verlange Reden die Kommunikation mit jemanden über etwas. Dieses Reden lässt sich verstehen als die bedachte, geplante und kunstvolle Rede, die Rhetorik und die spontane, informelle und unbedachte Rede. Ein Schreiben analog zum Sprechen wäre demnach kaum denkbar – „Schreiben“ impliziert semantisch die Produktion von Les- und Verstehbarem.

Dürscheid (2012, 26f.) nimmt in Bezug auf die neuzeitlichen Verhältnisse und auf alphabetbasierte Schriftsysteme eine Gegenüberstellung prototypischer Merkmale

gesprochener und geschriebener Sprache vor. Im Unterschied zu Dürscheid dient in der hier wiedergegebenen Auflistung die geschriebene Sprache als Basis für den Vergleich. Jene Aspekte, die im Kontext der Arbeit relevant erscheinen, werden in weiterer Folge zunächst angeführt und an passender Stelle wieder aufgegriffen – andere, ebenfalls existierende Eigenschaften bleiben unberücksichtigt. Die geschriebene Sprache, das heißt die schriftlich fixierte Äußerung, ist dauerhaft, während die gesprochene Sprache flüchtig ist. Die geschriebene Sprache ist nicht an eine gemeinsame Äußerungssituation gebunden, die gesprochene Sprache unterliegt den Bedingungen von Raum und Zeit. Produktion und Rezeption der Äußerungen sind im Geschriebenen entkoppelt, weswegen die Kommunikation asynchron verläuft und die lesende Person im Gegensatz zur hörenden Person keine Möglichkeit einer direkten Intervention hat – Kommunikation in gesprochener Sprache verläuft hingegen synchron. Die geschriebene Sprache kommt zwangsläufig ohne weitere Informationsträger wie Intonation, Mimik oder Gestik aus, während die gesprochene Sprache im Verbund mit ihnen auftritt. Die geschriebene Sprache benötigt ein Hilfsmittel wie Schreibzeug und Schreibfläche, die gesprochene Sprache ist nicht an ein Werkzeug gebunden. Die geschriebene Sprache enthält diskrete Einheiten, die eine räumliche Ausdehnung haben, die gesprochene Sprache erstreckt sich in der Zeit und stellt ein Lautkontinuum dar.

Stetter (1999, 292) widmet sich in seinen Ausführungen den inneren Prozessen, dem Denken jener Person, die mündlich oder schriftlich kommuniziert: „In mündlicher Kommunikation verflüchtigt sich das Gesagte hinter der Rückkopplung von Meinen und Verstehen. [...] Das Denken selbst als zeitlicher Vorgang, weitgehend unzugänglich im Mündlichen, weil es sich in der Äußerung stets als je schon vollzogenes präsentiert, wird im Verfahren der Schrift zerstückelt, gedehnt – und damit für Kontrolle und Planung disponibel. [...] Qua Verfahren ist Schreiben die Verobjektivierung des Denkens in einem Sinn, der in der mündlichen Rede nicht auszumachen ist“.

Mehr als das Sprechen oder nicht-rhetorische Reden, sei das Schreiben eindeutiger als Handeln zu begreifen, das Gelingenskriterien unterworfen ist. Schreiben hat stets die Form der Konstruktion eines Textes. Diese Form besteht aus Wörtern, Sätzen und sonstigen Zeichen, die sich zu einer Textur verknüpfen. Die Unterscheidung zwischen „Text“ und „Textur“ trifft Stetter (ebd., 294) in der Form, dass „Text“ dasjenige wäre, was geschrieben und verstanden wird, die „Textur“ das, was bereits geschrieben ist und gelesen

wird. Er führt weiter aus, dass Lesen zwar meist impliziert, dass das Gelesene auch verstanden wird, „[...] aber man kann durchaus etwas lesen, ohne es zu verstehen. In dieser Spanne zwischen Lesen und Verstehen wird der ‚tote‘ Buchstabe zum ‚lebendigen‘ Wort erweckt bzw. gefiert – umgekehrt betrachtet – der Text zur Textur“. Die Textur ist Text vor und nach der Bearbeitung (vgl. ebd.).

Am Beginn des Schreibens steht das leere Blatt Papier oder der „leere“ Bildschirm, auf dem die ersten Spuren markiert werden, auf die sich jede weitere Bearbeitung bezieht. Die fragmentarische Textur muss durch ihre Bearbeitung – durch umstellen, durchstreichen, korrigieren und ergänzen – wieder zur semantischen, logischen und stilistischen Konsistenz und Kontinuität des Textes aufbereitet werden. Zur Kalkulation des Schreibens zählt schon die Aufzeichnung von Stichwörtern, das Clustering, der Entwurf einer Gliederung und insbesondere der Akt der Veröffentlichung, mit der das privat Geschriebene der Kritik der Leserin bzw. des Lesers unterworfen wird (vgl. ebd., 296f.)

Die schreibende Person tritt mit der Veröffentlichung des Textes hinter dem Geschriebenen zurück und während man einer sprechenden Person zuhört, liest man hingegen nur den Text und nicht die Autorin oder den Autor. Entsprechend wird der Text und nicht die schreibende Person verstanden – deren Handeln und ihre Intentionen sind in der Textur stillgestellt und verdinglicht (vgl. ebd., 297). Die Rückkopplung von Hand und Gesicht ersetzt jene von Mund und Ohr: In der Textur wird das Gedachte der schreibenden als auch der lesenden Person buchstäblich vor Augen gestellt, die Ästhetik der Präsentation unterscheidet sich in dieser Form jedoch vom mündlichen Modus (vgl. ebd., 470). Geschriebene Worte treten in ihrer Materialität nach außen, werden zugänglich und ersetzen das Gesprochene durch eine wahrnehmbare Form – sie sind somit nicht mehr innerlich. Das geschriebene Wort verliert durch die schriftliche Äußerung den Charakter eines zeitlich begrenzten Attributs der sprechenden Person. Individuell wahrnehmbare Persönlichkeitszüge werden folglich durch das Schreiben schematisiert. Stetter (ebd., 40) geht davon aus, dass nur noch über die Semantik zu verstehen wäre, was im Text davon durch Stilelemente kodiert wurde.

4.1.3. Auditive und visuelle Ausdrucksform

Die Distanz zwischen der Person und ihrem Wort wird zum universellen Modus der Artikulation. Die Grenze zwischen Schrift und Sprache verläuft gemäß Stetter (1999, 41)

jedoch nicht immer und genau entlang der Grenze von Vergänglichkeit und Dauer, denn die ursprüngliche Rückkoppelung von Lautäußerung und Gehör bleibt beim Lesen virtuell erhalten. In diesem Umstand offenbart sich neben ihrem visuellen Festhalten von Gedanken ein weiterer wesentlicher Aspekt von Schrift, denn sie vermag dem geschriebenen Wort das zu erhalten, was ihm gegenüber dem gesprochenen Wort scheinbar zu fehlen scheint: Einen Klang und damit eine Art eigene Stimme.

Diese Koppelung zwischen visueller und auditiver Wahrnehmung, die beim Vorgang des Lesens auftritt, zeigen neben Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftlern auch zahlreiche Typografinnen und Typografen auf. Typografie ist die mechanische Notation und Anordnung von Sprache und im Wesentlichen ihre visuelle Ausdrucksform (vgl. Baines & Haslam 2002, 10). So bezeichnet Cheng (2006, 7) Schrift als das sichtbare Abbild der Sprache, die Buchstaben zu Wörtern und Wörter zu Botschaften formt: „In der visuellen Kommunikation entspricht Schrift der hörbaren Stimme: durch sie berührt der Autor den Leser“. Schrift ermögliche es, durch ihre Eigenschaft als sichtbares Abbild der Stimme die textliche Botschaft zu formen. Bringhurst (2002, 19) schreibt der Typografie in diesem Zusammenhang großen Einfluss zu, denn er macht darauf aufmerksam, dass sie, wie Musik, im Stande wäre, Verhaltensweisen und Emotionen zu manipulieren. Auch Frutiger (2013, 111) bringt den Schriftstil, den Ausdruck von Schrift mit „Klang“ in Verbindung. Um das, was Frutiger (ebd.) den skeletthaften Grundstrich des Buchstaben nennt, wird der Charakter modelliert und das ausgedrückt, was man als „Stil“ bezeichnet – dieser Ausdruck entstehe in der „Klangzone der Schrift“.

Man könnte auf Basis dieser Überlegungen typografische Gestaltung auch als eine Form paraverbalen Kommunikation betrachten (vgl. Vogel & Gleich 2013, 29), die Auskunft über das emotionale Befinden der Autorin oder des Autors gibt und den ersten Eindruck stark prägt. Gleichzeitig ist jedoch festzustellen, dass die Typografie in ihrer strukturellen Präsentation keinen Code besitzt, um dem Gesprochenen Akzent, Geschlecht, Lautstärke, Tempo, Tonhöhe oder Rhythmus zu verleihen. Die Resonanz des gesprochenen Wortes bleibt nicht erhalten. Die Typografie behandelt Sprache als Struktur, mit der Ideen Ausdruck finden, sie überliefert aber die mündliche Tradition von Sprache nicht (vgl. Baines & Haslam 2002, 22f.).

Manche Schriftstellerinnen und Schriftsteller beziehungsweise Schriftgestalterinnen und Schriftgestalter haben sich um Änderungen oder Ergänzungen im System der

Notation oraler Expression bemüht, um ihre Beschreibung von Sprache zu verbessern – diese Versuche haben jedoch nicht ausreichend Durchsetzungskraft und Breitenwirkung bewiesen (vgl. ebd.).

Lange Zeit wurde der Typografie in der Semiotik und in der Linguistik die kommunikative Relevanz abgesprochen – sie galt nicht als relevanter Forschungsgegenstand. Schrift wurde als rein lineares Phänomen verstanden und erst in den letzten Jahren wurde der Blick auf die Typografie frei, da Texte unter Berücksichtigung empirischer Untersuchungen zum Leseverhalten nun als räumliche, hierarchisch vielfach strukturierte Gebilde verstanden werden. Die Typografie erlangt in linguistischen Disziplinen neben anderen Faktoren visueller Kommunikation, wie Bild-Text-Zusammenhänge in der Bildsemiotik, zunehmend sprachwissenschaftliche Aufmerksamkeit (vgl. Spitzmüller 2012, 209f.).

Das Vorhandensein von Schriftarten unterschiedlicher Stil- und Formmerkmale schafft die Möglichkeit differenzierender Formen des Schreibens. Wenn man einen differenzierten visuellen Ausdruck von Schrift dem Bereich des Mündlichen gegenüberstellt wird deutlich, dass sich hier analoge Unterscheidungen wie Idiolekt, Dialekt, Gruppensprache, öffentliche Sprache finden lassen (vgl. Stetter 1999, 290).

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass sich technologische Entwicklungen stets auf Rede und Schrift auswirkten und die physiologischen Grenzen des sprachlichen Wirkungsbereichs ausweiteten. Durch die Erfindung beweglicher Lettern wurde Sprache industrialisiert und zu einer Massenware. Über Massenmedien wurde die Reichweite von Schrift und Sprache vergrößert und mit dem erweiterten Publikum wuchs auch die Bedeutung der Systeme. Auch in Zukunft werden die technologischen Weiterentwicklungen im digitalen Zeitalter die Grenzen der Sprache erweitern und deren Einfluss wachsen lassen (vgl. Baines & Haslam 2002, 26).

Durch den Einsatz elektronischer Datenverarbeitung kam es zu einer Potenzierung der Möglichkeiten zur Herstellung neuer Schriftarten aber auch schriftlicher Texte – so können beispielsweise Hypertexte erzeugt werden und es kann mit Textbausteinen gearbeitet werden, was dem Schreiben eine neue Qualität gegeben hat. Wie Stetter (1999, 278) „[...] an jeder neuen Version eines Textverarbeitungsprogramms zu bestaunen [...]“ meint, verändern technische Innovationen „[...] nicht nur die äußere Form des Geschriebenen, sondern beeinflussen auch das Gesagte selbst“ (ebd.).

4.2. Schriftgeschichte und Eigenschaften von Typografie

Begreift man Schrift als Produkt einer Evolution, so wird augenscheinlich, dass sie im Laufe ihrer Entwicklung diversen Veränderungen unterworfen war bis sie schließlich zu dem wurde, als das wir sie heute wahrnehmen. Am Beginn dieses Kapitels wird anhand eines knappen Überblicks über die Schriftgeschichte einerseits die Entwicklung vom Bildzeichen zum Buchstaben skizziert und andererseits die Formentwicklung durch Material und Technik. Daran schließen Überlegungen zur Klassifizierung von Typografie, sowie zu Bedeutungsebenen von Schrift an, die vor Augen führen sollen, welche historischen und semantischen Bezüge bewusst oder unbewusst in der gegenwärtigen Nutzung hergestellt werden und welche Überlegungen in weiterer Folge Einfluss auf den gestalterischen Umgang mit Schrift nehmen können.

4.2.1. Bild-, Laut- und Silbenzeichen

Ferdinand de Saussure unterschied Anfang des 20. Jahrhunderts zwei Formen von Schriftsystemen: ideografische Schriftsysteme, die Bedeutung repräsentieren und phonetische (darunter alphabetische) Schriftsysteme, die Klang-Einheiten der Rede repräsentieren (vgl. Baines & Haslam 2002, 19). Der französische Philosoph Jacques Derrida meinte hingegen, der phonetische Code wäre in ein ideografisches System eingebettet und bezweifelt daher eine strikte Trennung zwischen diesen Systemen, denn obwohl die Buchstaben des Alphabets Lautsymbole wären, würden in ihrer geschriebenen und typografischen Anordnung ideografische Prinzipien sichtbar, die keine phonetische Entsprechung besäßen (vgl. ebd., 21). Die materiellen Formen der Sprache seien Derrida zufolge die Repräsentation von Bedeutung – Schrift sei eine Kopie des gesprochenen Wortes (vgl. ebd., 36).

Das abendländische Alphabet hat sich ausgehend vom Bildzeichen über das Lautzeichen und das Silbenzeichen hin zum Einzellautzeichen, zur Buchstabenschrift entwickelt. Das Aussehen unserer Buchstabenformen lässt sich aus früheren Schriftzeichen ableiten: von altägyptischen Hieroglyphen über Phönizier und Griechen bis zu den Römern (vgl. Kaifenheim 1980, 265). Bildzeichen sind nicht an bestimmte Wortlaute gebunden, sondern können mit verschiedenen Worten benannt werden – sie kennzeichnen die Idee eines Gegenstands oder dessen Eigenschaften (vgl. ebd., 262f.).

In der Schriftkultur der Sumerer 4000 v. Chr. wird das Zeugnis einer logisch-wissenschaftlichen Denkart durch eine Beschränkung auf das Wesentliche und eine grafische Stilisierung spürbar – neben naturalistisch lesbaren Aussagen finden sich in der sumerischen Bilderschrift auch bereits abstraktere Zeichen, die nach dem Erlernen eines Lesens verlangen. Im 3. Jahrtausend ändert sich der Schriftausdruck durch das Aufkommen der Keilschrift. Anhand dieser Entwicklung wird in beispielhafter Weise deutlich, dass nicht allein geistige Überlegungen die Schriftform prägen, sondern auch gegebene Materialien und Techniken (vgl. Frutiger 2013, 69f.). Dies zeigt sich auch in der chinesischen Bilderschrift, die schon früh auf bestehende Ausdrücke zurückgreift, wobei die Wortbilder aufgrund der spezifischen Führung des Schreibpinsels von Anfang an sehr zeichenhaft wirken: Da Richtungswechsel ohne Absatz nicht leicht auszuführen sind, werden Kreis- und Bogenformen in geradlinige Fragmente zerteilt (vgl. ebd., 75).

Bild-Laut-Zeichen, die in Schriftsystemen des 3. Jahrtausends v. Chr. anzutreffen sind, stellen mehrere Worte durch ein einziges Zeichen dar, wenn diese fast gleich klingen. Aus dem schreibbar gewordenen Sinnzusammenhang einer Nachricht erschließt sich die jeweilige Bedeutung. Nachteilig zeigt sich an diesem System der Bilderschrift, dass es nicht mehr über Sprachgrenzen hinweg der Verständigung dient, sondern nur noch in einem bestimmten Sprachraum verständlich ist. Um 2000 v. Chr. entwickeln sich im östlichen Mittelmeerraum Silbenzeichen, die mit der Zeit keine Rückschlüsse mehr auf ihr Naturvorbild zulassen. Während bestimmte Zusatzzeichen Sinngruppen kennzeichnen, legen andere die Aussprache fest, um ein richtiges und schnelles Verstehen zu ermöglichen (vgl. Kaifenheim 1980, 264).

4.2.2. Buchstabenschriften

Um 1600 bis 1200 v. Chr. entsteht im altsemitischen Sprachraum die Buchstabenschrift. Die Silbenschrift wird durch die Phönizier zu einer Schrift mit 22 Zeichen ausgebaut und in ihrer Formgebung perfektioniert, indem Silben als kleinste lautliche Einheiten fixiert werden. Diese phönizischen Konsonantenzeichen gelten als die Basis aller alphabetischen Schriften (vgl. Frutiger 2013, 77ff.). Um 1000 v. Chr. erkennen die Altgriechen den Vorteil der phönizischen Buchstabenschrift und bilden durch die Abwandlung für ihre Sprache ein Alphabet aus 25 Buchstaben, indem sie manche der Konsonantenzeichen zur Kennzeichnung ihrer Vokale verwenden (vgl. Baines & Haslam 2002, 38ff.).

A B C D E
F G I L M N

Abb. 2: Römische Capitalis

SCALAELM
DISCURRUN

Abb. 3: Rustika

UT PROGRESSUS
UIR SEXADUERSO

Abb. 4: Unziale

Terrazabulon ed terra
iordanen galilee. Gen

Abb. 5: Karolingische Minuskel

qui tibi offerūt

Abb. 6: Textura

maiestate

Abb. 7: Rotunda

Zeichensatz

Abb. 8: Fraktur

Schwabacher

Abb. 9: Schwabacher

Im 6. Jahrhundert v. Chr. übernehmen die Römer 21 Buchstaben des griechischen Alphabets, jedoch nicht wie vielfach angenommen direkt von den Griechen, sondern von in Italien siedelnden Etruskern, die ihrerseits die griechische Alphabetschrift mitgebracht haben. Direkt von den Griechen übernehmen die Römer lediglich jene Buchstaben, die im etruskischen Alphabet nicht vorhanden waren. Das lateinische Alphabet umfasst zunächst nur 21 Buchstaben und wird später auf 26 Zeichen ergänzt. Bereits um 300 n. Chr. sind die Grundformen des Alphabets festgelegt und werden nur noch in schreibtechnischer Art verändert (vgl. Dürscheid 2012, 121). Baines & Haslam (2002, 31) weisen darauf hin, dass die antike römische Majuskelschrift „Capitalis Quadrata“ den größten Einfluss auf die Formentwicklung ausübte. Die Formgebung einzelner Buchstaben, die sich an geometrischen Figuren wie Quadrat, Kreis und Dreieck orientiert, ist bei dieser Schriftart namensgebend. Von ihr existierten verschiedene Versionen, die vornehmlich auf Inschriften zu finden sind. In prägnant gemeißelter Form findet man diese römische Buchstabenschrift als „Capitalis Monumentalis“ (vgl. Abb. 2) auf der Trajan-Säule, 114 n. Chr., in Rom – sie gilt als eine der schönsten formellen Versionen.

Die informellere Form für die alltägliche schriftliche Kommunikation, die Hand- und Buchschrift als physische Notation der Sprache, sei hier nur am Rande erwähnt um den Blick mehr auf die mechanische Notation im Letternsatz zu richten. Entscheidend ist der Beitrag der Handschriften zur Entwicklung von Groß- und Kleinbuchstaben. Als Buchschrift bedienten sich die Römer der Rustika (vgl. Abb. 3) und der Kursive, im 3. Jahrhundert n. Chr. wird mit der Unziale (vgl. Abb. 4) ein Ausgleich zwischen Capitalis und Kursive angestrebt. In der im 9. Jahrhundert n. Chr. von Alkuin von York entwickelten Karolingischen Minuskel (vgl. Abb. 5) gewinnt die Idee eines doppelten Alphabets für Groß- und Kleinbuchstaben Gestalt. In den folgenden 500 Jahren entwickelten sich daraus mehrere Schriftstile, im 12. Jahrhundert gehen daraus die gotischen Schriftarten wie Textura (vgl. Abb. 6) oder Rotunda (vgl. Abb. 7) hervor und im 15. Jahrhundert entstehen aus der Textura Fraktur (vgl. Abb. 8) und Schwabacher (vgl. Abb. 9). Die gotische Schriftentwicklung wird in der Renaissance durch italienische Humanisten durchbrochen, indem sie auf die römische Capitalis für Großbuchstaben und auf die Karolingische Minuskel für Kleinbuchstaben zurückgreifen und die Antiqua schaffen (vgl. Baines & Haslam 2002, 42f.). Frutiger (2013, 94f.) bezeichnet die zur Reife der Lesbarkeit herangewachsene Renaissance-Schrift als logisches Resultat des geschichtlichen Ablaufs, das

bis in die Gegenwart Gültigkeit hat. Deren ausgewogene Raumproportionen blieben im Wesentlichen unverändert und wurden im Verlauf der letzten Jahrhunderte zur Lesenorm der heutigen Welt hin zugeschliffen.

Was sich im Laufe der Jahrhunderte in Hinblick auf die Proportionen von Schrift abgezeichnet hat, ist die Tendenz, dass Kleinbuchstaben immer größer und Großbuchstaben immer kleiner werden, was zu entscheidenden Veränderungen im Schriftbild führte. Die Einzelzeichen des Alphabets haben durch den fortschreitenden Schriftgebrauch generell im Dienst eines zusammengefassten Ausdrucks von Worten, Zeilen und Seiten einen Ausgleichungsprozess durch die Annäherung der einzelnen Buchstabenformen durchgemacht – daraus resultierte zunächst nicht zwingend eine verschlechterte Lesbarkeit, sondern die Möglichkeit, mit einem Blick Wortbilder ganzheitlich aufzunehmen (vgl. ebd., 84). Es wurden ausgehend vom 16. Jahrhundert Buchstaben-Individuen – die in Rückbesinnung auf die römische Capitalis Monumentalis sehr unterschiedliche Breiten und damit stark rhythmisierte Wort-Bilder aufzuweisen hatten – in ihren Proportionen immer mehr angeglichen bis hin zur schematischen Gleichschaltung geometrisch konstruierter Schriften im 19. und 20. Jahrhundert (vgl. Willberg 2011, 24f.).

4.2.3. Formentwicklung durch Material und Technik

Während sich einerseits beim Entstehen der abendländischen Schriftform die Entwicklung vom Bildzeichen zum Buchstaben beobachten lässt, haben auf der anderen Seite Schreib- und Druckmethoden durch Material und Technik die grundlegende Buchstabenform beeinflusst. Die Herkunft grundlegender Formensprachen von Schriften lässt sich auch heute noch mit Blick auf die eingesetzte Werkzeugtechnik ableiten. Die Ästhetik einer Schrift wird durch Schreibinstrument und Schreibunterlage bestimmt. In der südöstlichen Welt ist beispielsweise das Wesen des Geschriebenen in Form von Girlanden ähnelnden Rundschriften vollständig erhalten geblieben. Dies lässt sich auf den Wunsch nach maximaler Lesbarkeit zurückführen, wenn mit Griffeln in Palmblätter geritzt wurde. Praktisch alle nördlichen Schriften mit ihren klar getrennten Einzelbuchstaben zeigen den Einfluss der Breitfeder auf (vgl. Frutiger 2013, 83f.).

Die Rohrfeder hat durch ihre über 2000 Jahre andauernde Funktion als wichtigstes Schreibzeug mit ihren Eigenschaften die Formentwicklung mitgeprägt. Neben der Spitze, die sich auf die Formung der Strichenden auswirkt, sorgt die individuelle Handhabung

der Federstellung für einen eigenwilligen Zeitausdruck durch verschiedenste Epochen. Die horizontale Federstellung findet sich in der frühen römischen Kalligrafie und in den frühen Unzialschriften wieder. Die schräge Federstellung führt zu einer engeren Formgebung der Schrift sowie zu jenem Strichstärkenverhältnis, das im Wesentlichen bis heute in allen Druckschriften haften geblieben ist: Dünne schräge Aufstriche und breite schräge Abstriche. Am Ende des Römischen Reiches und während des Mittelalters – also am Ende von zwei wichtigen Kulturepochen – kommt es zu einer steilen Federhaltung, die von den Humanisten der Renaissance jedoch nicht fortgeführt wurde (vgl. ebd., 85ff.).

Im 15. und 16. Jahrhundert wurde Gutenbergs Hochdrucktechnik maßgeblich für die Schriftformung und verdrängte kalligrafische Einflüsse. Die aufkommende Tiefdrucktechnik im 18. Jahrhundert und der Flachdruck Ende des 18. Jahrhunderts brachten neue Möglichkeiten für Schriftschaffende, die einer Befreiung gleichkamen und bestimmend für die Formgebung der bewusst entworfenen Buchstaben wurden, wie beispielsweise Egyptienne- und serifenlose Groteskschriften (vgl. ebd., 91f.). Einerseits treibt der immer größer werdende Textbedarf der Menschen die Techniker zur Erfindung von immer schnelleren Satz- und Reproduktionsmitteln, andererseits führt die massenhafte Verbreitung aller Geschriebenen die Textschriften zu einer Formvereinheitlichung (vgl. ebd., 106).

Für Schriften, die zwischen dem 15. und 17. Jahrhundert entworfen wurden, ist oft summarisch der Begriff „Antiqua“ gebräuchlich, da die Unterschiede oberflächlich betrachtet gering erscheinen, jedoch ist die Unterteilung in venezianische (vgl. Abb. 10) und französische Renaissance-Antiqua (vgl. Abb. 11) und Übergangsantiqua (vgl. Abb. 12) aufgrund des jeweiligen typografiegeschichtlichen Entwicklungsschritts bedeutsam. Venezianische Schriften weisen mit deutlich geneigter Schattenachse, geringem Strichstärkenkontrast und abruptem Formenwechsel auf die Herkunft aus dem Schreiben mit der Breitfeder hin. Die Formen in französischen Renaissance-Antiqua-Schriften sind hingegen bei mittlerem bis hohem Strichstärkenkontrast fließender. Die Übergangsantiqua wird dank des Klassifikationssystems DIN 16518 im deutschsprachigen Bereich irreführend als Barockantiqua bezeichnet, obwohl die Schriften mehr rationalistische Gedanken aufnehmen und Zeichen des Übergangs von der Renaissance zum Klassizismus sind – die Zeichen sind Ergebnis systematischer Konstruktion, die optische Achse nähert sich der Vertikalen an, der Strichstärkenkontrast ist hoch (vgl. Cheng 2006, 14).

Im 18. und 19. Jahrhundert wurden zunehmend klassizistische Schriften populär (vgl. Abb. 13), die den expressiven Idealen der Romantik folgten und sich durch moderne Proportionen, einer deutlichen Betonung der Vertikalen und besonders hohem Strichstärkenkontrast auszeichnen. Erstmals aus kommerziellen Beweggründen entworfen wurden die serifenbetonten Antiqua – mit der industriellen Revolution wuchs auch der typografische Markt (vgl. ebd., 15). An die industrielle Revolution gekoppelt ist Anfang des 19. Jahrhunderts auch die Entwicklung der modernen Werbung. Der technische Fortschritt hatte ein drastisch steigendes Angebot bei verhältnismäßig geringer Nachfrage zur Folge, wodurch Unternehmer mehr auf sich aufmerksam machen wollten und auffallendere Schriften für ihre Werbung forderten (vgl. Schweiger & Schratenecker 2005, 3). Das Verfetten vorhandener Buchschriften führte zu vulgären und begrenzt lesbaren Formen. Daraufhin wurden mit Egyptienne und Clarendon (vgl. Abb. 14, Abb. 15) zwei Dialekte der serifenbetonten Antiqua entwickelt (vgl. Cheng 2006, 15).

Mit den serifenlosen Schriften, die im frühen 19. Jahrhundert erstmals erschienen, ist die letzte typografiegeschichtliche Gruppe erreicht. Da ihr nüchternes Auftreten zunächst schockierte, erhielten sie die Bezeichnung „Grotesk-Schriften“ (vgl. Abb. 16) und wurden abgelehnt. Mit der Moderne wurden die Serifenlosen jedoch zunehmend erfolgreicher, da sie mit ihrer Einfachheit passend zum „Maschinenzeitalter“ als fortschrittlich rezipiert wurden – infolge dessen entwickelten sich geometrisch konstruierte Serifenlose (vgl. Abb. 17) (vgl. ebd., 15).

Gleichwohl sich die lateinische Schriftform zur internationalen Texttype herauskristallisiert hat, die zum „Gebrauchsmaterial“ geworden ist (vgl. Frutiger 2013, 106f.), bietet sie variantenreiche Form- und Stilmerkmale. „Schriftentwerfer schmeicheln den Augen von Konservativen und Liberalen, Kindern, Teenagern, Senioren, Sportfans und Modereaks, Umweltaktivisten usw. Darüber hinaus gilt es, einer Fülle von rezeptiven und reproduktiven Herausforderungen zu begegnen: Schriften für Flughafenleitsysteme, für Bildschirmdarstellung, für große Textmengen, für Formulare [...]“ (Cheng 2006, 8). Dass die Zahl verfügbarer Schriftarten erheblich angestiegen ist, lässt sich einerseits auf der Zunahme neuer Technologien begründen, andererseits findet Schriftentwurf zielgruppenspezifisch für besondere Bedürfnisse statt – die Beweggründe, neue Schriftarten zu entwickeln sind vielfältig. Sie werden auch in Zukunft bestehen bleiben und die Möglichkeiten in der Gestaltung von Texten stets erweitern (vgl. ebd., 7).

Centaur

Abb. 10: Venezianische Renaissance-Antiqua

Garamond

Abb. 11: Französische Renaissance-Antiqua

Baskerville

Abb. 12: Übergangsantiqua

Bodoni

Abb. 13: Klassizistische Antiqua

Serifa

Abb. 14: Serifenbetonte Antiqua

Clarendon

Abb. 15: Serifenbetonte Antiqua

Gill Sans

Abb. 16: Humanistische Grotesk

Futura

Abb. 17: Geometrische Grotesk

4.2.4. Klassifikation von Schrift

Frutiger (2013, 110f.) teilt die verschiedenen Ausdrucksarten der durch Jahrhunderte hindurch geformten und abgenutzten Buchstabenformen in die drei Gruppen „Handschriften“, „Zweckschriften“ und „typografische Textschriften“ ein. Unterschiedliche Ansätze der Klassifikation der letzten Gruppe werden in diesem Abschnitt näher vorgestellt.

Die Klassifikation von Schriften erweist sich als nützlich bei der typografischen Gestaltung, sie führt aber auch zu einem tieferen Schriftverständnis, denn sie deckt Faktoren auf, die wesentlich die Form der Zeichen beeinflusst haben. Cheng (2006, 16) hält fest, dass die Möglichkeiten der Klassifikation vielfältig wären und Aspekte berücksichtigen könnten wie Funktion, Entwurfsabsicht, Einflüsse künstlerischer und gesellschaftlicher Strömungen, geografische und kulturelle Unterschiede oder die Eignungen für den Satz in einer bestimmten Sprache – das Sortieren nach visuellen, historischen, technischen, funktionellen, kulturellen und geografischen Maßstäben wäre ideal, würde aber, wie Cheng (ebd.) vermutet, in unbenutzbarer Komplexität enden. Dennoch solle weiter versucht werden, Schriften zu klassifizieren, denn auch wenn die Klassifikation unvollkommen wäre, bleibe sie nützlich. Hier soll ein knapper Überblick über unterschiedliche Ansätze gegeben werden.

Das bekannteste Klassifikationsmodell stammt vom französischen Schrifthistoriker Maximilien Vox aus 1954/55, auf dem zahlreiche andere Modelle zumindest in Teilen basieren. Grafische Merkmale und Entwurfszeitpunkt von Schriften sind Basis für die Gruppierung innerhalb des Systems (vgl. ebd., 14). Vox schlug zur Vereinfachung des internationalen Dialogs die Einführung neuer Namen für Schriftgruppen ein, die zum Teil bekannt waren. Die Vorschläge von Vox flossen in viele andere Systeme ein, wurden jedoch nicht vollständig übernommen (vgl. Baines & Haslam 2002, 46). Cheng (2006, 16) weist darauf hin, dass neue Medien und Entwurfstechniken dazu führten, dass die entstandenen Schriftarten jeder Beschreibung und Klassifikation spotteten und alle Versuche, das Vox-System um neue und hybride Klassen zu erweitern weder verstanden, noch akzeptiert wurden.

DIN 16518, die im deutschsprachigen Raum noch gültige Klassifikation der Druckschriften von 1964, entstand zu einer Zeit, als es praktisch nur Bleisatzschriften gab und die Welt der Schriften einigermaßen überschaubar schien. Diese Überschaubarkeit hat sich jedoch gewandelt, so dass nicht allein die Quantität zugenommen hat, sondern

Grotesk-Schriften entsprechend den Antiqua-Schriften eine feinere Differenzierung erfahren haben. Dass die DIN-Klassifikation kein neues System vorschlägt, sondern im Wesentlichen auf der Vox-Klassifikation basiert, zeigt sich in den annähernd identen Gattungen, denen lediglich andere Begriffe zugewiesen wurden. In der folgenden Aufzählung der Gruppen der DIN-Klassifikation sind die von Vox eingeführten Gattungsbegriffe in Klammer gesetzt: Venezianische Renaissance-Antiqua (Humanes), französische Renaissance-Antiqua (Gerales), Barock-Antiqua (Réales), klassizistische Antiqua (Didones), serifenbetonte Linear-Antiqua bzw. Slab-Serif (Mécanes), serifenlose Linear-Antiqua bzw. Sans-Serif (Linéales), Antiqua-Varianten (Incises), Schreibschriften (Scriptes) und handschriftliche Antiqua (Manuairs). Gebrochene Schriften, die in der DIN-Klassifikation eine eigene Gruppe darstellen, zählte Vox zur Gruppe der Manuairs. Die weitere Differenzierung der DIN-Klassifikation der gebrochenen Schriften in „Gothisch“, „Rundgotisch“, „Schwabacher“ und „Fraktur“ wird heute nur noch von Fachleuten vollzogen (vgl. Willberg 2011, 80f.).

Spitzmüller (2012, 207) gruppiert anhand formaler Gemeinsamkeiten zu sieben Gruppen: „Serifenschrift/Antiqua“, „Serifenlose Schrift/Groteskschrift“, „Egyptienne“, „Schreibschrift“, „Unziale“, „Gebrochene Schrift“ und „Displayschrift“.

In der Klassifikationsmatrix des deutschen Typografen Hans Peter Willberg (2011) werden historische Begriffe ausgeklammert und Schriften nach zwei Gesichtspunkten betrachtet: Form und Stil. Das vereinfacht laut Cheng (2006, 16) auch das Mischen von Schriften. Die erste Unterscheidung findet nach formalen Merkmalen statt und bildet die Hauptgruppen „Antiqua“, Serifen-Schriften mit unterschiedlicher Strichstärke (vgl. Abb. 18), „Grotesk“, serifenlose Schriften mit gleichmäßiger Strichstärke (vgl. Abb. 19), „Egyptienne“, Serifen-Schriften mit gleichmäßiger Strichstärke (vgl. Abb. 20), „Schreibschrift“, Satzschriften, die von Schreibwerkzeugen ausgehen und „Fraktur“, Schriften, die aus gebrochenen Strichen aufgebaut sind (vgl. Willberg 2011, 49). Die zweite Unterscheidung differenziert innerhalb dieser Gruppen stilistisch. „Dynamisch“ bezeichnet eine horizontale Ausrichtung der Buchstaben mit guter Zeilenführung, so dass die Wortbilder in sich etwas bewegt sind – die Herkunft aus der Breitfeder ist spürbar (vgl. Abb. 21). „Statisch“ bezeichnet, dass innerhalb der Buchstaben die Senkrechte betont ist, dass Proportionen einander angeglichen und Einzelformen in sich geschlossen sind – die Herkunft aus der Spitzfeder ist spürbar (vgl. Abb. 22). „Geometrisch“

Abb. 18: „Caslon“, *Serifen-Schrift mit unterschiedlicher Strichstärke*

Abb. 19: Univers, *Grotesk-Schrift mit gleichmäßiger Strichstärke*

Abb. 20: „Serifa“, *Serifen-Schrift mit gleichmäßiger Strichstärke*

Abb. 21: Buchstaben der Schrift „Gill Sans“ folgen einem *dynamischen Formprinzip*

Abb. 22: Buchstaben der Schrift „Helvetica“ folgen einem *statischen Formprinzip*

Abb. 23: Buchstaben der Schrift „Futura“ folgen einem *geometrischen Formprinzip*

sind Schriften, wenn die Buchstabenformen von einem vorgeplanten Konstruktionsgesetz ausgehen (vgl. Abb. 23). „Dekorativ“ sind Schriften, deren Formen von unterschiedlichen stilistischen Ansätzen ausgehen (vgl. ebd., 49).

Einen im Vergleich mit anderen Klassifikationsmodellen ungewöhnlichen Ansatz stellen die Formulierungen von Willberg (ebd.) dar, um das stilistische Verhalten der Schriften „menschlich verständlich“ zu machen. So bezeichnet er „dynamische Schriften“ als „Wanderer“, da die Buchstaben sich gemeinsam durch die Zeilen bewegen und ein gemeinsames Ziel haben, „statische Schriften“ als „Soldaten“, bei denen die Buchstaben im Schulterschluss an ihren Nachbarn Halt finden und nach Reih und Glied stehen, „geometrische Schriften“ als „Roboter“, da sie dem Programm folgen und sehr ähnliche Buchstaben aufweisen und „dekorative Schriften“ wären „Künstler“ und „Nonkonformisten“ die auffallen, weil sie entweder schön oder provozierend sein möchten. Willberg (ebd., 78f.) schlägt eine Matrix vor, in der sich auf einer Achse die formalen Hauptgruppen und auf der anderen Achse die stilistischen Hauptgruppen befinden. In dem so entstehenden Raster sind die meisten Schriftarten einfach zuzuordnen – die gebrochenen Schriften werden in diesem Versuch jedoch ausgeklammert. Cheng (2006, 16) stellt fest, dass Schriften, die nach DIN oder Vox schwer zu klassifizieren wären, in Willbergs Matrix schnell eine Zuordnung fänden.

Dass immer wieder neue Beschreibungssysteme für Schriften entworfen werden zeigt sich beispielsweise in einer Dissertation von Catherine Dixon am Central Saint Martins Collage in London unter dem Titel „Typeform dialogues“. Dixon nähert sich der Thematik unvoreingenommen und verfolgt einen deskriptiven, statt einen kategorisierenden Ansatz, weswegen „[...] die Feinheiten in der Praxis der Typengestaltung [...]“ (Baines & Haslam 2002, 48) effektiver wiedergegeben würden, als bei Systemen, die auf Vox basieren und durch ihre bestimmte Sicht auf die Geschichte beschränkt sind.

Trotz zahlreicher Ansätze von Klassifikationssystemen und Beschreibungsmodellen, die sich in der Praxis als nützlich erweisen sollen, orten manche Typografen eine Armut in Hinblick auf qualitative Bezeichnungen von Schrift. In der Dokumentation „Helvetica“, die von Gary Hustwit 2007 anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Schriftart produziert wurde, stellt der amerikanische Typograf Jonathan Hoefler fest, dass man immer darauf angewiesen wäre, sich andere Bezugssysteme für die Beschreibung der visuellen Wirkung zu Nutze zu machen: „Typography has this real poverty of

terms to describe things. [...] I find when Tobias [Frere-Jones] and I work on projects together we tend to use a lot of qualitative terms that are entirely subjective. [...] it's that there's really no way to describe the qualitative parts of a typeface without resorting to things [that] are fully outside [of] it“ (Hustwit 2007, 30:10 Min.). Obwohl Typografie als die visuelle Ausdrucksform von Sprache bezeichnet wird (vgl. Haines & Haslam 2002, 10), muss offenbar erst gelernt werden, eine Sprache für diese qualitative Form des Ausdrucks zu finden.

4.2.5. Schrift und Bedeutung

„Letterforms have tone, timbre, character, just as words and sentences do. The moment a text and a typeface are chosen, two streams of thought, two rhythmical systems, two sets of habits or if you like, two personalities, intersect“ (Bringhurst 2002, 22).

Möchte man einem Text eine inhaltbezogene Atmosphäre verleihen, so geschieht das einerseits durch die typografische Anordnung, viel mehr aber noch durch die Wahl der entsprechenden Schrift, welche die gewünschte spezifische Anmutung aufweist (vgl. Willberg & Forssmann 2010, 36). Entscheidender Faktor ist hier, dass jede Schriftwahl einen Bezug zum Inhalt nimmt und diesen interpretiert, da es keine „neutrale“ Schrift geben kann. Selbst Schriften, die aufgrund ihrer scheinbaren Alltäglichkeit für „unsichtbar“ gehalten werden besitzen den ausgeprägten Charakter der Rationalität (vgl. Cheng 2006, 7). Schrift soll laut Willberg & Forssmann (2010, 72) einerseits den Charakter des Inhalts durch ihre formale Ausstrahlung widerspiegeln und andererseits der jeweiligen Leseart entsprechen. Es ist hervorzuheben, dass sie nicht den Begriff „Lesart“ für „Auslegung“ verwenden, sondern den Begriff „Leseart“, um damit die Art und Weise zu beschreiben, wie ein Text gelesen wird.

Der konnotative Gehalt einer Schriftgestalt kann Assoziationen zu historischen Epochen, Textsorten, Benutzergruppen und Wertungen hervorrufen und damit bei entsprechender Ausprägung die Bedeutung eines Textes wesentlich mitbestimmen. Häufig empfundene Zuschreibungen wären demnach je nach Kontext „Formalität“ und „Autorität“ bei Serifen-Schriften, „Exklusivität“ und „Individualität“ bei Schreibschriften, „Modernität“ bei serifenlosen Schriften, „Wildwestromane“ bei Egyptienne-Schriften und „historische“ oder „nationalistische“ Anmutung bei gebrochenen Schriften (vgl. Spitzmüller 2012, 229).

Prägt die Textgestalt die Bedeutung stärker als der Inhalt, so wird die Typografie zum primären semiotischen System. Verschiedene Formen der Semiotik der Typografie haben unterschiedliche Ursachen. Eine dieser Ursachen hängt mit der Form der Elemente zusammen, die zu bestimmten Assoziationen oder einer bildhaften Darstellung von Sachverhalten führen. Aufgrund dieser ikonischen Zeichenbeziehung wird ein Zusammenhang zwischen Schriftform und Assoziation durch Analogie begründet. Dünne Schriften vermitteln beispielsweise den Eindruck von Fragilität und Leichtigkeit, eine größere Strichstärke wird hingegen mit Resoluteit verbunden (vgl. ebd., 229ff.). Cheng (2006, 7) hebt die Wirkung dieser Formqualitäten auf die Ebene der Emotion – ihr zufolge rufen spitze Ecken und fette Schriftschnitte düstere Gefühle hervor und feingliedrige Zeichen stimmen heiter.

Andere Phänomene sind durch Zuschreibung begründet und beruhen auf einer symbolischen Zeichenbeziehung, wie einem „kollektiven Schriftgedächtnis“. Dieser Begriff bezeichnet die Tatsache, dass bestimmten Schriften von den Mitgliedern einer bestimmten Kultur aufgrund von typischen Verwendungszusammenhängen, von Schriftgeschichte – oder dem was über die Geschichte zu wissen geglaubt wird –, gewisse Eigenschaften zugeschrieben werden. Indexikalische und symbolische Zeichenverwendung findet statt, wenn eine Schriftart Hinweise auf den Entstehungskontext eines Textes gibt und rekontextualisierend in einem eher unüblichen Kontext eingesetzt wird, um Assoziationen zu ihrem Entstehungskontext zu wecken (vgl. Spitzmüller 2012, 231f.).

Das semiotische Potenzial anderer Gestaltungselemente, welche die Auslegung eines Textes beeinflussen, wird häufig übersehen – dazu zählen Schriftgröße, Schrift- und Hintergrundfarbe, Materialität, Papierformat sowie die Platzierung des Textes auf der Fläche. Spitzmüller (ebd., 230) führt ein Beispiel zum bedeutungstragenden Leerraum an: Der linke Rand bürgerlicher Briefe im 18. und 19. Jahrhundert war als Zeichen des sozialen Rangs hochgradig sozialsemiotisch besetzt, denn je breiter der Rand war, desto mehr Respekt wurde dem Angeschriebenen entgegengebracht. Ohne dieses Wissen entginge heutigen Leserinnen und Lesern ein wichtiger Anteil dieser Kommunikationsform.

Wesentlicher Faktor zur Beurteilung des semiotischen Potenzials typografischer Elemente ist, dass dieses nur kommunikative Relevanz bekommt, wenn diese Elemente

in bestimmten Situationen von bestimmten Rezipientinnen und Rezipienten als zeichenhaft wahrgenommen werden. Dafür bedarf es eines zeit-, kultur- und rezipientenabhängigen Wissens um verankerte Verwendungsregeln und Zuschreibungen bestimmter Gestaltungselemente. Die typografischen Elemente sind somit nur dann ikonische, symbolische oder indexikalische Zeichen, wenn eine Zeichenrezipientin oder ein Zeichenrezipient diese in einer bestimmten Kommunikationssituation aufgrund ihres semiotischen Wissens als solche wahrnehmen und interpretieren kann (vgl. ebd., 233). Dass diese Assoziationen vom kulturellen Umfeld abhängen zeigt beispielsweise, dass gebrochene Schriften zwar in Deutschland mit rechtsextremen Gruppen in Verbindung gebracht werden, in den USA jedoch mit Streetgangs (vgl. Cheng 2006, 7).

Wie die linguistische Stilistik zunehmend feststellt, können typografische Elemente aufgrund eines spezifischen Wissens zu sinnhaften Formen, also zu einem Stil bestimmter Gruppen und Szenen werden. Diese Gruppen greifen in bestimmten Situationen zu bestimmten kommunikativen Mitteln, die sozialen Sinn generieren und auch zur Steigerung der sozialen Sichtbarkeit beitragen. Neben ästhetischen Überlegungen bezieht sich die Zeichenwahl auf soziale Relevanz, Einstellungen und Assoziationen, womit eine Situierung im sozialen Gefüge und damit eine Symbolisierung von Identität gewählt werden (vgl. Spitzmüller 2012, 234ff.).

Dies zeigt sich in besonderer Weise in musikalischen Subkulturen: Heavy Metal zeigt eine Vorliebe für nordische Mythologie und das Spiel mit martialischen Posen durch die Verwendung gebrochener Schriften, die Hip-Hop-Kultur verweist durch Graffiti auf das urbane Leben in den Ghettos, Schriften des Punk kokettieren mit Illegalität und Gegengesetzlichkeit durch die Anspielung auf typografische Formen von Erpresserbriefen und Techno verweist auf Technik und das Selbstverständnis einer digitalisierten Gesellschaft durch den Einsatz von Computerschriften. Die Form steht hier stets im Vordergrund, die Lesbarkeit ist sekundär. Auch wenn in Fließtexten dieser sozialen Gruppen andere Schriften eingesetzt werden, so bleibt die typografische Gestaltung sozial stilbildend – Textanordnung, sowie Farb- und Zeichenträgerwahl bleiben stark sozialsymbolisch besetzt (vgl. ebd.).

Auf die typografischen Mittel sozialer Gruppen wird zur Inszenierung sozialer Stile, auch durch andere Sprechergruppen wie Medien und Werbung, zurückgegriffen, was zur Verbreitung bestimmter semiotischer Ressourcen und des semiotischen Wissens

beiträgt. Gleichzeitig verringert sich damit aber der Wert sozialsymbolisch besetzter Zeichen und das Wissen verliert an Exklusivität. Die damit erzeugte Abfolge von Stilbildung, -verbreitung und -auslöschung trägt im Laufe der Zeit zur Wandlung typografischer Stile bei (vgl. ebd., 237).

Der Stil eines Textes wird durch seine typografische Gestalt geprägt, wenn diesen Elementen aufgrund eines bestehenden kollektiven semiotischen bzw. typografischen Wissens sozialer Sinn zugesprochen wird. Er ist stets das Resultat komplexer Wechselwirkungen semiotischer Ressourcen und auch Zeichen der Identität jener Person, die diesen Text gestaltet hat (vgl. ebd., 235).

4.3. Visuelle Gestaltung

4.3.1. Über die Produktion von Kommunikationsdesign

„Wer je einen klugen Vortrag von einem schlechten Redner erleiden musste, weiß was gute Typografie für den Text tun kann“ (Cheng 2006, 8).

Bei schriftlicher Kommunikation handelt es sich primär um visuelle Kommunikation, meist in Form von Texten. Deren Erscheinungsform wird wesentlich geprägt durch die Wahl des Mediums, das seinerseits verschiedene Kommunikationsformen und spezifische Gestaltungsmöglichkeiten zulässt. Neben der Wahl von Trägermaterial, Zeichenmaterial, sowie deren Farben, ist es – wie beschrieben wurde – nicht zuletzt die gewählte Schrift, deren konkrete Erscheinungsform sehr variabel ist (vgl. Spitzmüller 2012, 207).

Bringhurst (2002, 17) fasst zusammen, welche Leistungen Typografie seiner Auffassung nach für Leserinnen und Leser zu erbringen habe: „[...] invite the reader into the text; reveal the tenor and meaning of the text; clarify the structure and the order of the text; link the text with other existing elements; induce a state of energetic repose, which is the ideal condition for reading“.

Während bis in die 1980er-Jahre primär ausgebildete Fachleute typografische Produkte hervorbrachten, hatten Laien in erster Linie eine konsumierende Rolle. Neben handschriftlicher Gestaltung für die Textproduktion hatten sie höchstens die gestalterisch sehr einschränkende Option einer Schreibmaschine – hier waren in der Regel nur eine Schrifttype und die Auszeichnung von Textpassagen durch Großschreibung, Unterstreichung und Sperrung möglich. Die Entwicklung neuer Kommunikationsformen,

wie etwa der computervermittelten Kommunikation durch die Verbreitung des Personal Computers in den 1980er- und 1990er-Jahren, hat dazu geführt, dass typografischen Fragen verstärkt Aufmerksamkeit zukommt. Schlagartig gab es zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten bei der Wahl von Schriftarten, Schriftschnitten, Auszeichnungen und Farben. Dem spielerischen Umgang mit diesen Mitteln stand nichts im Weg, wurden typografische Laien nun zu „Laientypografen“ (vgl. Spitzmüller 2012, 211), die Entscheidungen zu treffen hatten, die zuvor nicht relevant erschienen. Baines & Haslam (2002, 105) nennen zehn konkrete Entscheidungen, die für die Gestaltung einer Textseite zu fällen wären: Schrifttyp, Schriftgröße, Grauwert der Schrift und ihre Farbe, Zeilenlänge und Spationierung, Abstände zwischen den Zeilen, Zeilenausrichtung, Absatzgestaltung, Zeilenanzahl im Satzspiegel, die Position des Textes auf der Seite und damit in Verbindung das Seitenformat.

Da heute jede Person selbst Schrift setzen kann ist die Kontinuität der tradierten Erfahrung der Buchtypografie gebrochen, was einerseits zu fragwürdigen Gestaltungsentscheidungen führen kann, andererseits zu einem breiteren Interesse an typografischem Wissen (vgl. Willberg & Forssmann 2010, 12). Stetter (1999, 298) stellt fest, dass in den 1980er-Jahren mit der allgemeinen Verfügbarkeit des Schreibens auf dem Computer die Tatsache ins Bewusstsein gehoben wurde, dass der Unterschied zwischen Schreib- und Druckschrift kein rein technischer ist: „Die Exteriorisierung des Denkens, das Veräußerlichen von Operationen macht mit der technischen Differenzierung der Operationen Differenzierungen der Form der Produkte möglich, die ohne diese Technik undenkbar wären“. Im Alltag nehmen somit „persönliche“ typografische Erzeugnisse Einzug und „[...] neben dem gesetzten oder per Schreibmaschine ‚getippten‘ fertigen Text steht nunmehr der auf [...] Festplatte gespeicherte, dem mit wenigen Befehlen die ‚passenden‘ Druckformate zugeordnet werden können“ (ebd., 290). Der Einsatz unterschiedlicher Schriftarten, die der Sprache entgegengesetzt werden, „[...] ist längst zu einem Kontinuum je spezifischer Formen geworden [...]“ (ebd.).

Die Funktion von Typografie besteht zuallererst darin, ein auf Wörtern beruhendes Wissen zu dokumentieren, zu bewahren und wiederholbar zu machen (vgl. Baines & Haslam 2002, 10). Unabhängig davon, ob wir in der Lage sind, Schrift lesen zu können, hat ihre Form aber auf uns eine bewusste oder unbewusste emotionale Wirkung. So wie die Stimme einer sprechenden Person unweigerlich dem Geäußerten eine Form gibt,

wirken visuelle Ausdrucksformen von Zeichen auf den Inhalt. Auch die Wirkung ungenständlicher Kunst beruht darauf, dass wir nicht nur formal sondern auch emotional wahrnehmen. Daraus wird klar sichtbar, dass Schrift nicht ausschließlich der Funktion des Lesens dient, sondern ihre Zeichen zum Zweck der Wirkung eingesetzt werden können (vgl. Willberg 2011, 10).

Dass die Aspekte der Gestaltung und Darstellung mehr ins Zentrum des Typografiebegriffs rücken, ist auch Resultat technischer Veränderung. Der Begriff wandelte sich in den letzten Jahrzehnten – während er in älteren Definitionen primär das technische Verfahren zur Herstellung eines Druckwerks bezeichnete, wurde in den 1970er-Jahren das bis dahin in den Grundzügen unveränderte Hochdruckverfahren durch den Offsetdruck und die Digitalisierung des Textsatzes abgelöst. Damit wandelte sich der Begriff zu jener Form, in der er gegenwärtig aufzufassen ist: Typografie ist visuelle Schriftsprache in Druck- und elektronischer Produktionsform (vgl. Spitzmüller 2012, 212f.).

Friedrich & Schweppenhäuser (2010, 11) heben hervor, dass für die Auswahl typografischer Einheiten der jeweilige kommunikative Zweck entscheidend ist, der die Ziele gestalterischen Handelns bestimmt: „Kommunikationsdesignerisches Tun muss begründbar sein“. Dabei muss aber nicht die Kommunikation als solche begründet werden, „[...] sondern vielmehr konkrete Einzelfälle mit durchaus sehr unterschiedlichen kommunikativen Zwecken, wobei letztere jeweils der Maßstab der Begründung sein müssen. [...] Konnotative Bedeutungen sind fragil und kulturell relativ und unterliegen stärkeren semantischen Verschiebungen als denotative Bedeutungen. Für die Kommunikationspraxis kann es folglich keine Begründungen mit überkulturellem und übergeschichtlichem Gesetzescharakter geben“ (ebd.). Die Konsequenz ist, dass zwar keine Naturgesetze für die Kommunikationsgestaltung existieren, aber Designtheorie Anleihen bei Phänomenologie, Semiotik, Hermeneutik und der kritischen Theorie der Gesellschaft nehmen muss (vgl. ebd., 12).

Die Gestaltung vollzieht sich laut Friedrich & Schweppenhäuser (ebd., 13) in einer Kreisbewegung aus Reflexion, Begründung und Kritik, wobei der Begriff „Kritik“ im Sinne der Bestimmung der Leistung und der Grenzen von etwas zu verstehen ist und damit das Spezifische des Mediums herausgearbeitet werden soll. Zu Beginn steht die Reflexion, um den Gegenstand im Zusammenhang zu begreifen. Danach geht es um die Begründung, um die Formulierung einer Theorie, die durch Kritik betrachtet wird und so

zur Entscheidungsfindung führt. Schließlich kommt es zur Handlung, zum Anwenden, Umsetzen und Überprüfen dieser Entscheidungen. Die erneute Reflexion der Ergebnisse setzt die Kreisbewegung schließlich von Neuem in Gang.

4.3.2. Der Aspekt der Lesbarkeit

„Die Grundlagen der Lesbarkeit gleichen einer Kristallisation, geformt durch jahrhundertelangen Gebrauch ausgewählter, ausgeprägter Schrifttypen. Das Brauchbare, das sich auf Dauer bewährt hat, bleibt vielleicht für immer als ästhetisches Gesetz im Menschen erhalten“ (Frutiger 2013, 113).

Literatur zu Typografie nennt meist „Lesbarkeit“ als wichtigstes Ziel der Textgestaltung (vgl. Willberg & Forssmann 2010, 67f.). Der komplexe Prozess des Lesens ist Resultat einer historischen Entwicklung, in der sich Lesegewohnheit und Textgestaltung kulturspezifisch bedingt haben. Die Augenbewegungen beim Lesen vollführen einerseits Saccaden, d.h. ruckartige Bewegungen und andererseits Fixationen, d.h. Ruhepausen, in denen Information aufgenommen wird. Es handelt sich um keine kontinuierliche Vorwärtsbewegung, da Regressionssaccaden, d.h. Rückbewegungen und Rückschwünge zum Anfang der nächsten Zeile stattfinden. Saccadensprünge sind also von der Vertrautheit mit Wortbildern abhängig, vom Textinhalt und den damit verbundenen Vorerwartungen, ebenso aber auch von räumlicher Struktur und den Zeichenträgern. Bei der Dekodierung unvertrauter Wortbilder helfen die Silben und Buchstaben, weswegen Typografinnen und Typografen durch nanotypografische Gestaltung, d.h. die Gestaltung einzelner Zeichen, den Lesevorgang zu stützen versuchen (vgl. Spitzmüller 2012, 225f.).

Für Frutiger (2013) sind Buchstaben als Bausteine der Sprache zu werten. Während man als Kind im Lernprozess von Lesen und Schreiben noch „buchstabiert“, gelangen erst später Silben und Wortbilder ins Unterbewusstsein. Diesen Silben- und Wortbildschatz benennt Frutiger (ebd., 108) als ein „[...] tabellenartiges Grundschema [...]“. Willberg & Forssmann (2010, 34) bezeichnen die im Menschen eingepprägten Grundformen als Schablone, die dazu dient, beim Lesen prüfen zu können, ob eine Buchstabenform in diese Schablone passt und somit der entsprechende Buchstabe ist, oder nicht. Besondere Buchstaben verändern das gewohnte Wortbild und können sich störend auf den Lesevorgang auswirken, jedoch ergeben nicht die einfachsten, sondern die

eindeutigsten Buchstabenformen die einprägsamsten Wortbilder. Schlechte Lesbarkeit ist dann gegeben, wenn ein Teil der Aufmerksamkeit der Beschäftigung mit dem Inhalt entzogen wird. Frutiger (2013, 111f.) verfolgt einen vergleichbaren Ansatz: Er nimmt an, dass so etwas wie eine Art „Skelettform“ der Silben- und Wortsilhouetten existiert. Diese zeigt sich beispielsweise, wenn mehrere Buchstaben der meistgelesenen Schriftarten additiv so übereinandergelegt werden, dass die gemeinsame Grundform in Erscheinung tritt. Die Leserin oder der Leser tragen diese Form in sich, so dass Stilelemente einer Schrift – wenn diese gewissen Grundregeln entsprechen – als „Klang“ aufgenommen werden und sich auf den Prozess des Lesens nicht störend auswirken. Willberg & Forssmann (2010, 74) formulieren knapp: „Ein Text ist gut lesbar, wenn der Leser nicht merkt, dass er liest“.

4.3.3. Unterstützung der Lesbarkeit

Bringhurst (2002, 19) bezeichnet Typografie als idealisierte Handschrift. Frutiger (2013, 110f.) geht davon aus, dass die Bereitschaft zur Entzifferung von Handschriften nur bei entsprechendem Wichtigkeitsgrad des Inhalts anzunehmen wäre und die typografisch einwandfreie Form aufgrund ihres großen Lesekomforts zu bevorzugen ist. Dass diese Form von Leserinnen und Lesern bewusst oder unbewusst gewünscht wird, führt er darauf zurück, dass sich die Ästhetik der Wortbilder im Unterbewusstsein festgesetzt hätte. Diese Festsetzung basiert nach Ansicht von Frutiger (ebd.) einerseits darauf, dass Leserinnen und Leser den Hauptteil ihres Wissens in dieser Form gespeichert haben und andererseits, dass die Ausgeglichenheit der Schrift den größten Komfort beim Lesen bietet.

Wesentlich für die Stützung des Lesevorgangs ist die Eindeutigkeit aller Zeichen, weswegen in der Gestaltung einzelner Schriftzeichen das Vermeiden von Spiegelungen und Verwechselbarkeit, sowie möglichst unverwechselbaren Einzelformen angestrebt wird. Ausgeprägte Ober- und Unterlängen der Buchstaben schaffen zusätzlich ausgeprägte Wortbilder (vgl. Spitzmüller 2012, 226). Die Buchstaben müssen „Trennschärfe“ aufweisen, sich also deutlich von ihren Nachbarn im Wortbild abheben und die Worte müssen zur „Zeilenbildung“ imstande sein, also das Auge in die Horizontale führen (vgl. Willberg & Forssmann 2010, 74).

Zu der unter Schriftgestalterinnen und Schriftgestaltern immer wieder geführten Debatte, ob Serifen zur besseren Lesbarkeit von Schrift beitragen, sollen hier zwei

Argumente angeführt werden. Für die Verwendung einer Schrift mit Serifen spricht gemäß Willberg & Forssmann (ebd.) die Annahme, dass die Serifen das schnell lesende Auge in der Zeile führen und die horizontale Blickführung unterstützen, weswegen gute Gestaltung längerer Texte mit Antiquaschriften einfacher wäre. Wie Spitzmüller (2012, 226) aufzeigt, wurde diese These jedoch bislang nicht empirisch belegt. Was nach Meinung von Frutiger (2013, 112f.) gegen die bessere Lesbarkeit von Antiqua-Schriften spricht, ist dass die An- oder Abwesenheit von Serifen nicht für die Erkennbarkeit des Zeichens ausschlaggebend ist und Serifen folglich kein formunterscheidendes, sondern eigentlich ein formangleichendes Element bilden. Entscheidender als die Frage der Formmerkmale ist gemäß Hans Peter Willbergs Klassifikation das Merkmal des Schriftstils. In Bezug auf die Lesbarkeit wären dynamische Schriften am besten, statische Schriften etwas weniger gut und geometrische oder dekorative Schriften am schlechtesten lesbar (vgl. Willberg 2011, 49).

Wenn es um die Verwendung mehrerer Schriften innerhalb eines Textes geht, so wäre laut Willberg & Forssmann (2010, 138) typografisches Fingerspitzengefühl, Schriftkenntnis und Wissen über die Formgeschichte gefragt, da es hierfür keine festen Regeln gäbe – wichtige Überlegungen hierzu sind die Deutlichkeit als das wichtigste Kriterium wenn es darum geht durch Schriftmischung Differenzierungs- und Auszeichnungsmöglichkeiten zu nutzen und die Stilverwandtschaft, da sich Schriften verwandter Form-Herkunft besser untereinander vertragen.

Für die Lesbarkeit eines Textes ist die Detailtypografie zuständig, denn die Qualität einer Drucksache ist von der Durcharbeitung der Satzdetails abhängig. Willberg & Forssmann (ebd., 231) sehen schlecht behandelte Details als keine Frage der Ästhetik, sondern der Lese-Funktion. Auf Überlegungen zu den Aspekten zur Detailtypografie und Orthotypografie kann an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen werden – dazu gehört die Beschäftigung mit ausgewogenen Buchstaben- und Wortabständen, Zurichtung und Laufweite, Kerning und Ligaturen, Zeilenlängen und ein den Rückschwung erleichternder Zeilenabstand.

Das alles sind Maßnahmen, um Nicht-Leserinnen und Nicht-Leser durch Typografie zum Lesen zu verführen. Willberg & Forssmann (ebd., 81) betonen, dass letztlich jedoch viel von der Lese-Motivation abhängt: „Wenn jemand unbedingt lesen muss, oder lesen will, oder vom Text gefesselt ist, wird er trotz objektiv schlechterer Lesbarkeit

konzentriert lesen. Ein Beispiel sind in der DDR verbotene oder ganz einfach nicht erhältliche Bücher, die noch als Schreibmaschinen-Durchschläge verschlungen wurden“.

4.3.4. Gestaltungsebenen in der Typografie

Wenn es um verschiedene Ebenen der Gestaltung im Umgang mit Text geht, haben sich zwei Begriffe durchgesetzt. Eine Ebene stellt die „Makrotypografie“ dar als Bezeichnung für das, was man gemeinhin als Layout und Satzspiegel bezeichnet. Dabei geht es um den Gesamtentwurf und die Anordnung der Elemente auf der Fläche, die Festlegung von Schriftgrößen, Abstände von Textelementen und die visuelle Gesamtkonzeption. In der „Mikrotypografie“ oder auch „Detailtypografie“ geht es um Hervorhebungen, alle Situationen der Begegnung von Zeichen und dem Weißraum dazwischen, den Buchstabenabstand, den Wortabstand, den Zeilenfall und -abstand (vgl. Willberg & Forssmann 2010, 231f.). Die Gestaltung einzelner Zeichen wird als „Nanotypografie“ bezeichnet (vgl. Cheng 2006, 4).

In Ergänzung zu dieser gängigen Auffassung verweist Spitzmüller (2012, 214) auf die linguistische Perspektive Hartmut Stöckls, der zusätzlich die Ebenen „Mesotypografie“ und „Paratypografie“ einzieht. Die Mikrotypografie bestimmt Stöckl als die Schriftgestaltung und Formausstattungsmerkmale von Schrift wie Schriftart, -größe, -schnitt und -farbe. Die Mesotypografie bezeichnet ihm zufolge die Gestaltung des Schriftbilds auf der Fläche und den Gebrauch von Schrift im Text, also Zeichen-, Wort- und Zeilenabstand, Textmenge auf der Seite, Textausrichtung und Schriftmischungen. Die Makrotypografie wäre schließlich für die Organisation von Text und Textteilen verantwortlich, für die Gliederung, Informationsverteilung und visuelle Akzentsetzung durch Absätze, Einrückungen, Versalien, verzierte Inhalte, typografische Hervorhebungen, Orientierungshilfen sowie Montagen von Text und Bild. Stöckl rechnet Textauszeichnungen zur Makrotypografie, da sie die Funktion der Strukturierung verschiedener Informationsebenen übernehme und funktional auf der Ebene der Gestaltung von Überschriften stehe. Die Ebene der Paratypografie begreift er als Materialität der Dokumentgestaltung und meint damit die Submodalitäten Papierqualität und Herstellungsverfahren.

In Ergänzung der erwähnten Nanotypografie im Sinne der Gestaltung von subtilen Details einzelner Zeichen, die darüber entscheiden können, ob eine Schrift als angenehm empfunden wird oder nicht (vgl. Cheng 2006, 4), sei folgende Aufschlüsselung

in typografische Gestaltungsebenen vom „Kleinen“ zum „Großen“ festgehalten: Nano-, Mikro-, Meso-, Makro- und Paratypografie. Allem voran steht die Grundkonzeption, doch die detaillierte Unterscheidung unterschiedlicher Ebenen typografischer Gestaltung erscheint hilfreich, um im Gestaltungsprozess in den Blick zu bekommen, welche Elemente Berücksichtigung finden können und in welcher Beziehung sie zueinander stehen.

4.3.5. Ansätze typografischer Gestaltung

Baines & Haslam (2002, 104) erläutern Designentscheidungen aus der Sicht der Gestalterin bzw. des Gestalters. Sie gliedern typografische Umsetzungsmöglichkeiten in vier Hauptansätze, aus denen nach Präferenz der Gestalterin bzw. des Gestalters oder vom Charakter der zu lösenden Aufgabe gewählt werden kann. Der „dokumentarische Ansatz“ behandelt Fakten und erscheint als reine Information ohne Rücksicht auf Leserinnen und Leser oder ästhetische Überlegungen – als Brief, Anweisung oder Liste kann diese Form fast ungestaltet erscheinen. Der „analytische Ansatz“ bildet in der Regel die Grundlage für Textsorten, die einer rationalistischen Haltung, der Untersuchung und Gliederung von Daten, entstammen – Schaubilder, Tabellen, Zeitpläne und Ähnliches. Im „konzeptionellen Ansatz“ wird nach der Idee gesucht, die der Botschaft zugrunde liegt und mit wenigen Mitteln und klarer, konzeptioneller Gestaltung darauf vertraut auf ein ähnliches Verständnis für Subtilitäten von Gestalterin bzw. Gestalter und Publikum. Mit einem „expressiven Ansatz“, der impressionistisch, poetisch und lyrisch ist, wird an das Gefühl der LeserIn bzw. des Lesers appelliert um auf diese Weise emotionale Reaktion hervorzurufen.

Willberg & Forssmann (2010, 15) betrachten Gestaltungsfragen aus der Perspektive des „Publikums“. Für sie gibt es nicht „die“ Typografie, sondern unterschiedliche Anforderungen an typografische Gestaltung je nach Leseart. In Reaktion auf die typografische Alltagspraxis entwerfen sie acht Gruppen von „Lesearten“ – diese Lesearten sind Resultat einer Analyse über die Art und Weise, wie etwas gelesen wird. Da jede Aufgabe andere Methoden der Lösung verlangt, kann es gemäß Willberg & Forssmann (ebd.) keine allgemeingültigen Regeln geben – hervorzuheben ist, dass diese Systematik der Lesearten nur für Schriftwerke anwendbar ist, die „[...] als Transportmittel für ihren Inhalt gedacht sind“. Nicht in diese Systematik eingeordnet werden können demnach das

kalligrafische Buch für die manuelle Gestaltung mit Schrift, Kunst-Bücher, in denen sich Inhalt, Form und Material untrennbar verbinden, sowie visuelle Poesie, bei der die inhaltliche Aussage massiv und in unveränderbarer Weise durch die typografische Form geprägt ist.

Willberg & Forssmann (ebd.) beziehen sich in den Erläuterungen der unterschiedlichen Lesearten grundsätzlich auf den Bereich der Buchtypografie – diese Ausführungen erscheinen jedoch in weitem Ausmaß ebenso übertragbar auf die Gestaltung kürzerer Texte auf wenigen Seiten, wie es Handouts im Regelfall sind, da die angeführten Analysen zum überwiegenden Teil auf Einzel- oder Doppelseiten und nur in geringem Ausmaß auf einer ausgedehnten Seitenfolge basieren – so wird im Bereich des selektiven Lesens beispielsweise dezidiert angeführt, dass in den meisten Fällen das Layout Seite für Seite zu erarbeiten wäre (vgl. ebd., 41).

Typografie für „lineares Lesen“ (vgl. ebd., 16ff.) kann als die entsprechende Form für die klassische Art des Lesens bezeichnet werden, bei der aufbauend „eines nach dem anderen“ gelesen wird (vgl. Abb. 24). Prototyp dieser Art von Text sind Romane, bei denen „freiwilligen“ Leserinnen und Lesern ein möglichst großer Lese-Komfort geboten werden soll. Typografische Mittel wären in diesem Fall eine unaufdringliche Schrift, Leseschriftgrade zwischen 8 bis 11 Punkt, ein enger Satz ohne Löcher, etwa 60 bis 70 Zeichen pro Zeile mit 30 bis 40 Zeilen pro Seite. Ob Blocksatz oder Flattersatz besser lesbar ist, hängt nach Meinung von Willberg & Forssmann (ebd.) von der Satzqualität ab.

Beim Lesen handelt es sich jedoch nicht zwingend um einen linearen Vorgang. So werden Zeitungen beispielsweise nicht „gelesen“, sondern mehr „abgetastet“, wie Eye-tracking-Experimente gezeigt haben. So werden zunächst Bilder und Überschriften gelesen, die Einstiegsangebote darstellen, doch auch beim Lesen springt das Auge immer wieder zu Bildern, Grafiken, anderen Texten und Textteilen kreuz und quer über die Seite. Diese Tatsache unterstreicht die Bedeutung typografischer Elemente als Strukturindikatoren. Typografische Elemente können das Textverständnis stützen, wenn sie konsequent und schlüssig mit der Informationsstruktur des Textes korrespondieren, wie beispielsweise die Bildung kategorialer Ebenen durch systematische Textauszeichnungen (vgl. Spitzmüller 2012, 227f.). Den Aspekt des „Abtastens“ behandeln Willberg & Forssmann (2010, 22f.) als Typografie für „informierendes Lesen“ (vgl. Abb. 25). Sie dient dem schnellen, diagonalen Überfliegen des Textes. Die Seiten sind nicht dazu da, um

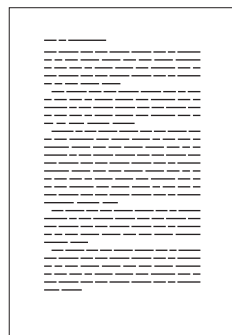


Abb. 24: Anmutung einer Textseite mit Typografie für lineares Lesen

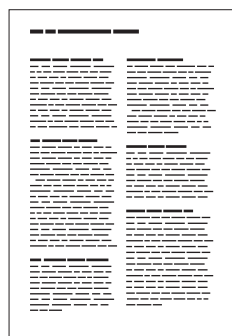


Abb. 25: Anmutung einer Textseite mit Typografie für informierendes Lesen

von links oben nach rechts unten durchgelesen zu werden. Zielgruppe sind Leserinnen und Leser, die Überblick gewinnen wollen und sich über bestimmte Sachzusammenhänge informieren möchten. Die typografischen Mittel sind so eingesetzt, dass leicht überschaubare Einheiten durch kürzere Zeilen mit etwa 40 bis 50 Zeichen pro Zeile oder kurze Abschnitte entstehen. Wichtig sind aktive und integrierte Auszeichnungen die man erfassen kann, bevor eine ganze Seite oder ein Absatz gelesen wird – beispielsweise können Register einer vielgestaltigen Seite Stabilität geben.

„Differenzierende Typografie“ ist für Texte sinnvoll, die in sich stark strukturiert sind (vgl. Abb. 26). Gemeint ist damit eine sachdienlich gliedernde aber unterschiedliche Darstellung verschiedener Begriffe in gleichberechtigter Form, so dass inhaltliche Gleich-, Über- oder Unterordnungen eindeutig und verständlich sind. Diese Notwendigkeit trifft oft auf wissenschaftliche Bücher und Lehrbücher zu, bei denen man es mit Berufsleserinnen und -lesern zu tun hat, denen längere Zeilen bis zu 80 Zeichen pro Zeile und vollere Seiten zugemutet werden können. Um die typografischen Mittel einzusetzen empfehlen sich gut ausgebaute Schriften, die unterschiedliche Auszeichnungen ermöglichen. Im Wesentlichen handelt es sich um eine Differenzierung innerhalb des linearen Lesens, bei der die Konzentration auf die Entwicklung des Textzusammenhangs erhalten bleiben soll, unterschiedliche Textauszeichnungen aber sofort inhaltliche Klärung über den hierarchischen Stellenwert von Begriffen und ihre Zusammengehörigkeit geben (vgl. ebd., 28ff.).

Typografie für „konsultierendes Lesen“ betrifft jede Art von Nachschlagewerken (vgl. Abb. 27). Prototyp ist somit das Lexikon, bei dem präzise Auskunft in Form bestimmter Begriffe oder Passagen gesucht wird und die Leserin oder der Leser hohe Motivation aufweist. Gearbeitet wird mit gut lesbaren Schriften, die mit knappem Zeilenabstand in kleinen Schriftgraden ganze Seiten füllen. Entscheidend ist, Stichworte und Überschriften je nach Funktion und Leseart so deutlich wie möglich zu machen und sinnvoll zu gliedern (vgl. ebd., 34ff.).

Der Prototyp des Schulbuchs und didaktischer Bücher, bei denen bestimmte Teile der Seiten einzeln aufgesucht werden, verlangt nach einer Typografie „für selektierendes Lesen“ (vgl. Abb. 28) (vgl. ebd., 40ff.). Didaktische Bücher werden nicht von Anfang bis Ende durchgelesen, sondern es wird mit ihnen gearbeitet. Der Text muss sich daher inhaltlich und typografisch eindeutig in verschiedene Ebenen gliedern, die unabhängig

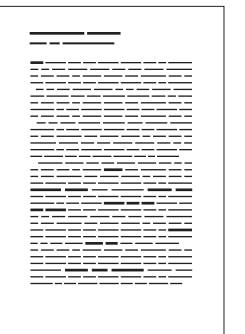


Abb. 26: Anmutung einer Textseite mit differenzierender Typografie

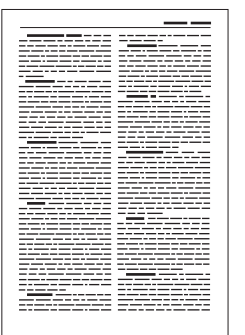


Abb. 27: Anmutung einer Textseite mit Typografie für konsultierendes Lesen

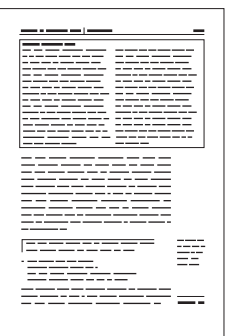


Abb. 28: Anmutung einer Textseite mit Typografie für selektierendes Lesen

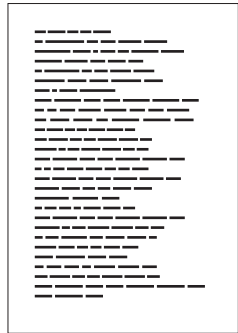


Abb. 29: Anmutung einer Textseite mit Typografie nach Sinnschritten

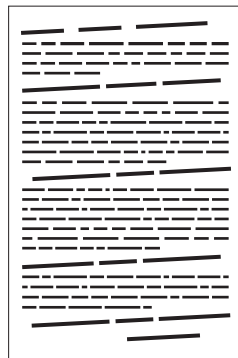


Abb. 30: Anmutung einer Textseite mit aktivierender Typografie

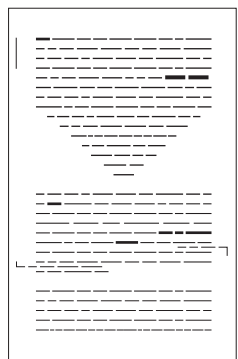


Abb. 31: Anmutung einer Textseite mit inszenierender Typografie

voneinander oder in Verbindung miteinander gelesen werden können. Da die Motivation bei Schülerinnen und Schülern nicht vorauszusetzen ist, wäre ihnen besonders hoher Lese-Komfort zu bieten. Auch wenn das gesamte grafisch-typografische Arsenal zur Verfügung steht sollte es angesichts drohender Verwirrung nicht überstrapaziert werden. Willberg & Forssmann (ebd., 41) warnen „[...] vor der Verwendung von Symbolen und ähnlichem, wenn deren Bedeutung sich nicht selbst erklärt, sondern erst erlernt werden muss“.

Hat man es mit Leseanfängerinnen und -anfängern zu tun, so empfiehlt sich eine Gliederung des Zeilenfalls nach dem Sinnzusammenhang und nicht nach formalen Vorgaben, also eine Typografie nach „Sinnschritten“ (vgl. Abb. 29). Aufgabe der Typografie ist es in diesem Fall, das Erlernen des Lesens zu erleichtern. In Überschriften, Bildlegenden und Lehrbüchern für Fremdsprachen besteht die Option kurze Texte typografisch zeilenweise zu strukturieren und somit Leserinnen und Lesern die Chance zu geben, diese schnell erfassen zu können (vgl. ebd., 46ff.).

Typografische Gestaltung, die zum Lesen verleiten soll, also sich an Leserinnen und Leser richtet, die eigentlich keine sein wollen, bezeichnen Willberg & Forssmann (ebd., 52ff.) als „aktivierende Typografie“ (vgl. Abb. 30). Die Devise lautet, anders zu sein um aufzufallen und neugierig zu machen. Durch die kaum eingeschränkten typografischen Mittel soll Motivation geschaffen werden – ein Feld der visuellen Kommunikation, das werblich und typografisch geschulte Grafik-Designerinnen und Grafik-Designer bestreiten. Auch hier nennen Willberg & Forssmann Schülerinnen und Schüler, die zum Lesen motiviert werden sollen als Zielgruppe.

Ins Unendliche gesteigert sind die Gestaltungsmittel bei der „inszenierenden Typografie“ (vgl. Abb. 31). Willberg & Forssmann (ebd., 89) betonen: „Wenn die Typografie vom Inhalt ablenkt, wird sie zur störenden Dekoration“. Deshalb ist es in der inszenierenden Typografie entscheidend, den Text durch Gestaltung zu steigern, zu interpretieren oder zu verfremden, ohne sich dekorativ gegen die Sprache zu richten. Dies kann zunächst durch Elemente der aktivierenden Typografie geschehen und lässt sich in weiterer Folge durch historische Anklänge bis hin zu subjektiv interpretierenden Anwendungen realisieren. Durch gestalterische Überindividualisierung lässt sich die Einprägsamkeit des Textes auch steigern. Zielgruppe stellen Leserinnen und Leser dar, die sich am typografischen Vergnügen erfreuen und formale Zitate verstehen und schätzen. Nicht zu

verwechseln ist die inszenierende Typografie mit Texten, wo Form und Aussage ident sind, wie beim Kaligramm oder der visuellen Poesie (vgl. ebd., 58ff.).

Festzuhalten ist, dass der Sinn einer solchen Systematik darin liegt, als Hilfestellung zu dienen und nicht Schubladen zu entwickeln – sie ist aus der Praxis heraus entstanden (vgl. ebd., 65) und soll im Arbeitsprozess unterstützend beim Auffinden möglicher Antworten auf die Frage wirken, was man eigentlich machen möchte. Klar hervorgeht aus der Systematik von Willberg & Forssmann (2010), dass die typografische Gestalt als Textsortenindikator die Vorerwartungen an den Text prägen kann (vgl. Spitzmüller 2012, 227f.).

Literatur zur Typografie weist meist darauf hin, dass sich mit der Lesbarkeit auch der Rezeptions- und Verständnisvorgang deutlich verbessere (vgl. Willberg & Forssmann 2010, 67f.). Das macht Typografie zu einem potenziellen Thema für die Textrezeptionsforschung, in der sie bisher nur in Ansätzen behandelt wurde. In diesem Zusammenhang ist das „Groninger Textmodell“ zu nennen, das auf Basis empirischer Untersuchungen eine systematische Beziehung zwischen Gestaltung und Inhalt eines Textes herstellt und verdeutlicht, dass sich das Verhältnis von Textrezeption und Typografie auf unterschiedlichen Ebenen betrachten lässt. Bei der Verarbeitung von Wörtern in der Zeile und einzelnen Abschnitten bedingen sich dem Modell zufolge „Leserlichkeit“ im Textbild und „Verstehbarkeit“ im Textinhalt. Auf Ebene der Verarbeitung von längeren zusammenhängenden Passagen bedingen sich „Überschaubarkeit“ im Textbild und „Gestaffeltheit“ im Textinhalt. Auf Ebene der Verarbeitung des Gesamttextes unterstützen sich gegenseitig „Zugänglichkeit“, d. h. die visuelle Makrostruktur im Textbild und „Nachvollziehbarkeit“ im Textinhalt (vgl. Spitzmüller 2012, 224f.).

4.3.6. Papierseite und Weißraum

In der Buchtypografie spielt die Wahl des Papiers eine entscheidende Rolle, denn seine Beschaffenheit hat besonderen Einfluss auf die Typografie. Kunstdruckpapiere, gestrichene Papiere und Naturpapiere erfüllen je spezifische technische und kommunikative Zwecke. Da im Kontext von Schule meist keine große Auswahl unterschiedlicher Papiere vorliegt, sondern im Regelfall verhältnismäßig dünnes Kopierpapier, ist das Durchscheinen, die Opazität des Papiers, ein zu berücksichtigender Faktor. Während das Durchscheinen in der Buchtypografie ein Stabilisationsfaktor ist, der in das Konzept

einbezogen werden muss, kann es bei Unachtsamkeit auch störend beim Lesen wirken, wenn durch Verschiebungen von Bildern und Textzeilen auf Vorder- und Rückseite des Papiers Bildflächenunterschiede und Überschneidungen entstehen (vgl. Willberg & Forssmann 2010, 71). Nicht zu übersehen ist die Art und Weise, wie Schriftzeichen technisch produziert werden und folglich durch ihr Aussehen beim Lesen wahrgenommen werden – in diesem Zusammenhang sei der von Hartmut Günther vorgeschlagene Ausdruck Graphetik genannt (vgl. Spitzmüller 2012, 217). Jedes Druckverfahren nimmt Einfluss auf die Darstellung der Schriftzeichen und ihre atmosphärische Wirkung. In der Schulpraxis kommt es bei der Vervielfältigung von Handouts meist zum Laserdruck, der bei reinem Textausdruck maximale Qualität in Bezug auf Kantenschärfe und Schwärzentiefe erreicht und somit technisch optimale Voraussetzungen in Bezug auf die Lesbarkeit von Texten erfüllt.

Zur konkreten Platzierung von Textteilen und Bildern auf dem Papier sind natürlich auch Überlegungen anzustellen. Im Entwurf einer „Grammatik des visuellen Designs“ (vgl. ebd., 228) von Gunther Kress und Theo van Leeuwen wird davon ausgegangen, dass die Positionierung eines Elementes dessen Interpretation steuert – empirische Nachweise gibt es zu ihrer These jedoch bislang nicht. Teilt man die Lesefläche in Zentrum und Peripherie bzw. in vier Felder auf, so werden diese mit unterschiedlichen Rezeptionserwartungen besetzt – in Abhängigkeit einer bestimmten Kultur und vom Lesevektor. In unserer Kultur wären demnach im Zentrum wichtigere Informationen als in der Peripherie zu erwarten. Bekannte Informationen erwarten wir in der linken Hälfte, neue Informationen in der rechten Hälfte. Allgemeine, abstrakte Informationen erwarten wir in der oberen Hälfte und in der unteren Hälfte konkrete, spezifische.

Wie mit bedruckter und unbedruckter Fläche umgegangen wird hängt auch damit zusammen, in welcher Beziehung man die einzelnen Elemente sieht. So funktioniert im klassischen Satzspiegel der unbedruckte Papierrand wie ein neutralisierendes Passepartout, das den Text von der Umgebung abschirmt, während bei einer freien Gestaltung das unbedruckte Papier als aktiver und gleichberechtigter Partner des Wechselspiels der Flächen von Text und Bild zu sehen ist (vgl. Willberg & Forssmann 2010, 86f.). Der Wert von Innenraum und Zwischenraum ist nicht zu unterschätzen, denn es ist „[...] nicht nur die Qualität des Strichs, des Drucks oder die Raffiniertheit irgendeiner Technik, die die Qualität des Zeichens gewährt, es ist ebenso der Weißraum innerhalb des Zeichens oder

zwischen den Zeichen, der die Ausdruckskraft des Werkes bestätigt“ (Frutiger 2013, 56). Im bewussten Umgang mit Weißraum können auch praktische Gegebenheiten berücksichtigt werden. Werden Handouts beispielsweise für eine Ringmappe gelocht, so sorgt genügend Abstand der Bild- und Textelemente zum Rand dafür, dass keine wichtigen Inhalte verloren gehen – umgekehrt ließe diese Lochung bewusst auf inhaltlicher Ebene einsetzen. Genügend Platz zu lassen ermöglicht Schülerinnen und Schülern aber auch leichter, dem Papier eigene Ergänzungen und Überlegungen hinzuzufügen. Das hängt natürlich davon ab, ob das Handout als finales Produkt oder als Arbeitsmaterial konzipiert wird. Dass der Weißraum auch Bedeutung für die Rezeption des Inhalts hat (vgl. Spitzmüller 2012, 230), lässt weitere Überlegungen zu: So könnte ein großzügiger Weißraum, der Text oder Bild einschließt, ihnen Exklusivität verleihen, während ein geringer Weißraum Inklusion und Unmittelbarkeit vermittelt.

Blocksatz führt oft zu großen Wortabständen und je kürzer die Zeilen werden desto mehr wächst die Gefahr großer Löcher im Text und schlechter Trennungen, Flattersatz hat innerhalb der Zeilen hingegen ein ruhiges Satzgebilde aufgrund der gleichförmigen Wortabstände, verfügt aber über eine „Flutterzone“, die einerseits belebend wirken kann aber auch nach ästhetischen Gesichtspunkten ausgeglichen werden muss (vgl. Willberg & Forssmann 2010, 90). Der Umgang mit der Ausrichtung des Textes lässt sich auch als bedeutsam in Bezug auf den Stellenwert der Beziehung zwischen Form und Inhalt betrachten. So dominiert im Blocksatz die Form eindeutig den Inhalt – die Längen der einzelnen Zeilen werden auf ein bestimmtes visuelles Endergebnis hin ausgerichtet, wofür gegebenenfalls Löcher im Textbild durch große Wortabstände in Kauf genommen werden. Der Flattersatz hingegen ist auf visueller Ebene dem handschriftlichen Prozess näher, denn hier enden die Zeilen an unterschiedlichen Positionen und die gewählten Worte bestimmen mehr die äußere Form – die Typografie „arbeitet“ und dieser Prozess wird sichtbar. Die Inszenierung, den Text zentriert zu setzen, d. h. ihn um die Mittelachse symmetrisch auszurichten, lässt hingegen auf einen „zelebrierenden“ Zugang zum Inhalt schließen.

4.3.7. Wirkungsebenen in der Typografie

Die zahlreichen Möglichkeiten typografischer Gestaltung werden je nach Textsorte, kommunikativem Zweck und Zielgruppe unterschiedlich genutzt und wahrgenommen.

Für nicht ausgebildete Typografinnen und Typografen gibt es eine Reihe spezifischer typografischer Literatur, die Rat für konkrete kommunikative Zwecke geben kann. Einige Titel dazu finden sich auch im Verzeichnis der verwendeten Literatur dieser Arbeit wieder und befassen sich aus gestalterischem Standpunkt mit unterschiedlichen Fragestellungen. Man kann die visuelle Kommunikation gestalten, aber deren Wirkung nur bedingt steuern. Spitzmüller (2012, 228) weist darauf hin, dass die „Textverarbeitung“ beim Lesen nicht ein Prozess ist, in dem die Textbedeutung „entnommen“ wird, sondern diese aufgrund von Weltwissen und Vorerwartungen der Leserin oder des Lesers aktiv konstruiert wird. Das letzte Glied in der Kommunikation stellen also die Leserinnen und Leser dar, die mit Information konfrontiert werden. Für die Gestalterinnen und Gestalter besteht zu diesem Zeitpunkt keine Kontrolle mehr darüber, wie diese Information gelesen und interpretiert wird – hier entsteht ein privates Verhältnis zwischen Leserin bzw. Leser und Autorin bzw. Autor (vgl. Baines & Haslam 2002, 105).

Im Kontext von Schule entsteht dieses private Verhältnis nun zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern, wenn diesen ein Handout überlassen wird. So wie Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulkarriere mit zahlreichen Lehrerinnen und Lehrern zu tun haben, „[...] deren individuelle Qualität sich auswirken kann, wobei die Erfahrung der sehr unterschiedlichen Persönlichkeiten, Verhaltensstile und Kompetenzen vermutlich selbst ein positiv sozialisierender, also bildender Einfluss der Schulzeit ist [...]“ (Terhart 2009, 82), ist die Qualität dieser individuellen Erfahrung auch in der Gestaltung eines Handouts gegeben. Wie eine Lehrperson ihr Handout gestaltet, hat so gesehen auch sozialisierende Wirkung.

Spitzmüller (2012, 221f.) verweist in Hinblick auf die Funktionen typografischer Gestaltung im sprachwissenschaftlichen Kontext auf den Standpunkt des deutschen Sprachwissenschaftlers Gerd Antos und ergänzt dessen Ausführungen um Aspekte, die seiner Ansicht nach in Antos Aufstellung fehlen. Die Funktionen gemäß Antos seien demnach „ästhetisch“ durch die Formwirkung der Typografie, „epistemisch“ durch die Kennzeichnung verschiedener Hierarchieebenen im Text, „motivational“, wenn es darum geht, Aufmerksamkeit bei Leserinnen und Lesern zu erzeugen, „synoptisch“ durch die Verknüpfung verschiedener Text- und Bild-Elemente auf einer Seite, sowie „rekontextualisierend“ durch die Einbettung von Elementen aus anderen Kontexten. Weitere Funktionen seien im Sinne Spitzmüllers Ergänzung „konnotativ“, wenn

mit typografischen Mitteln Assoziationen hervorgerufen werden, „expressiv“ wenn die Autorin bzw. der Autor eigene Einstellungen und Gruppenzugehörigkeit ausdrückt, „indizierend“ wenn Typografie Hinweise auf Textsorte oder Entstehungszusammenhänge gibt und „emulativ“, wenn mithilfe der Schriftbildlichkeit Phänomene anderer medialer Repräsentationsformen nachgebildet werden.

Eine klare Trennung dieser Funktionen lässt sich nicht immer herstellen und sie stehen je nach Verwendungszusammenhang auch unterschiedlich stark im Vordergrund – typografische Mittel entfalten letztlich im Sinne der Sozialesemitik erst auf Textebene und in Abhängigkeit zu Inhalt und Umfeld ihre Wirkung, wenn Typografie und andere Zeichenmodalitäten, d. h. semiotische Ressourcen, als multimodales Phänomen eine Einheit bestimmter Komplexität bilden (vgl. ebd., 223).

4.3.8. Bilder als Zeichen

Abschließend soll noch ein Blick auf die kommunikative Einheit von Bild und Text geworfen werden. Die beiden Thesen, die sich anhand der Ausführungen der Design- und Kommunikationswissenschaftler Friedrich & Schweppenhäuser (2010, 16) ergeben, lauten, dass einerseits Bild und Text als eine über ein konkretes Medium realisierte kommunikative Einheit gesehen werden müssen und andererseits die Bedeutung dieser Kommunikationseinheit kontextabhängig ist. Im Kommunikationsdesign sind die Einheiten von Bild und Text immer als Systeme aufzufassen – würden einzelne Bild- oder Textteile weggenommen werden, wäre diese Einheit zerstört.

In der Kommunikation sind Bild und Text demnach verschränkt. Ein Bild allein lässt viele verschiedene Auslegungen zu, weswegen hier noch nicht von Kommunikation gesprochen werden kann. Bilder sind im Vergleich zu anderen Zeichensystemen relativ offen und nicht so exakt dem zugeordnet, wofür sie stehen, da die Bedeutungen durch den Prozess der Kultur gewandelt wird – diese Offenheit und Veränderlichkeit muss berücksichtigt werden, wenn Bilder gelesen werden, dennoch sind sie als geordnete Zeichensysteme zu begreifen (vgl. ebd., 25). Erst ein Text führt zu einer Einschränkung der Anzahl möglicher Auslegungen. Die Aufgabe der Kommunikationsgestaltung wäre, „[...] die prinzipielle Mehrdeutigkeit von isoliertem Text- oder Bildmaterial zu einem konkreten Zweck gezielt einzudämmen. [...] Diese Eindämmung von Mehrdeutigkeit muss nicht zwangsläufig zu einer Eindeutigkeit führen“ (ebd., 20). Die Gestaltung

der Kommunikation lässt natürlich auch noch mehrere Interpretationen zu, diese sollten jedoch nicht dysfunktional sein.

Die Grundthese von Roland Barthes zur Analyse der Rhetorik des Bildes ist, dass jede Kombination aus Bild und Text grundsätzlich eine linguistische Nachricht, eine nicht codierte ikonische Nachricht und eine codierte ikonische Nachricht hat. Dass auch nichtsprachliche Informationen sprachanaloge Strukturen besitzen, ist dabei Ausgangspunkt der strukturalen Analyse – Bilder können Aussagen sein. In der Analyse kommt es zur Untersuchung der visuellen Darstellung in Hinblick auf ihre quasisprachliche Struktur, wodurch sie als Zeichenzusammenhänge lesbar werden. Die sprachlich formulierte Botschaft enthält demnach einerseits einfache Bedeutungen der Worte und Zeichen und andererseits Begleitvorstellungen, die zur Grundbedeutung hinzukommen. Die bildliche Nachricht umfasst nicht codierte denotative Elemente, die aus dem erkennbar Abgebildeten besteht, und codierte konnotative Elemente, die Begleitvorstellungen hinzukommen lassen, die auf dem kulturellen Kontextwissen beruhen und durch eine Metasprache gleichsam die Bildbedeutung bestimmen und eine Richtung bei der Dechiffrierung der Botschaft vorgeben (vgl. ebd., 74ff.).

Entscheidend ist, dass die Bild-Text-Einheit auch vorliegt, wenn keine Bilder vorhanden sind, sondern nur Text gegeben ist. Dieser kann dann indexikalisches Zeichen sein für mentale Bilder, die bei der Betrachterin und dem Betrachter in der Regel vorhanden sind. Doch auch ohne mentale Bilder evozieren zu wollen, ist „[...] das gesamte Feld typografischer Kategorien wie Schriftart, Schriftgröße, Auszeichnungsarten, Zeilenabstand, Satz, Layout usw. immer auch als Bild zu verstehen [...]“ (ebd., 20).

Willberg & Forssmann (2010, 255) setzen sich mit der konkreten Positionierung von Bildern auf der Fläche auseinander. Der Stand von Bildern auf der Seite kann grundsätzlich schematisch oder individuell bestimmt werden. Entscheidend ist, ob Bilder gewissermaßen Originale repräsentieren sollen oder dokumentarischen Charakter haben und den Zweck erfüllen, den Text zu illustrieren. Zur Frage des Anschnitts von Bildern, insbesondere von Kunstwerken die auf der Fläche komponiert sind, ist zu beachten, dass diese in ihrer Aussage verändert werden können. Mit dem Anschneiden ist ins Bewusstsein zu rufen, dass dieses Einfluss auf Komposition und Information hat (vgl. ebd., 292).

Sobald es zu einer Komposition mehrerer Bilder auf der Seite kommt, wird deren Zusammenspiel bedeutsam, denn sie nehmen unvermeidlich Bezug zueinander. Vor der

Positionierung von Bildern ist daher ihre inhaltliche Bedeutung zu vergegenwärtigen, da sich durch die Gegenüberstellung auch neue Bedeutungen generieren, die mit der jeweiligen Aussageabsicht in Widerspruch stehen können. Die Wechselwirkung der Bilder hängt dabei entscheidend von der formalen Beziehung der Bildinhalte zueinander ab. Das unreflektierte Einzwängen in ein vordefiniertes Raster ist somit nicht zielführend, denn neben- oder untereinanderstehende Bilder können sich zu ungewollten neuen Bilderscheinungen ergänzen. Jede Konstellation wirft neue Probleme auf, die individuell zu lösen sind (vgl. ebd., 290f.). Zu den Aspekten, die im Zusammenspiel von Bildern kontextabhängig zu berücksichtigen sind, gehören Bildformat (Dimensionen, Proportionen und Bildflächen), Bildgewicht (helle und dunkle Bilder), Flächenverhältnisse, Bildaktivität (ruhige und aktive Bilder), Kopfgrößen, Leserichtung, Bild-Logik und Dramaturgie (vgl. ebd., 280ff.). Entscheidend ist, sich als Gestalterin oder Gestalter der bedeutungsgenerierenden Seite im gestaltenden Umgang mit Bildern bewusst zu sein.

4.4. Aktivierung durch Involvement und Wahrnehmung

4.4.1. Ausgangslage

Wie ausgeführt wurde, gibt es eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten und Intentionen bei der Aufbereitung von Information. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler mit Begeisterung und Motivation Handouts ihrer Lehrerinnen und Lehrer studieren. Willberg & Forssmann (2010, 53) scheuen sich nicht davor, Schülerinnen und Schüler, die zum Lesen motiviert werden sollen, in einem Atemzug mit Käuferinnen und Käufern zu nennen, „[...] die vom nüchternen Konkurrenzbuch abgeworben werden sollen“. Spitzmüller (2012, 221) spricht von der „motivationalen“ Funktion von Typografie – verfolgt man das Ziel der Aktivierung, so lässt sich diese also auch mit typografischen Mitteln erreichen. Es ist jedoch zu bezweifeln, dass sich die Taktik als zielführend erweist, die Handouts auf ästhetischer Ebene primär möglichst reizstark zu gestalten, wenn außerdem die „Konkurrenz“ auch davon Gebrauch macht – hierfür ist nur die Medienproduktion vor Augen zu halten, die sowohl im Schulkontext, als auch in ihrem privaten Lebensbereich die Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern in Anspruch nimmt. In der Geschichte der Werbung hat diese Annahme bereits mehrfach zur „Holzhammer-Ästhetik“ in der Botschaftsgestaltung

geführt (vgl. Schweiger & Schrattenecker 2005, 203f.) Es bedarf also eines reflektierten Umgangs mit der Gestaltung der Texte und somit auch ein Wissen um wahrnehmungspsychologische Aspekte in der visuellen Kommunikation. Da die Motivation den Kommunikationsprozess beeinflusst (vgl. Vogel 2013, 14) und Schülerinnen und Schülern eine geringe Motivation nachgesagt wird, sich mit Texten auseinanderzusetzen (vgl. Willberg & Forssmann 2010, 41), lautet also die Frage, was in der visuellen Gestaltung tatsächlich Aufmerksamkeit erzeugen kann. Wie kann ein Handout so gestaltet werden, dass es aktiviert? Es wird im Folgenden auf die Ausführungen von Schweiger & Schrattenecker (2005) Bezug genommen, die sich den Bedingungen von Aktivierung und Wahrnehmung im Umfeld von Werbung widmen.

Schweiger & Schrattenecker (ebd., 195f.) stellen fest, dass der Grad an Aufmerksamkeit dadurch bestimmt wird, welchen Reizen man sich zuwendet. Um Aufmerksamkeit zu erregen, bedarf es der Aktivierung – die damit bezeichnete innere Spannung, bei welcher der Organismus mit Energie versorgt wird, versetzt ihn in den Zustand der Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit. Die Aktivierungsforschung unterscheidet dabei zwischen emotionalen, kognitiven und physischen Reizen.

4.4.2. Aktivierung durch Involvement

Eine kurzfristig erreichte Aktivierung alleine ist noch keine Garantie für eine langfristige Beschäftigung mit den Inhalten einer Botschaft. Ein entscheidender Faktor spielt dabei die Motivation der beteiligten Personen. Im Marketing spricht man von „Involvement“, also davon, ob man etwas als subjektiv wichtig einschätzt und ein hohes Interesse an einem Thema hat oder nicht – der Begriff der „Miteinbezogenheit“ etabliert sich im Deutschen allmählich als Synonym für Involvement. Geht es um die Auswirkung der Involvement-Stärke auf das Konsumentenverhalten, so wird zwischen High-Involvement und Low-Involvement unterschieden. High-Involvement zeichnet sich in diesem Bereich unter anderem durch eine aktive Informationssuche aus, durch aktive Auseinandersetzung und hohe Verarbeitungstiefe. Low-Involvement besteht bei passiver Informationsaufnahme, einem „Passierenlassen“ und geringer Verarbeitungstiefe. Im Kontext von Schule ist möglicherweise mit dem sogenannten „Situations-Involvement“ zu rechnen: Zwar ist das persönliche Involvement gering, jedoch findet eine situationsbedingte Auseinandersetzung mit den Inhalten statt (vgl. ebd., 197f.).

Im Modell der Verarbeitungswahrscheinlichkeit („Elaboration Likelihood Model“) von Petty und Cacioppo werden die kognitiven Ressourcen des Menschen als begrenzt begriffen. Eine Kernaussage dieses Modells ist, dass es im menschlichen Denken einen überlegten Denkmodus als „zentralen Pfad“ und einen intuitiven Denkmodus als „peripheren Pfad“ gibt. Bei ausreichender Motivation wird dem Modell zufolge der zentrale Pfad genutzt und die Information wird kognitiv und komplex verarbeitet. Wenn die Motivation jedoch fehlt, wird der periphere Pfad beschritten und die Information auf Basis intuitiver Schlussmuster und Oberflächlichkeiten verarbeitet (vgl. ebd., 199f.).

4.4.3. Aktivierung durch Wahrnehmung

Entscheidend ist beim Prozess der Wahrnehmung, dass diese selektiv und subjektiv erfolgt. Das bedeutet einerseits, dass überhaupt nur wahrgenommen wird, was Aufmerksamkeit erregt und andererseits, dass diese wahrgenommenen Reize individuell unterschiedlich interpretiert und mit dem jeweiligen Bezugssystem und Denkschema durch Vereinfachung, Verzerrung und Neuorganisation in Einklang gebracht werden. Kurz gesagt: Wir nehmen leichter wahr, was wir wahrnehmen wollen und schwerer, was wir nicht wahrnehmen wollen (vgl. ebd., 200f.).

In der Psychologie wurden „Elementenpsychologie“, „Gestaltpsychologie“, „Ganzheitspsychologie“ und „motivationsbedingte Wahrnehmung“ als theoretische Ansätze zur Erklärung der Wahrnehmung formuliert, die je nach Fragestellung zur Anwendung kommen (vgl. ebd., 203).

Die Elementenpsychologie als älteste Wahrnehmungstheorie unterstellt einen Reiz-Reaktionsmechanismus, der nicht generell gültig ist. Sie besagt, dass die Wahrnehmung ausschließlich von Reizen der physikalischen Umwelt abhängig wäre und das Bild, das wahrgenommen wird, wäre demnach die Summe der Empfindungen. Eine Konsequenz dieser Theorie war beispielsweise, dass Werbetreibende ihre Werbemittel möglichst groß, laut und bunt gestalteten, jedoch ist die Wirkung visueller Botschaften nicht allein auf ihre Größe zurückzuführen, sondern auch von ihrer Gestaltungsgüte (vgl. ebd., 203f.).

Die Gestaltpsychologie geht davon aus, dass Wahrnehmungen strukturierte Gestalten sind, die in das eigene Erleben eingebettet und durch den Gesamtzusammenhang bedingt sind. Die Beziehung zwischen Reizen und Empfindungen ist folglich nicht

eindeutig und konstant, wie in der Elementenpsychologie noch angenommen wurde. Was wahrgenommen wird unterliegt einer Tendenz zur Strukturierung, zur Organisation in „Gestalten“. Bei gezieltem Einsatz in der visuellen Kommunikation werden Inhalte mithilfe erlernter, physiologischer Mechanismen mit gefühlsmäßiger Spannung aufgeladen. So wird im visuellen Spannungsmuster aufgrund des Gesetzes der Entropie nach Gleichgewicht gestrebt – das Auge tastet das Bild ab, um das Blickfeld klar wahrzunehmen. Abhängig vom Arrangement einzelner Elemente in der Komposition eines Bildes entsteht somit ein dynamisches Spannungsfeld, innerhalb dessen das Auge unwillkürlich nach einem Ausgleich der Elemente sucht. Die Folge dieser Struktur Erwartung wird mit dem Begriff der „Prägnanztendenz“ der optischen Wahrnehmung erfasst, das heißt, dass prägnante Darstellungen schwerer von Umgebungsreizen beeinträchtigt und leichter wahrgenommen würden. Möglichkeiten, um visuelle Spannung entstehen zu lassen sind trianguläre Kompositionen, Auslassung durch das Anschneiden von Objekten, Verformung, Schrägheit sowie eine bewusste Differenzierung von Figur und Grund (vgl. ebd., 204ff.).

In der Ganzheitspsychologie wird die Wirkung von Emotionen auf die Wahrnehmung in den Blick genommen. Wahrnehmungen entstehen gemäß der Aktualgenese allmählich in einem Prozess. Das wahrgenommene Bild strukturiert sich aus diffusen „Vorgestalten“, die gefühlsgeladen sind und im ersten Eindruck die Anmutung des Bildes bestimmen – scheinbar spontane Anziehung oder Abstoßung könnte sich auf diese Weise erklären lassen. Ist die erste Anmutung in der visuellen Kommunikation ausgewogen und harmonisiert mit dem endgültigen Wahrnehmungsbild, erscheint dies vorteilhaft in Bezug auf die bewusste Zuwendung (vgl. ebd., 210ff.).

Dass der erste visuelle Eindruck eines Handouts in Form seiner typografischen Gestalt die Vorerwartungen an den Text prägt (vgl. Spitzmüller 2012, 227f.), wurde bereits anhand der Systematik der Lesearten von Willberg & Forssmann (2010) behandelt. Während die Gestaltungsregeln im Bezug auf visuelle Prägnanz auf allgemeingültigen psychologischen Gesetzmäßigkeiten beruhen, werden Anmutungen stark durch kulturelle, soziale und individuelle Erfahrungen und Prägungen bestimmt. Die Feststellung einer „allgemeinen“ Anmutung eines Entwurfs ist am ehesten durch eine empirische Prüfung an einer möglichst repräsentativen Gruppe von Versuchspersonen möglich (vgl. Schweiger & Schrattenecker 2005, 210ff.).

Nach der Theorie motivationsbedingter Wahrnehmung (Social Perception) wird ein Kompromiss zwischen objektiven Informationen der Umwelt und der Motivation eines Menschen bzw. seiner sozial bedingten Einstellungen hergestellt. Für die Bereitschaft eines Menschen, Information aufzunehmen, bestehen unterschiedliche Motive. Informationen sollen Nutzen stiften und interessieren. Einerseits besagt die Konsistenztheorie, dass mit Informationen eigene Einstellungen und Erwartungen bestätigt werden sollen – die Komplexitätstheorie geht hingegen davon aus, dass Information aktivieren und stimulieren sollen. Eine Herausforderung in der Gestaltung ist die Herstellung eines Einklangs von Konsistenz und Komplexität. Der Faktor der Selektivität, also wie gut etwas wahrgenommen wird, ist abhängig vom persönlichen Interesse, von der Art der Information und vom Medium (vgl. ebd., 214f.).



5. EMPIRISCHER TEIL

5.1. Entwurf des Online-Fragebogens

5.1.1. Beschreibung der Methode

Im Rahmen der Arbeit wurde ein Online-Fragebogen zur schriftlichen Befragung erstellt. Die Anwendung dieser Methode als Forschungsinstrument erweist sich als praktikabel, wenn die Befragten eine homogene Gruppe mit geringen Sprachschwierigkeiten darstellen – das Setting der Befragung ist relativ objektiv (vgl. Friedrichs 1990, 237). Da es sich bei der Datenerhebung um eine Teilerhebung handelt, sollte diese im Sinne der Validität der Forschung den Repräsentationsschluss von der Stichprobe auf die Gesamtheit ermöglichen (vgl. Kromrey 1995, 196). Krüger (2009, 321) weist darauf hin, dass „[...] quantitative Forschungsansätze und Methoden in den letzten Jahrzehnten zu einem wichtigen und festen Bestandteil im Normalbetrieb erziehungswissenschaftlicher Forschung [...]“ geworden sind. Vorrangig empirisch-quantitativ orientiert sind dabei Pädagogische Psychologie, Schul- und Jugendforschung, sowie Bildungssoziologie (vgl. ebd.).

Die erstellte Online-Umfrage richtet sich an zwei Personengruppen: Bei der ersten Gruppe handelt es sich um Studierende, die sich zum Zeitpunkt der Umfrage in einem künstlerischen Lehramtsstudium befinden und zum Teil noch vor dem Einstieg in der Schulpraxis stehen. Als zweite Gruppe wurden Personen angesprochen, die bereits der Lehrtätigkeit eines künstlerischen Unterrichtsfaches nachgehen. Die Befragung beider Seiten verfolgt das Ziel, ein ganzheitliches Bild in Bezug auf den gegenwärtigen Umgang mit Handouts und den vorhandenen Kompetenzen zu deren Gestaltung in den Blick zu bekommen. Um Personen zu erreichen, die bereits in der Schulpraxis stehen, wurden sämtliche allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich angeschrieben, um die Information über die Umfrage an die relevante Zielgruppe von Fachlehrerinnen und -lehrer weiterzuleiten und deren Teilnahme zu ermöglichen. Die Teilnahme war zwei Monate lang im Zeitraum von 4. Juli bis 4. September 2015 online möglich.

Ein erheblicher Vorteil der Erhebung von Daten in Form einer Online-Umfrage ist die zeitliche Flexibilität, die eine bessere Erreichbarkeit der teilnehmenden Personen zur Folge hat und diesen mehr Zeit für die Beantwortung der Fragen lässt. Im Vergleich

zu einer persönlichen Befragung kann zudem auf diesem Weg innerhalb eines kurzen Zeitfensters eine größere Zahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern erreicht werden (vgl. Bortz & Döring 2006, 260), die durch die geografische Unabhängigkeit des Fragebogens auch ohne das Zurücklegen weiter Strecken in die Forschung mit einbezogen werden können (vgl. Friedrichs 1990, 237).

Nachteile, die gleichzeitig in Kauf genommen werden müssen, sind die nicht zu kontrollierende Erhebungssituation, in der das Ergebnis durch Faktoren der Ablenkung verfälscht werden könnten, sowie die Ungewissheit über die Anzahl der Rückläufe und Ausfälle, da für die teilnehmenden Personen bei aufkommenden Problemen oder Unklarheiten keine unmittelbare Rückfragemöglichkeit gegeben ist (vgl. ebd., 237).

Die folgenden Faktoren wären laut Friedrichs (ebd., 194) zu beachten, um potenzielle Missverständnisse zu verhindern: Die Formulierung der Fragen wäre dem Wissensstand der Probandinnen und Probanden entsprechend zu wählen, bei gleichzeitiger Vermeidung von Suggestionen. Die Art von Frage und Antwortvorgabe wäre zu beachten, denn unklare Begriffe könnten die teilnehmenden Personen überfordern und zu willkürlichem Ankreuzen führen, das wiederum ein verfälschtes Forschungsergebnis zur Folge haben könnte. Während eine Reihenfolge von Antwortalternativen als Einflussfaktor bei der Beantwortung nicht zu vermeiden wäre, so hätte die Auswahl an Alternativen einerseits in Hinblick auf ein differenziertes Ergebnis ihre Berechtigung, könnte andererseits aber auch zu Verwirrung führen.

Die Objektivierung von Skalenfragen erweist sich als schwierig, weswegen eine eindeutige sprachliche Zuordnung von Bedeutung ist. In Bezug auf die Gestaltung macht Kromrey (1995, 279) darauf aufmerksam, numerische Zuordnungen und eine angemessene grafische Darstellung zu wählen, beispielsweise durch ausreichend große Abstände zwischen den einzelnen Elementen. Die Strukturierung der Inhalte bei der Zusammenstellung der Fragen ist in Form einer Online-Umfrage vorab gut möglich, was im direkten Vergleich mit einem persönlich geführten Interview steuernde Eingriffe verhindert. Zum Selektieren und Strukturieren der Inhalte bietet sich das Anlegen einer „Mind-Map“ an, um durch die gewählten Fragestellungen eine möglichst gute Abdeckung des Forschungsgebiets zu erreichen (vgl. Bortz & Döring 2006, 252f.).

Bei der Erstellung der Online-Umfrage im Rahmen dieser Arbeit, wurde im Sinne der Übersichtlichkeit ein Aufbau angestrebt, der die Fragen ihrem jeweiligen

Themengebiet entsprechend reiht. Die thematische Gliederung der zu erforschenden Gebiete kann eine Verzerrung der Antworten durch die gegenseitige Beeinflussung der Fragen, sogenannte Ausstrahlungseffekte, verhindern (vgl. Kromrey 1995, 283). Bortz & Döring (2006, 255) vertreten hingegen die Auffassung, dass eine inhaltliche oder zufällige Gruppierung der Items ohnehin keine Auswirkung in Hinblick auf das Ergebnis hat.

In zielgruppenorientiertem Sprachstil formulierte, weitgehend neutrale, d. h. nicht einseitig wertend gestellte Fragen ermöglichen am Beginn der Umfrage das Wecken von Interesse bei den teilnehmenden Personen. Eine kurze Beschreibung der Ziele der Befragung kann die Motivation einer ernsthaften Teilnahme und einer seriösen Beantwortung der Fragestellungen zusätzlich unterstützen – jedoch ist grundsätzlich festzustellen, dass die Annahme, eine anonyme Online-Umfrage laufe leichter Gefahr, unseriöse Antworten zu generieren, nicht bestätigt werden kann (vgl. ebd., 261).

5.1.2. Auswertung der Daten

Im Rahmen der Umfrage über das Format „Survey Monkey“ gab es insgesamt 127 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, von denen 62 % der Befragten alle Fragen beantwortet haben. Aufgrund der fehlenden unmittelbaren Rückfragemöglichkeit, lässt sich die Ursache der Ausfälle nicht rekonstruieren. Um eine Verzerrung in der Darstellung der Ergebnisse zu vermeiden, werden somit in weiterer Folge ausschließlich jene 79 Ergebnisse dargestellt, in denen alle Aspekte der Umfrage vollständig Berücksichtigung gefunden haben.

Bevor es zur Auswertung des Fragebogens kommt, ist über Relevanz und Brauchbarkeit des Materials zu entscheiden. Bei der statistischen Auswertung standen die vorwiegend geschlossenen Skalenfragen der entwickelten Online-Umfrage im Vordergrund – es handelt sich daher hauptsächlich um eine quantitative Auswertung der Daten. Die daraus resultierende Form von beschreibender Statistik zielt darauf ab, die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammenfassend darzustellen. Zu jeder Skalenfrage wurde zusätzlich auch die Möglichkeit gegeben, die jeweilige Auswahl kurz zu begründen oder durch persönliche Anmerkungen zu ergänzen. Diese qualitativen Aussagen wurden auf Basis der Anzahl ihrer Nennungen zu unterschiedlichen Themenfeldern zusammengefasst und werden in der Darstellung der Ergebnisse einzelner Fragestellungen exemplarisch wiedergegeben.

5.2. Ergebnisse

5.2.1. Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Bei den Befragten der Online-Umfrage handelt es sich zu 76 % um Frauen und zu 20 % um Männer. 4 % machen keine Angabe zu ihrem Geschlecht.

Die unterschiedlichen Altersgruppen, die im Rahmen der Befragung angegeben werden können, sind in der Umfrage relativ gleichmäßig vertreten: 31 – 40 Jahre (29 %), 41 – 50 Jahre (27 %), 51 – 60 Jahre (24 %), 18 – 30 Jahre (20 %). Die meisten Ergebnisse kommen aus den Bundesländern Wien (37 %) und Niederösterreich (30 %), danach folgen Oberösterreich (13 %), Salzburg und Steiermark (je 5 %), Burgenland und Kärnten (je 4 %), sowie Vorarlberg (3 %). Aus Tirol gibt es keine Beteiligung.

81 % sind zum Zeitpunkt der Befragung als Lehrperson tätig, davon 20 % seit 6 – 15 Jahren, 19 % bereits mehr als 25 Jahre, 16 % seit 3 – 5 Jahren, 14 % seit 16 – 25 Jahren und 11 % seit 1 – 2 Jahren. 87 % unterrichten Bildnerische Erziehung, 63 % Technisches Werken und 45 % Textiles Werken.

62 % geben ein abgeschlossenes Lehramtsstudium an einer Universität und 6 % an einer pädagogischen Hochschule an. 42 % haben vor dem Lehramtsstudium bereits ein anderes Studium abgeschlossen. Bei diesen Studien handelt es sich überwiegend um andere künstlerische Bereiche, wie Architektur (5 Nennungen), Design (3 Nennungen), Bildhauerei (3 Nennungen) Kunstgeschichte (2 Nennungen), Malerei (2 Nennungen), Modedesign (2 Nennungen), sowie mit jeweils einer Nennung Druckgrafik, visuelle Mediengestaltung, Bildende Kunst und Kreativpädagogik; Kunst und Ausdruckstherapie.

25 % der Befragten studieren zum Zeitpunkt der Befragung noch, 6 % haben kein abgeschlossenes Lehramtsstudium und belegen auch keines. In der Beantwortung der Fragen durch Studierende und Lehrende können keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen ausgemacht werden.

Den Marginalspalten der folgenden Seiten sind die Prozentsätze der gewählten Antwort zwischen den Optionen „Nein“, „Eher nein“, „Eher ja“ oder „Ja“ auf die einzelnen Fragestellungen zu entnehmen. Die Balken visualisieren zusätzlich das Verhältnis zwischen diesen Antworten. Jener Prozentsatz der Befragten, der keine Angabe zur Fragestellung gemacht hat, wird in den Grafiken nicht dargestellt.

5.2.2. Der Umgang mit Handouts

Es zeigt sich unter den Befragten eindeutig der Bedarf, eigene Handouts für ihren Unterricht zu erstellen. Über 97 % der Befragten antworten auf die Frage „Sehen Sie einen Bedarf darin, eigene Handouts für Ihren Unterricht zu erstellen?“ mit „Ja“ oder „Eher ja“ (vgl. Abb. 32). Die ergänzenden Kommentare belegen, dass dies hauptsächlich dem Umstand geschuldet ist, dass Unterrichtsmaterial, wie Schulbücher, unzureichend (13 Nennungen) oder an den Schulen kaum bzw. nicht vorhanden (8 Nennungen) ist. Weiters dienen Handouts der Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte (6 Nennungen) und der Lehrstoffsammlung für die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung (4 Nennungen). Als weiterer Beweggrund zur Erstellung eigener Handouts wird die Möglichkeit der individuellen Gestaltung angeführt. Diese bezieht sich sowohl auf Inhalte (12 Nennungen) als auch auf die Aufbereitung und visuelle Gestaltung (18 Nennungen). Selbst gestaltete Unterlagen sind demnach aus Sicht der Befragten flexibel, sie können laufend aktualisiert und auf konkrete Schülerinnen und Schüler und deren Bedürfnisse ausgerichtet werden. Beispielhaft können die beiden folgenden Zitate angeführt werden: „Es gibt nicht zu allen Themen Schulbücher und nicht für alle Schüler und auf deren Niveau!“, „Individuelle Unterrichtsmittel machen die Persönlichkeit des Lehrenden aus“.

Es besteht Konsens darüber, dass es einen großen Bedarf an der Gestaltung eigener Unterrichtsmittel gibt. Da die Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf wachsen und äußere Arbeitsbedingungen nicht besser werden – wie unter anderem Terhart (2009, 86) feststellt –, stellt sich die Frage, ob grundsätzlich Ressourcen vorhanden sind, um der visuellen Gestaltung von Handouts die nötige Zeit zu widmen. Auf die Frage „Haben Sie in der Schulpraxis im Rahmen Ihrer Vorbereitungszeit ausreichend Kapazitäten, um eigene Handouts grafisch gut zu konzipieren und zu gestalten?“ antworten lediglich 16 % mit „Ja“, 32 % der Befragten mit „Eher ja“, 29 % mit „Eher nein“ und 6 % mit „Nein“ (vgl. Abb. 33). Interessant erscheint hier, dass jene 18- bis 30-Jährigen, welche bereits unterrichten, zu 0 % mit „Ja“ aber auch zu 0 % mit „Nein“ antworten. 57 % dieser Gruppe geben „Eher ja“ an, 43 % „Eher nein“. Betrachtet man die „Ja“-Angaben der unterschiedlichen Altersgruppen, erscheint es auf den ersten Blick naheliegend, dass jene Personen, die am Beginn ihrer Lehrtätigkeit stehen, am wenigsten Zeit finden, da sie ihren Unterricht von Grund auf neu planen müssen. Die 18- bis 30-Jährigen beantworten diese Frage zu 0 % mit „Ja“, die 31- bis 40-Jährigen zu 16 %, die 41- bis 50-Jährigen

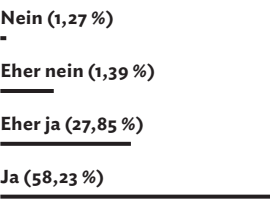


Abb. 32: Angaben zur Frage „Sehen Sie einen Bedarf darin, eigene Handouts für Ihren Unterricht zu erstellen?“

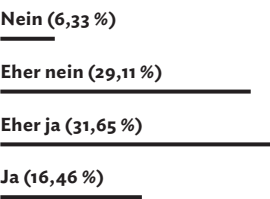


Abb. 33: Angaben zur Frage „Haben Sie in der Schulpraxis im Rahmen Ihrer Vorbereitungszeit ausreichend Kapazitäten, um eigene Handouts grafisch gut zu konzipieren und zu gestalten?“

zu 25 %, die 51- bis 60-Jährigen zu 21 %. Fasst man allerdings die Antworten „Ja“ und „Eher Ja“ zusammen und ebenso „Nein“ und Eher nein“, so gleicht sich deren Gesamtverhältnis weitgehend aus. „(Eher) Ja“:„(Eher) Nein“ verhält sich bei den 18- bis 30-Jährigen 57:43, bei den 31- bis 40-Jährigen 60:40, bei den 41- bis 50-Jährigen 50:35 (aus dieser Gruppe machen 15 % keine Angabe), bei den 51- bis 60-Jährigen 52:41 (5 % machen keine Angabe). Es scheint daher durchwegs ähnliche Kapazitäten bei den unterschiedlichen Altersgruppen zu geben. Die Kommentare der Befragten zu dieser Thematik zeigen, dass viele Lehrende es zwar zeitlich schwierig finden Handouts grafisch gut zu gestalten, sich jedoch die Zeit dafür nehmen, da die Gestaltung eine hohe Priorität habe (4 Nennungen). Weiters geben jeweils zwei Personen an, dafür private Zeitressourcen, sowie auch private Infrastruktur zu nutzen. Eine der Personen schreibt: „ich nehme mir meißt [sic!] die Zeit – dadurch werden die Nächte kurz“. Es wird auch erwähnt, dass es zu Beginn der Lehrtätigkeit ein großer Aufwand ist und zeitlich schwierig. Später müssten die bestehenden Unterlagen jedoch lediglich überarbeitet werden.

Auf die Frage „Haben Sie an Ihrem Schulstandort immer die Möglichkeit Farbkopien Ihrer Handouts für Ihre Schülerinnen und Schüler zu erstellen?“ antworten 29 % der Befragten „Ja“, 14 % „Eher Ja“, 14 % „Eher Nein“ und 27 % „Nein“ (vgl. Abb. 34). Die ergänzenden Kommentare zeigen jedoch, dass es oft zwar offiziell möglich ist, jedoch aufgrund der hohen Kosten kaum in Anspruch genommen wird (7 Nennungen) oder schulintern nicht gerne gesehen wird, wenn Farbkopien für eine ganze Schulklasse gemacht werden (2 Nennungen).

Die Befragten geben mehrheitlich an, nicht in der professionellen visuellen Gestaltung von Handouts geschult worden zu sein (vgl. Abb. 35). Knapp 70 % geben auf die Frage „Wurden Sie in der professionellen visuellen Gestaltung von Handouts geschult?“ an, keine oder eher keine Schulung erhalten zu haben. Hier unterscheiden sich die Angaben jener Befragten, die zuvor noch ein anderes Studium abgeschlossen haben deutlich von den Antworten derjenigen, die ausschließlich ein Lehramtsstudium belegen oder absolviert haben. Von den Befragten ohne Zweitstudium sind es 80 %, die angeben keine oder eher keine Schulung zur Gestaltung von Handouts erhalten zu haben.

Auf die Frage „Würden Sie gerne gut gestaltete Vorlagen für Ihre Handouts verwenden?“ antworten 39 % der Befragten „Ja“ und weitere 32 % „Eher Ja“, 16 % „Eher nein“ und 10 % „Nein“ (vgl. Abb. 36). Die ergänzenden Kommentare zeigen, dass es bei

den Befragten den Wunsch nach Zeitersparnis (5 Nennungen) gibt. Andererseits geben zehn Personen an, Vorlagen abzulehnen. Eine der Aussagen lautet beispielsweise: „Eine Vorlage ist für mich wie eine Schablone. Geht gar nicht!“ Sehr häufig wird aber auch angegeben, eine Vorlage gerne in Anspruch zu nehmen, diese allerdings jedenfalls für die eigenen Zwecke zu adaptieren (6 Nennungen): „Ja, es mangelt teilweise an wirklich gut gestalteten Handouts, wobei ich diese trotzdem fast immer noch überarbeite“. Generell geben die Befragten an, gerne selbst das Unterrichtsmaterial zu bearbeiten, um ihrem eigenen Stil, sowie den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und sich selbst mit der Materie ausreichend auseinanderzusetzen. Insgesamt äußern 14 der Befragten, dass sie das Material (unabhängig von der Antwort auf die Frage) gerne persönlich gestalten: „[Vorlagen] müssten sehr gut zu meinem Unterrichtsstil passen“, „passe jedes handout [sic!] an schüler [sic!] und altersstufe [sic!] an, lässt sich glaube ich nicht in eine vorlage [sic!] pressen“.

5.2.3. Die Gestaltung von Handouts

Trotz überwiegend fehlender Schulung in der visuellen Gestaltung, fühlen sich die Befragten dennoch darin mehrheitlich kompetent. Knapp 80 % antworten auf die Frage „Fühlen Sie sich kompetent bei der grafischen Gestaltung eigener Handouts?“ mit „Ja“ oder „Eher ja“ (vgl. Abb. 37). Auch hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu jenen Befragten, die bereits zuvor ein anderes Studium abgeschlossen haben (55 % „Ja“ im Vergleich zu 41 % bei jenen, die ausschließlich ein Lehramtsstudium belegen oder absolviert haben). Die freien Kommentare zeigen, dass diese Kompetenz einerseits eben durch eine andere Ausbildung (5 Nennungen), durch Erfahrung (6 Nennungen) oder durch ein Selbststudium (3 Nennungen) erlangt wurde. Auch die eigene Intuition bzw. das eigene ästhetische Empfinden (2 Nennungen) wird als Kompetenz angesehen, wie sich beispielsweise in folgendem Kommentar zeigt: „Bin keine Grafikerin, aber auf der Nudel-suppe bin ich auch nicht dahergeschwommen“.

Auf die Frage „Spielen für Sie Lerntheorien bei der Erstellung eigener Handouts eine wichtige Rolle?“ antworten die Befragten zu 34 % mit „Eher nein“, weitere 20 % antworteten mit „Nein“. Lediglich 10 % beantworten die Frage mit „Ja“ (vgl. Abb. 38).

Die Frage „Spielen für Sie wahrnehmungspsychologische Überlegungen bei der Erstellung eigener Handouts eine wichtige Rolle?“ wird hingegen überwiegend mit

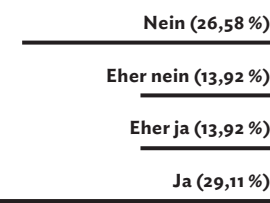


Abb. 34: Angaben zur Frage „Haben Sie an Ihrem Schulstandort immer die Möglichkeit Farbkopien Ihrer Handouts für Ihre Schülerinnen und Schüler zu erstellen?“

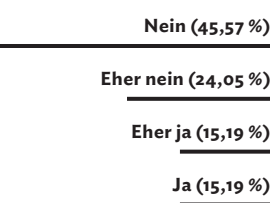


Abb. 35: Angaben zur Frage „Wurden Sie in der professionellen visuellen Gestaltung von Handouts geschult?“

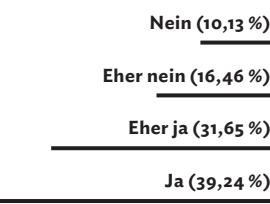


Abb. 36: Angaben zur Frage „Würden Sie gerne gut gestaltete Vorlagen für Ihre Handouts verwenden?“

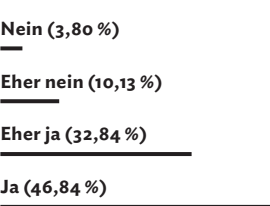


Abb. 37: Angaben zur Frage „Fühlen Sie sich kompetent bei der grafischen Gestaltung eigener Handouts?“

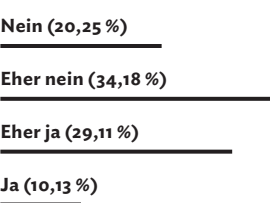


Abb. 38: Angaben zur Frage „Spielen für Sie Lerntheorien bei der Erstellung eigener Handouts eine wichtige Rolle?“

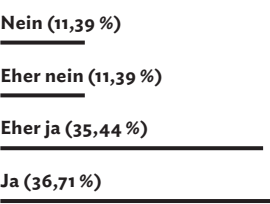


Abb. 39: Angaben zur Frage „Spielen für Sie wahrnehmungspsychologische Überlegungen bei der Erstellung eigener Handouts eine wichtige Rolle?“

„Ja“ (37 %), sowie „Eher ja“ (35 %) beantwortet (vgl. Abb. 39). Bei den offenen Kommentaren geben die Befragten an, dass dies für die Einprägsamkeit und das Erfassen der Inhalte (8 Nennungen) von Bedeutung wäre, dass die Gestaltung danach ausgerichtet würde, dass die Unterlagen übersichtlich strukturiert (4 Nennungen) wären, wichtige Inhalte optisch hervorgehoben würden (3 Nennungen) und eine gut lesbare Schriftart (1 Nennung) gewählt würde. Weiters spielen das Einfügen von Bildern (3 Nennungen), sowie ästhetische Aufbereitung (2 Nennungen) aus Sicht der Befragten eine Rolle. Zwei der Befragten weisen darauf hin, dass es aufgrund knapper Zeitressourcen schwierig ist, sich damit auseinanderzusetzen. Zwei der Befragten geben einen Mangel an Kenntnis über Wahrnehmungspsychologie an, zwei geben an, dies aufgrund des Studiums zu beherrschen, eine Person gibt an, dass dieses Wissen fachimmanent sei. Eine der befragten Personen gibt an: „ist doch bei grafischer Gestaltung immer ein Thema ... aber vieles passiert intuitiv“. Drei der Befragten geben insgesamt an, dass Lerntheorien und Wahrnehmungspsychologie weniger relevant für die Gestaltung von Handouts wären, da diese Dinge im Unterricht berücksichtigt und die Unterlagen lediglich ergänzend eingesetzt würden.

Die Frage „Denken Sie, dass die visuelle Erscheinung von Handouts in künstlerischen Unterrichtsfächern die Schülerinnen und Schüler in ihrem Verständnis beeinflusst, was gute visuelle Gestaltung bedeutet?“ wird deutlich mit „Ja“ (66 %) und „Eher ja“ (25 %) beantwortet (vgl. Abb. 40). Kommentare hierzu sind beispielsweise: „Ich denke, dass die Schüler*innen sehr stark davon beeinflusst werden, da sie ja ‚meine Produkte‘ als die ‚richtigen‘ (weil Lehrperson) ansehen und somit sicher auch als Vorlage verwenden“, „ja sicher – über design [sic!] predigen und selber word-art [sic!] vorsetzen geht meiner meinung [sic!] nach nicht ;)“. Einige der Befragten ergänzen auch, dass es nicht nur in den künstlerischen Fächern wichtig wäre, auf gute Gestaltung der Unterlagen zu achten (4 Nennungen). Eine Angabe dazu lautet: „das müsste schon gesamtschulisch passieren“.

Da jedes Handout in die Ästhetik des Schulraums eingebettet ist, wurde den Lehrenden die Frage gestellt „Schätzen Sie ein gelungenes Kommunikationsdesign Ihrer Schule (z. B. Logo, Informationsmaterial, Website, Schulzeitschrift usw.) als wichtig ein?“. Die Antworten sind sehr deutlich mit 73 % „Ja“ und 13 % „Eher Ja“. Lediglich 5 % antworten „Nein“ oder „Eher nein“ (vgl. Abb. 41). Die ergänzenden Kommentare weisen

darauf hin, dass das Kommunikationsdesign besonders in Hinblick auf das Auftreten der Schule nach außen, aber auch nach innen (7 Nennungen) von Bedeutung ist und der Identitätsbildung und Identifikation dient (4 Nennungen).

Ergänzend wurde die Frage „Betrachten Sie das Kommunikationsdesign Ihrer Schule als professionell gestaltet?“ gestellt. Darauf antworten 27 % „Ja“ 28 % „Eher ja“, 13 % „Eher nein“ und 18 % „Nein“ (vgl. Abb. 42). Hier gäbe es offensichtlich aus Sicht der Befragten einen großen Bedarf an Verbesserung und Professionalisierung des Auftretens der Schule. Die ergänzenden Kommentare machen deutlich, dass an vielen Schulen das Kommunikationsdesign von ungeschultem oder unzureichend ausgebildetem Personal erstellt wird (5 Nennungen), wie beispielsweise diese Angabe zeigt: „Die Kunsterzieher wurden und werden in der Gestaltung nicht mit einbezogen. Die Direktion spielt sich selber damit und agiert völlig unprofessionell“. Andere Befragte loben das Kommunikationsdesign der Schule, welches unter Mitarbeit oder ausschließlich von professionellen Grafikerinnen und Grafikern erstellt wurde (6 Nennungen). Zwei der Befragten geben an, dass kompetente Kolleginnen oder Kollegen mit der Aufgabe betraut wurden und diese zufriedenstellend durchgeführt hätten.

5.2.4. Die Vermittlung von Kompetenzen

Es wurden in Folge Fragen zur Kompetenz zur Vermittlung drei konkreter Themenbereiche gestellt; Qualitätskriterien guter Gestaltung in Grafik-Design (vgl. Abb. 43) sowie Qualitätskriterien guter Gestaltung in Typografie und Schriftgestaltung (vgl. Abb. 44) und die Erstellung von Layouts (vgl. Abb. 45).

Abb. 43 und Abb. 44 zeigen, dass die Verteilung der Antworten in den Bereichen Grafik-Design und Typografie und Schriftgestaltung relativ ähnlich ist. Auch hier offenbart sich in der Einzelbetrachtung, dass sich Lehrpersonen mit einem Zweitstudium als kompetenter einschätzen. Im Bereich Grafik-Design antworten 47 % der Befragten mit „Ja“, wobei von jenen Personen mit Zweitstudium 56 % „Ja“ antworten und von jenen Personen, die ausschließlich Lehramt studieren oder ein künstlerisches Lehramtsstudium absolviert haben 41 %. Im Bereich der Typografie und Schriftgestaltung antworten 42 % mit „Ja“ – auch hier antworten in der Einzelauswertung Lehrende mit Zusatzqualifikation um rund 6 Prozentpunkte häufiger mit „Ja“. Die Frage „Fühlen Sie sich kompetent darin, Ihren Schülerinnen und Schülern die Erstellung von Layouts professionell zu

vermitteln?“ wird mit 38 % am häufigsten mit „Eher ja“ beantwortet (vgl. Abb. 45). Mit „Ja“ antworten 33 %. Personen mit Zusatzqualifikation antworten allerdings auch hier zu 45 % mit „Ja“ und lediglich zu 18 % mit „Eher ja“.

In allen drei Bereichen unterstreichen die freien Kommentare die Bedeutung der Zusatzqualifikation für das Kompetenzerfinden (7 Nennungen), sowie die Erarbeitung der Kompetenz im Selbststudium (4 Nennungen). Im Bereich der Erstellung von Layouts wird die mangelnde technische Ausstattung an den Schulstandorten angeführt (4 Nennungen).

Die Antworten auf die offene Frage „Was bedeutet für Sie ‚gute Gestaltung‘? Wie würden Sie das beschreiben?“ können zu folgenden Schlagworten zusammengefasst werden: dem Inhalt entsprechend (17 Nennungen), ästhetisch/ansprechend (15 Nennungen), übersichtlich (13 Nennungen), klar (13 Nennungen), einprägsam/prägnant (9 Nennungen), einfach (9 Nennungen), Einsatz von Gestaltungswissen (8 Nennungen), reduziert/nicht überfrachtet (8 Nennungen), gute Lesbarkeit (7 Nennungen), kontextangepasst (6 Nennungen), stimmig/harmonisch (5 Nennungen), Ausgewogenheit von Text und Bild (5 Nennungen), zeitgemäß/modern (5 Nennungen), strukturiert (4 Nennungen), einheitlich (4 Nennungen), anregend (4 Nennungen), informativ (3 Nennungen) und bewusst gestaltet (2 Nennungen). Eine Antwort lautet beispielsweise: „Es kommt darauf an, wo wird gestaltet und wer gestaltet wofür. Gestaltung ist Ausdruck, Kommunikation und ein offener Prozess. ‚Gut‘ ist hier nicht so einfach zu formulieren“.

Die Antworten auf die offene Frage: „Was verstehen Sie unter ‚professionell‘?“ können in folgende Kategorien zusammengefasst werden: mit Fachwissen ausgeführt (10 Nennungen), in einem Bereich ausgebildet (7 Nennungen), in einem Bereich erfahren (7 Nennungen), Fachwissen in verschiedenen Situationen anwenden können (4 Nennungen), (haupt)beruflich/bezahlt (4 Nennungen), qualitativ hochwertige Arbeit (4 Nennungen), zeitgemäß/auf aktuellem Stand (4 Nennungen), Vermittlungskompetenz (2 Nennungen), seriös (2 Nennungen) und nicht laienhaft (2 Nennungen). Weiters werden mit jeweils einer Nennung „nachhaltig“, „wissenschaftlich fundiert“, „Ausstattung“, „Reflexion und Überprüfung“ und „zielorientiert“ angeführt. Einige der Befragten beantworten die Frage in Hinblick auf gestalterische Professionalität, diese Angaben decken sich im Wesentlichen mit jenen zur Frage nach „guter Gestaltung“. Die professionelle Gestaltung des schulischen Kommunikationsdesigns wäre dann gegeben,

wenn die Gestaltung von Berufsgrafikerinnen und -grafikern ausgeführt oder geleitet wäre (4 Nennungen).

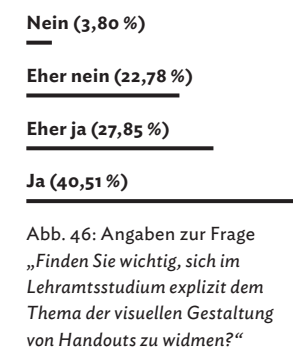
Die Frage „Finden Sie wichtig, sich im Lehramtsstudium explizit dem Thema der visuellen Gestaltung von Handouts zu widmen?“ beantworten 41 % der Befragten mit „Ja“, 28 % mit „Eher ja“ (vgl. Abb. 46). Bei der Gruppe der Über-50-Jährigen liegt die Anzahl der Antwort „Ja“ bei 52 %. Diese gibt auch bei den offenen Kommentaren mehrfach an, dass in ihrer Studienzeit noch kein Bedarf nach Handouts bzw. Gestaltung von eigenem Unterrichtsmaterial gegeben war. Die ergänzenden Kommentare weisen einerseits darauf hin, dass Gestaltungskompetenz ohnehin fachimmanent wäre (3 Nennungen), andererseits beobachten einige der Befragten, dass in der Praxis von Fachkolleginnen und -kollegen häufig schlecht gestaltete Unterlagen ausgegeben würden (5 Nennungen). Es scheint, trotz der gefühlten eigenen Kompetenz der Lehrenden, der Wunsch nach einer besseren Ausbildung in diesem Bereich deutlich vorhanden zu sein. Eine der befragten Personen äußert sich folgendermaßen: „Es wäre dringend notwendig, da der Bedarf gegeben ist, aber keine fundierte Evaluierung oder Reflexion der Produkte stattfindet“.

5.2.5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Es scheint aufgrund fehlender und unzureichender Lehrunterlagen einen großen Bedarf zu geben, in künstlerischen Fächern Unterrichtsmittel selbst herzustellen und zu gestalten. Weiters sehen es Lehrende künstlerischer Fächer überwiegend auch als wichtig an, dass diese ihrem Unterrichtsstil und auch den Klassen angepasst werden. Es sollen im Unterricht nicht nur durch das Erarbeiten von Inhalten, sondern auch durch die Darbietung der Inhalte gestalterische Kompetenzen erworben werden.

Die Lehrenden fühlen sich zwar überwiegend kompetent in Gestaltungsfragen, jedoch nicht ausreichend dafür ausgebildet, Handouts professionell zu gestalten. Es mangelt zudem auch an Zeit, sowie an technischen Ressourcen an den Schulstandorten.

Es besteht deutlich der Wunsch nach einer besseren Vorbereitung auf das professionelle Gestalten eigener Handouts im Rahmen des Lehramtsstudiums. Vorlagen werden von einigen Befragten kategorisch abgelehnt, die überwiegende Mehrheit wünscht sich jedoch Vorlagen im Sinne einer Grundlage auf der die persönliche Gestaltung aufbauen kann.



Als professionell und gut gestaltet gelten für die Befragten Handouts, die unter Einbeziehung fundierten Fachwissens auf den konkreten Bedarf (zielgruppenorientiert und auf den Inhalt bezogen), sowie auf den Stil der Lehrperson abgestimmt, ästhetisch und übersichtlich zusammengestellt sind.

Wichtig erscheint zusätzlich, dass nicht ausschließlich die Gestaltung des Unterrichtsmaterials in künstlerischen Fächern eine hohe Qualität aufweisen soll, sondern vor allem auch das Kommunikationsdesign der Schule professionell erstellt wird.

6. RESÜMEE UND AUSBLICK

6.1. Resümee: Was sich an Potenzialen zeigt

Die Literaturrecherche und der empirische Teil dieser Arbeit lassen darauf schließen, dass die derzeitigen Rahmenbedingungen von Lehramtsstudium und Schulpraxis die Entwicklung des Potenzials in der Gestaltung von Handouts in künstlerischen Unterrichtsfächern nicht bestmöglich gewährleisten.

Aus gestalterischer Perspektive ist eine wesentliche Kompetenz bei der Erstellung von textbasierenden Handouts der Umgang mit Schrift. Bisher wurde das Thema Typografie in der Fachdidaktik nicht umfassend diskutiert (vgl. Spitzmüller 2012, 225) und vermutlich im künstlerischen Fach an der Universität zu wenig ergiebig vermittelt. Es ist für ein professionelles Selbstverständnis als Lehrperson eines künstlerischen Unterrichtsfaches jedoch von Nöten, sich bei der visuellen Gestaltung von Information nicht nur auf ein Bauchgefühl zu berufen, sondern insbesondere Gestaltungswissen und Urteilskompetenz als Dimensionen der umfassenderen Medienkompetenz (vgl. Six & Gimmler 2013, 105f.) auf die Basis von ausgewiesenen Modellen und Theorien zu stellen.

Hier ist insbesondere die Fähigkeit zur Begründung von Gestaltungsentscheidungen gefragt, wenn diese nicht nur subjektiven Meinungen entspringen, sondern Wahrheits- und Geltungsanspruch erheben sollen (vgl. Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 8ff.). Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Bedingungen selbständiger Gestaltung von Handouts durch die Lehrpersonen künstlerischer Unterrichtsfächer stand bisher aus – es wäre wünschenswert, diese im Curriculum zu verankern.

Wie sich zeigt, sind Handouts im Zeitalter digitaler Medien immer noch Bestandteil der gegenwärtigen Schulpraxis. Der Anteil der Selbstproduktion von Arbeitsmitteln durch Lehrerinnen und Lehrer ist mit der Digitalisierung und Verbreitung von Wissen generell im Steigen begriffen und zugleich gehen autorisierte Vermittlungsmedien zurück (vgl. Dreyer 2012, 117f.). In manchem Detail mögen die Bedingungen für Schrift am Bildschirm andere sein, als auf Papier – man bedenke die vielfältigen Möglichkeiten multimedialer Gestaltung von Unterricht –, doch werden laut Willberg & Forssmann (2010, 12) die meisten typografischen Entscheidungen unabhängig vom Medium getroffen.

Während das gesprochene Wort als Zeichen der sprechenden Person zugeordnet wird (vgl. Stetter 1999, 35f.), sind im Geschriebenen Produktion und Rezeption entkoppelt. Im Handout, das den Schülerinnen und Schülern überlassen wird, wird somit das geschriebene Wort als typografisches Zeichen der abwesenden Lehrperson wahrgenommen. Mit der Gestaltung eines Handouts situieren sich Lehrerinnen und Lehrer selbst innerhalb eines bestimmten Stils und werden von ihren Schülerinnen und Schülern als Teil einer ganzheitlichen Einheit wahrgenommen.

Der Stil eines Textes ist stets das Resultat komplexer Wechselwirkungen semiotischer Ressourcen und auch Zeichen der Identität jener Person, die diesen Text gestaltet hat (vgl. Spitzmüller 2012, 235). Gleichzeitig ist es ein Beitrag zur visuellen Identität der Schule selbst (vgl. Winderlich 2012, 252) und damit auch Beitrag zur ästhetischen Bildung, die an der AHS insbesondere im Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung von Bedeutung ist.

Den bewussten Umgang mit der eigenen Stimme kann man als Lehrperson durch den „Klang“ von Schrift zum Ausdruck bringen (vgl. beispielsweise Frutiger 2013, 111). Das allgemeine Verständnis darüber, dass Typografie die visuelle Ausdrucksform von Sprache ist (vgl. Haines & Haslam 2002, 10), sollte daher auch die Notwendigkeit ins Bewusstsein heben, über diese Form des Ausdrucks in der Typografie im Sinne von Kommunikations- aber auch Medienkompetenz sprechen und urteilen zu lernen. Dabei können einerseits Modelle für die Klassifikation von Schrift hilfreich sein, die beispielsweise wie in der Matrix von Willberg (2011, 78f.) bestimmte Merkmale erfassen und diese „menschlich“ interpretieren.

Ein Wissen über Schriftgeschichte wird zusätzlich zu tieferem Schriftverständnis führen. Andererseits sollte die Tatsache, dass ausnahmslos jede Schriftart den Inhalt eines Textes interpretiert (vgl. Willberg & Forssmann 2010, 72), zur Reflexion deren semiotischen Potenzials anregen, das unterschiedlich durch Assoziationen, Analogien oder kulturell typische Verwendungszusammenhänge begründet sein kann (vgl. Spitzmüller 2012, 231f.). Der Umstand, dass in der Typografie eine sprachliche Armut in der Benennung der qualitativen Anmutung von Schrift herrscht, scheint es umso notwendiger zu machen, den sprachlichen Umgang mit dem Ausdruck von Schrift im Rahmen der universitären Ausbildung von Lehrpersonen künstlerischer Unterrichtsfächer zu pflegen um diese im Schulkontext überhaupt behandeln zu können.

Visuelle Kommunikation als Bestandteil künstlerischer Unterrichtsfächer ist nicht ein Nebenprodukt der Kunstproduktion, sondern zu einer allgemein erwarteten Kulturtechnik geworden (vgl. Billmayer 2012, 99). Diese Kulturtechnik muss den Schülerinnen und Schülern auch kompetent vermittelt werden. Medienpädagogische Publikationen und Erklärungen von Bildungspolitik und Bildungsplanung machen die schulische Förderung von Medienkompetenz zum Gegenstand (vgl. Six & Gimmler 2013, 101). Es gilt Gestaltungswissen und Urteilskompetenz der Lehrpersonen künstlerischer Unterrichtsfächer gezielt im Umgang mit Typografie herauszubilden und sie auch zu ausgewiesenen Experten für Gestaltungsfragen in Bezug auf die Vorwissenschaftliche Arbeit der kompetenzorientierten Reifeprüfung zu machen.

Es besteht der Bedarf, didaktisch und visuell aufbereitete Handouts für den künstlerischen Unterricht zu konzipieren, die nicht als mäßig geglückte Substitute autorisierter Lehrbücher gesehen werden, sondern sich die Möglichkeit der maßgeschneideren Gestaltung zu Nutze machen. Vorgefertigte Gestaltungsvorlagen können auch nie in entsprechender Form die Persönlichkeit der Lehrperson, die zugeschriebene Bedeutung des Textes, die einmalige Klassensituation und die didaktische Zielsetzung berücksichtigen, wie es in der Form selbstgestalteter Handouts möglich ist.

Der Faktor Motivation ist Teil jedes Kommunikationsprozesses (vgl. Vogel 2013, 14). Auch wenn in medienvermittelter Kommunikation eine situationsbedingte Auseinandersetzung mit den Inhalten stattfindet (vgl. Schweiger & Schrattenecker 2005, 197f.), kann ein Interesse am Lernen im Unterricht nicht vorausgesetzt werden, sondern muss in den Schülerinnen und Schülern geweckt werden (vgl. Terhart 2009, 116). Lernen sollte dabei im Sinne des subjektwissenschaftlichen Ansatzes Holzkamps expansiv motiviert sein (vgl. Künkler 2008, 37f.). Wie gelernt wird, ist letztlich eine Frage der Gestaltung (vgl. Terhart 2009, 106).

Designentscheidungen können im Gestaltungsprozess auf der einen Seite im Sinne eines Autorendesigns aus der Sicht der Lehrperson getroffen werden (vgl. Baines & Haslam 2006, 104), jedoch auch im Hinblick auf die von der Lehrperson angestrebte Leseart der Schülerinnen und Schüler (vgl. Willberg & Forssmann 2010). Hier erscheint einerseits das Bewusstsein für die motivationelle Funktion von Typografie relevant (vgl. Spitzmüller 2012, 221f.), andererseits kann auf Basis der visuellen Aufbereitung von Inhalten emotionale, kognitive und physische Aktivierung stattfinden (vgl. Schweiger

& Schrattenecker 2005, 195f.). Durch eine ästhetisch ansprechende Aufbereitung wird auch in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler eine Wertsteigerung des Produkts „Handout“ erfolgen (vgl. Karmasin 2007, 269). Gestalterische Entscheidungen sind aber letztlich nicht ausschließlich Fragen der Ästhetik, sondern bedürfen einer Orientierung an der Semiotik (vgl. Billmayer 2012, 99).

6.2. Ausblick: Förderliche Maßnahmen um das Potenzial zu entfalten

Zorn (2013, 181) erscheint es für die Bildung und Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte wichtig, „[...] nicht nur die Bedienung von Digitalen Medien zu ermöglichen, sondern vor allem auf die durch die Auswahl erfolgende Beeinflussung des Lehr- und Lernstils und der Beeinflussung der Kommunikation zu fokussieren und eine Auseinandersetzung mit Lerntheorien anzuregen“. Dem Unterrichtsfach „Bildnerische Erziehung“ kommt im Umgang mit Medien besonderer Stellenwert zu, schließlich bildet der Bereich „Visuelle Medien“ neben „Bildende Kunst“ und „Umweltgestaltung und Alltagsästhetik“ eines der drei bestimmenden Sachgebiete. Kirchner (2012, 87f.) beleuchtet Vermittlungsmedien in der Lehrerbildung der ersten Ausbildungsphase im Fach Kunstpädagogik, das auf der Struktur von Kunstpraxis, Kunstwissenschaft und Kunstdidaktik basiert. In der Kunstdidaktik sieht Kirchner den Bedarf, mit spezifischen Vermittlungsmedien zu arbeiten, die im Rahmen schulischer und außerschulischer Berufsfelder eingesetzt werden. Handlungsorientierung und partizipatorischen Anspruch sieht sie als Begründung, weshalb im Feld der universitären Lehre kaum ausgearbeitetes (Medien-)Material für den Seminarbetrieb zur Verfügung steht.

Kirchner (ebd.) sieht die ästhetischen Erfahrungen als wesentlichen Beitrag zur Subjektbildung und Kulturaneignung – diese bräuchten Freiräume zum Experimentieren, zum Erforschen und für die intensive Auseinandersetzung mit symbolischen Ausdrucksformen. In den meisten Ausbildungscurricula käme dieser Aspekt ihrer Ansicht nach aber zu kurz – die Auseinandersetzung mit Semiotik ist auch im Fall von künstlerischen Unterrichtsfächern kein fester Bestandteil des Curriculums. Notwendige Kompetenzen in Bezug auf Technik, Semiotik und kulturelle Bedingungen fasst Billmayer (2012, 98f.) unter dem Begriff „Visual Literacy“ zusammen. Es herrscht auch seiner Ansicht

nach ein zu geringes Bewusstsein für die bedeutungsgenerierende Seite von visueller Gestaltung.

Im Kennenlernen schulischer Vermittlungsmedien im Rahmen kunstpädagogischer Bildungsprozesse mit Studierenden sieht Kirchner (2012, 89f.) die Möglichkeit, methodische Angebote zu erproben und auf eigene Projekte übertragen zu können – didaktische Überlegungen und methodische Anregungen ließen sich so auf andere Themen übertragen. In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, dass auch Handouts konzipiert und erprobt werden. Es bestünde Bedarf, die Persönlichkeitsbildung Studierender stärker in den Blick zu rücken, indem Vermittlungsmedien auf ein Projektstudium zielten und der Grad von Eigenverantwortung und Individualisierung innerhalb der Bildungsprozesse erhöht würde (vgl. ebd., 93).

Wachsende Anforderungen und Belastungen in der Praxis des Lehrberufs legen die Überlegung nahe, bereits im Rahmen der Ausbildung die Auseinandersetzung mit der visuellen Gestaltung von Handouts zu fördern. Die entsprechende Vorbereitung könnte für Junglehrerinnen und Junglehrer eine Entlastungsfunktion in der Schulpraxis erfüllen, wo nicht immer die notwendigen zeitlichen Ressourcen vorhanden sind, um die visuelle Gestaltung von Handouts auf eine professionelle Ebene zu bringen. Ziel ist dabei nicht, ein Rezept für ein gut gestaltetes Handout zu finden, sondern den Prozess zu durchgestalteten Handouts zu begleiten, um Gestaltungswissen und Urteilskompetenz zu fördern.

Zielführend erscheint hierfür, den Schulkontext in den Blick zu nehmen und Bedingungen für Medienkommunikation und die Gestaltung von Handouts zu identifizieren. Die Analyse einzelner Beispiele selbstgestalteter Handouts, die der Schulpraxis entnommen sind, könnten in Verbindung mit einer qualitativen Studie über die Intentionen der Lehrperson, den Inhalt des Handouts, die didaktische Zielsetzung und die jeweilige Klassensituation erfolgen. Theorien und Modelle zu Lehr-Lern-Prozessen, Kommunikation, Typografie, Wahrnehmung und Semiotik sollten dabei die Basis für die wissenschaftliche Auseinandersetzung bilden und die bedeutungsgenerierende Seite von Gestaltung berücksichtigen. Die Auswertung von Feedback der Schülerinnen und Schüler könnte in einem separaten Schritt erfolgen. Auf diese Weise findet die Einbettung von Handouts in den spezifischen sozialen Kontext am jeweiligen Schulstandort ausreichend Berücksichtigung.

Ein ergänzender und bereichernder Aspekt wäre die Durchführung qualitativer Interviews mit Typografinnen und Typografen bzw. Grafik-Designerinnen und Grafik-Designern, um deren Zugang zum Gestaltungsprozess dem Verständnis von Lehrenden künstlerischer Unterrichtsfächer gegenüberzustellen und fruchtbar zu ergänzen. Insbesondere die Berührung mit der Sphäre des Kommunikationsdesigns, in welcher der kommunikative Zweck die Gestaltungsziele bestimmt, kann die Bedeutung der Begründbarkeit von Gestaltungsentscheidungen ins Bewusstsein heben (vgl. Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 11).

Auf Basis der Zusammenführung der Ergebnisse und deren Interpretation könnte von Studierenden eigenes fachdidaktisches Material erarbeitet werden, für das sie erste Visualisierungen erproben, um eine adäquate Form zu finden und die notwendige Gestaltungskompetenz zu entwickeln. In weiterer Folge geht es um die Detaillierung der Visualisierung, um die tatsächliche Umsetzung und möglicherweise um die Bestimmung von Spezifikationen und Gestaltungsrichtlinien, um ein gefundenes visuelles Gestaltungsprinzip im Sinne einer persönlichen Lizenz zukünftig auch auf andere Themenbereiche anwenden zu können. Entscheidet man sich beispielsweise für die Form „selektierenden Lesens“, wie sie in den meisten Schulbüchern vorherrscht, so weisen Willberg & Forssmann (2010, 41) darauf hin, dass das Layout dieser Seiten meist Seite für Seite erarbeitet werden muss, was einen höheren Aufwand darstellt, als wenn die Typografie – auch nach sorgfältiger Vorbereitung – programmierbar wäre. Wenn Handouts nicht bloß als Einzelobjekte, sondern im Sinne eines ganzheitlichen Konzepts angelegt werden sollen, so gilt es, diese Verbindung auf visueller Ebene herzustellen. Die Lehrperson könnte somit gewissermaßen ein eigenes „Corporate Design“ als Teil der eigenen visuellen Identität entwickeln, das von den Schülerinnen und Schülern wiedererkannt wird. Abschließend sollten die Ergebnisse im Zusammenspiel mit Schulklassen erprobt, evaluiert und reflektiert werden, um die eigene Urteilskompetenz zu stärken und gegebenenfalls notwendige Änderungen im Konzept einzuarbeiten.

Es zeigen sich insgesamt zahlreiche Möglichkeiten, den Umgang mit Handouts für Lehr- und Lernprozesse und die Rolle einer qualitätsvollen visuellen Gestaltung zum Gegenstand von Forschungsprojekten in der Didaktik zu machen. Deren Ergebnisse und Erkenntnisse würden sich als fruchtbringend in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen künstlerischer Unterrichtsfächer erweisen.

7. GLOSSAR

Alphabet: „Inventar von Schriftzeichen einer Alphabetschrift“ (Dürscheid 2012, 289)

Antiqua: „Schrift des lateinischen Alphabets. Im allgemeinen Sprachgebrauch eine Schrift mit normalen Serifen (im Gegensatz zur serifenlosen Grotesk oder zur serifenbetonten Egyptienne)“ (Willberg 2011, 101)

Anmutung: „assoziative Wirkung einer Schrift“ (Dürscheid 2012, 289)

Bleisatz: „Alle Satzsysteme, bei denen Buchstaben, Wörter oder ganze Zeilen mit geschmolzenem Metall gegossen und danach gesetzt werden“ (Baines & Haslam 2002, 172)

Blocksatz: „Satzart, bei der die Zeilen durch Erweiterung der Wortzwischenräume auf gleiche Breite gebracht werden“ (Willberg 2011, 101).
Der gleichmäßige linke und rechte Rand der Textspalten wird dadurch erzielt, „[...] dass die Wortabstände von Zeile zu Zeile innerhalb festgelegter Grenzen variieren“ (Baines & Haslam 2002, 172).

Capitalis: „Römische Großbuchstabenschrift in Steininschriften. Einflussreichste Formen: Capitalis Monumentalis und Capitalis Quadrata“ (Baines & Haslam 2002, 172)

Detailtypografie: „[...] die Satzgestaltung zwischen den Buchstaben und Zeichen, Wörtern und Zeilen“ (Willberg & Forssmann 2010, 8)

Druck: „Die Übertragung von Schrift- oder Bildelementen usw. auf einen Druckträger, z. B. Papier“ (Willberg 2011, 101).

Eyetracking: „Verfahren zur Aufzeichnung der Augenbewegungen beim Lesen“ (Dürscheid 2012, 290)

Egyptienne: „[...] Schriften mit (mehr oder weniger) gleichmäßiger Strichstärke und mit kräftigen Serifen [...]“ (Willberg 2011, 66)

Flattersatz: „Satzart, bei der die Zeilenbereite unterschiedlich und der Wortabstand gleichbleibend ist“ (Willberg 2011, 102)

Fraktur: „Eine spezifische Form der gebrochenen Schriften“ (Baines & Haslam 2002, 172), „Für den Kaiser entworfen (um 1512, also zur Zeit der Renaissance), und von den Bürgern gelesen (bis 1941). Neben der Antiqua jahrhundertlang die Gebrauchsschrift schlechthin“ (Willberg 2011, 76)

gebrochene Schriften: „Buchstabenformen, die mit breitrandiger Feder unter Betonung der Übergänge zwischen den Schriftstrichen geschrieben wurden“ (Baines & Haslam 2002, 172). Die Bögen der Buchstaben sind ganz oder teilweise gebrochen.

gotische Schriften: „[...] Anderer Ausdruck für gebrochene Schriften“ (Baines & Haslam 2002, 172), „Die Schrift der französischen Gotik, auch im späteren Deutschland seit dem 15. Jahrhundert als Gebrauchsschrift etabliert. [...] Die Kleinbuchstaben sind konsequent aus breitfedergerecht gebrochenen Strichen zusammengesetzt. Die An- und Abstriche sind rauten- oder würfelförmig. Die in der damaligen ‚Schriftsprache‘ Lateinisch selten gebrauchten Großbuchstaben sind auf unterschiedliche Weise dekorativ geformt“ (Willberg 2011, 76)

Graphetik: Von Hartmut Günther vorgeschlagener Ausdruck für die Disziplin, die sich mit der technischen Produktionsweise von Schriftzeichen und deren Wahrnehmung beim Lesen beschäftigt (vgl. Spitzmüller 2012, 217).

Grauwert: In der Typografie bezeichneter durchschnittlicher Tonwert einer Schrift oder eines Textblocks (vgl. Baines & Haslam 2002, 172).

Grotesk-Schrift: „Bezeichnung für eine Schrift ohne Serifen“ (Baines & Haslam 2002, 172)

Grundlinie: „Imaginäre Linie, auf der die Buchstaben eines Wortes oder einer Zeile sitzen“ (Baines & Haslam 2002, 172)

Ikon (ikonisches Zeichen): „Ein Zeichen, das eine Analogie mit dem Gegenstand aufweist, den es darstellt [...]“ (Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 31)

Index (indexikalisches Zeichen): „Ein Zeichen, das eine reale, kausale Beziehung zu dem Gegenstand hat, für den es steht [...]“ (Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 32)

Kalligrafie: „Die Kunst, schön zu schreiben“ (Willberg 2011, 102)

karolingische Minuskel: „Bezeichnung für die vom 8. bis 12. Jhdt. n. Chr. verwendete Minuskelschrift, die Grundlage der heutigen Schreib- und Druckschrift ist“ (Dürscheid 2012, 292)

Kerning: „Ausgleich des Abstandes spezifischer Buchstabenpaare [...] im Textsatz“ (Dürscheid 2012, 292)

Kursive: „Ursprünglich eigenständige Schriftform, heute besonderer schräg laufender, ‚fließender‘ Schriftschnitt zu Auszeichnungszwecken“ (Baines & Haslam 2002, 172)

Laufweite: „Genereller Buchstabenabstand einer Schrift, im Gegensatz zum individuellen Ausgleich zwischen Buchstabenpaaren“ (Willberg 2011, 102)

Lesevektor: „in einem Schriftsystem übliche Leserichtung“ (Dürscheid 2012, 293)

Ligatur: „Doppel- oder Dreifachbuchstaben, die als eigene Form gestaltet sind“ (Willberg 2011, 102)

Minuskeln: „Kleinbuchstaben, Gemeine“ (Willberg 2011, 102)

Minuskelschrift: „Schriftart, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Buchstaben nicht dieselbe Höhe haben, sondern Ober- und Unterlängen aufweisen [...]“ (Dürscheid 2012, 294)

Mittellänge: „Die Höhe der meisten Kleinbuchstaben, auch als x-Höhe bezeichnet“ (Baines & Haslam 2002, 173)

Oberlänge: „Der Teil eines Buchstabens, der über die Mittellänge herausragt.“ (Baines & Haslam 2002, 173)

Orthotypografie: „Parallelbegriff zu ‚Orthografie‘ für bestimmte Bereiche der Detailtypografie“ (Willberg & Forssmann 2010, 10)

Pragmatik: „[...] die Produktions- und Verwendungsweisen des Zeichens (durch die Lebewesen, die die Zeichen gebrauchen)“ (Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 29)

Rotunda: „Eine Form der gebrochenen Schriften“ (Baines & Haslam 2002, 173)

Rustika: „Gedrängte Form der Capitalis mit ausgeprägten Endstrichen (seit dem 1. Jahrhundert)“ (Baines & Haslam 2002, 173)

Satzspiegel: „Verhältnis der bedruckten Fläche eines Textes zu den Seitenrändern“ (Dürscheid 2012, 295)

Schrift: „Inventar von Schriftzeichen“ (Dürscheid 2012, 295)

Schriftart: „Schriftklassifikation nach formalen Gemeinsamkeiten“ (Dürscheid 2012, 295)

Schriftklassifikation: „Zuordnung verschiedener Schriften zu Abstraktionsklassen mit gemeinsamen Merkmalen“ (Dürscheid 2012, 296)

Schriftschnitt: „Ausformung einer Schrift [...]“ (Willberg 2011, 102), „verschiedene Varianten (fett, kursiv, Kapitälchen) einer Schrift“ (Dürscheid 2012, 296)

Schriftmischung: „gemeinsame Verwendung verschiedener Schriften in einer Drucksache“ (Willberg 2011, 103)

Schriftsystem: „einzelsprachabhängiges Inventar von Schriftzeichen“ (Dürscheid 2012, 296)

Schriftzeichen: „kleinste segmentale Einheit eines Schriftsystems“

(Dürscheid 2012, 296)

Schwabacher: „Eine Form der gebrochenen Schriften“ (Baines & Haslam 2002, 173),

„Eine kräftige, breit laufende, vom Schreiben stammende Schrift mit sowohl

gebrochenen als auch runden Formen. [...] Die Herkunft der Bezeichnung

„Schwabacher“ ist unklar“ (Willberg 2011, 76)

Semantik: „Lehre von der Bedeutung der Wörter und Sätze der Sprache“

(Baines & Haslam 2002, 173)

Semiotik: „[...] die Lehre der Zeichen. Sie beschäftigt sich mit einzelnen Zeichen und

allen Arten von deren systematischer Verbindung, mit der Wirkungsweise von

Zeichen und dem Aufbau von Zeichensystemen“

(Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 26)

Serife: „Verdickung am Ende der Stämme von Antiqua-Schriften, die nach Ansicht

mancher Forscher aus der Praxis des Einmeißelns von Inschriften stammt“

(Baines & Haslam 2002, 173)

Serifen-Schrift: Bezeichnung für eine Schrift mit Serifen (siehe Antiqua).

Serifenlose Schrift: Bezeichnung für eine Schrift ohne (siehe Grotesk-Schrift).

Silbenschrift: „Schrift, deren dominante Bezugsgröße die Silbe ist“

(Dürscheid 2012, 296)

soziale Bedeutung: „Bedeutung eines Zeichens, die den sozialen Rang eines Sprechers

anzeigt“ (Dürscheid 2012, 296)

sozialer Stil: „Stil, der soziale Bedeutung anzeigt“ (Dürscheid 2012, 296)

Spationierung: „Erweiterung des Buchstaben- oder Zeichenabstandes an einzelnen

Stellen, z. B. vor Interpunktionszeichen oder in Abkürzungen“

(Willberg & Forssmann 2010, 11)

Sperrung: „Erweiterung des Buchstabenabstands“ (Willberg 2011, 103)

sprachliches Zeichen: „Einheit des Sprachsystems, das aus einer untrennbaren

Verbindung von Ausdrucks- und Inhaltsseite besteht“ (Dürscheid 2012, 296)

Symbol (symbolisches Zeichen): „Ein Zeichen, das eine konventionell festgelegte

Beziehung zu dem Gegenstand hat, für den es steht [...]“

(Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 33)

Syntaktik: „[...] die Beziehungen des Zeichen zu anderen Zeichen“

(Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 29)

Syntax: „Die Lehre vom Satzbau, der grammatikalischen Struktur der Sprache“

(Baines & Haslam 2002, 173)

Textauszeichnung: „Hervorhebungen durch Kursive, Fette, Leichte, Schriftmischung,

Laufweite, Schriftgröße etc“ (Willberg & Forssmann 2010, 8)

Textsorte: „Klasse von Texten mit gemeinsamen formalen und funktionalen Eigen-

schaften“ (Dürscheid 2012, 297)

Textsortenindikator: „sprachliches oder graphisches Element, das eine Textsorte

kennzeichnet“ (Dürscheid 2012, 297)

Textura: „Eine Form der gebrochenen Schriften“ (Baines & Haslam 2002, 173)

Typografie: Die visuelle Schriftsprache in Druck- und elektronischer Produktionsform

(vgl. Spitzmüller 2012, 212f.).

Unterlänge: „Der Teil eines Buchstabens, der unter der Grundlinie weiter läuft“

(Baines & Haslam 2002, 173)

Unziale: „Gerundete Buchstabenform mit vertikaler Achse und sehr kurzen Unter-

und Oberlängen. Sie trat ab dem 4. Jahrhundert auf“ (Baines & Haslam 2002, 173)

Versalien: „Buchstaben von gleichmäßiger Höhe, abgeleitet von der römischen

Capitalis quadrata“ (Baines & Haslam 2002, 173)

Wortbild: „graphische Erscheinungsform eines Wortes“ (Dürscheid 2012, 298)

Zeichen: „[...] etwas, das für jemanden für ein anderes Etwas steht“

(Friedrich & Schweppenhäuser 2010, 27)

Zeilenabstand: „Der Zwischenraum zwischen den Zeilen, gemessen von der Unter-

länge der oberen bis zu Oberlänge der unteren Zeile“ (Willberg 2011, 101)

Zeilenausrichtung: „[...] Bezieht sich auf den senkrechten Rand einer Textspalte:

linksbündig, Blocksatz usw“ (Baines & Haslam 2002, 172)

Zeilenfall: „Verhältnis der Zeilenlängen im (gedruckten) Text“ (Dürscheid 2012, 298)

Zeilenführung: „Fähigkeit einer Schrift, das lesende Auge in der Zeile zu halten und

das Abgleiten in die obere oder unter Zeile zu vermeiden“ (Willberg 2011, 103)

Zentrierung: „Symmetrische Ausrichtung des Textes um die Mittelachse“

(Baines & Haslam 2002, 173)



8. QUELLEN

8.1. Literatur

- Baines, P. & Haslam, A. (2002). *Lust auf Schrift. Basiswissen Typografie*. Mainz: Verlag Hermann Schmidt
- Berndt, E.-B. (2006). „Das Unsichtbare sichtbar machen“. Die Typografie als Instrument der Visualisierung und ästhetisches Leitsystem im Deutschunterricht am Beispiel Franz Kafkas. In: Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (Hrsg.). *BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs*. München: Verlag Kopaed, S. 67 – 80
- Billmayer, F. (2012). Leser werden User. Anforderungen an Lernmaterialien unter den Bedingungen aktueller Kommunikation. In: Dreyer, A. & Penzel, J. (Hrsg.). *Vom Schulbuch zum Whiteboard: Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik*. München: Verlag Kopaed, S. 95 – 105
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarbeitete Auflage. Berlin: Springer-Medizin Verlag
- Bringhurst, R. (2002). *The Elements of Typographic Style*. Version 2.5. Canada: Hartley & Marks
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.) (o. J.). *Bildnerische Erziehung. Lehrplan der AHS-Oberstufe*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_16_11868.pdf [Letzter Zugriff: 16. 07. 2015]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2013). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung*. Aktualisierte Fassung. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_vwabuk_22320.pdf [Letzter Zugriff: 16. 07. 2015]
- Cheng, K. (2006). *Designing Type. Anatomie der Buchstaben*. Mainz: Verlag Hermann Schmidt
- Dreyer, A. (2012). Mediales Wissen. Mediales Handeln. In: Dreyer, A. & Penzel, J.: *Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik*. München: Verlag Kopaed, S. 117 – 130
- Dreyer, A. & Penzel, J. (2012). *Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik*. München: Verlag Kopaed

Dürscheid, C. (2012). *Einführung in die Schriftlinguistik*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG

Flusser, V. (1983). *Für eine Philosophie der Fotografie*. Göttingen: European Photography

Friedrich, T. & Schweppenhäuser, G. (2010). *Bildsemiotik. Grundlagen und exemplarische Analysen visueller Kommunikation*. Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser GmbH

Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. 14. Auflage. Opladen: Westdeutsche Verlags GmbH

Frutiger, A. (2013). *Der Mensch und seine Zeichen*. 3. Auflage. Wiesbaden: Marixverlag GmbH

Heitger, M. (1983). *Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Eine Einführung*. Wien: Österreichischer Bundesverlag

Hertzsch, H. & Schneider, F. M. (2013). Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen. In: Vogel, I. C. (Hrsg.). *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt, S. 73 – 95

Höpel, I. (2008). Bildkompetenz als pädagogische Schlüsselkompetenz – Forschungsstand und Perspektiven einer interdisziplinären Bilddidaktik. In: Lieber, G. (Hrsg.). *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 60 – 71

Karmasin, H. (2007). *Produkte als Botschaften. Konsumenten, Marken und Produktstrategien*. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Landsberg am Lech: mi-Fachverlag, Redline GmbH

Kaifenheim, E. M. (1980). *Aspekte der Kunst*. München: Verlag Martin Lurz GmbH

Kern, A. (2008). *Österreichisches Grafikdesign im 20. Jahrhundert*. alzburg, München, Wien: Verlag Anton Pustet

Kepser, M. (2006). Rhetorik des Effekts. Sprachbewusster Umgang mit MS-PowerPoint im Deutschunterricht. In: Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (Hrsg.). *BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs*. München: Verlag Kopaed, S. 55 – 65

Kirchner, C. (2012). Vermittlungsmedien in der Lehrerbildung der ersten Ausbildungsjahre. In: Dreyer, A. & Penzel, J. (Hrsg.). *Vom Schulbuch zum Whiteboard: Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik*. München: Verlag Kopaed, S. 84 – 94

Kirschenmann, J. (2012). Schulbücher – Anregung, Kompendium, Steinbruch. In: Dreyer, A. & Penzel, J. (Hrsg.). *Vom Schulbuch zum Whiteboard: Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik*. München: Verlag Kopaed, S. 147 – 158

Koller, H.-C. (2004). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Kromrey, H. (1995). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung*. 7. Auflage. Opladen: Leske & Budrich

Krüger, H.-H. (2009). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. 5., erweiterte und aktualisierte Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Künkler, T. (2008). Lernen im Zwischen. Zum Zusammenhang von Lerntheorien, Subjektkonzeption und dem Vollzug des Lernens. In: Mitgutsch, K., Sattler, E., Westphal, K. & Breinbauer, I. M. (Hrsg.). *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 33 – 50

Lasselsberger, A. (Hrsg.) (2015). *Gestaltungskompetenz (Formale Kriterien)*. Verfügbar unter: http://www.ahs-vwa.at/pluginfile.php/97/mod_data/content/1224/VWA-Gestaltungskompetenz.pdf [16. 07. 2015]

Martial, I. v. (1996). *Einführung in didaktische Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Meyer, H. (2011a). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG

Meyer, H. (2011b). *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG

Mengelkamp, C. & Baadte C. (2013). Einsatz von Medien im Schulunterricht. In: Vogel, I. C. (Hrsg.). *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt, S. 136 – 160

Peez, G. (2012). Analyse einer Schulbuch-Doppelseite. In: Dreyer, A. & Penzel, J. (Hrsg.). *Vom Schulbuch zum Whiteboard: Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik*. München: Verlag Kopaed, S. 187 – 202

Penzel, J. (2012). Stolpersteine auf dem Weg vom Wissen zur Kompetenz.
Zu einigen Textproblemen in Schulbüchern für den Kunstunterricht. In: Dreyer, A. & Penzel, J. (Hrsg.). *Vom Schulbuch zum Whiteboard: Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik*. München: Verlag Kopaed, S. 173 – 186

Ptonk, G. (2013). Rhetorische Kommunikation in der Schule. In: Vogel, I. C. (Hrsg.). *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt, S. 118 – 135

Reinberger, S. (2015). *Von Hand gelernt*. Verfügbar unter: <http://www.spektrum.de/news/wie-lernt-man-am-besten-handschrift/1347103> [Letzter Zugriff: 13. 08. 2015]

Sadigh, P. (2015). *Immer weniger Schnörkel*. Verfügbar über: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2015-04/handschrift-schreibschrift-schule/komplettansicht> [Letzter Zugriff: 13. 08. 2015]

Schaper, F. (2012). *Bildkompetenz. Kunstvermittlung im Spannungsfeld analoger und digitaler Bilder*. Bielefeld: transcript Verlag

Schulz von Thun, F. (2004). *Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Schweiger, G. & Schrattenecker, G. (2005). *Werbung. Eine Einführung*. 6., neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius

Six, U. & Gimmler, R. (2013). Medienkompetenz im schulischen Kontext.
In: Vogel, I. C. (Hrsg.). *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt, S. 96 – 117

Stetter, C. (1999). *Schrift und Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Spitzmüller, J. (2012). Typografie. In: Dürscheid, C.: *Einführung in die Schriftlinguistik*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, S. 207 – 238

Terhart, E. (2009). *Didaktik: Eine Einführung*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG

Vogel, I. C. (2013). Kommunikation – Eine Einführung. In: Vogel, I. C. (Hrsg.). *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt 2013, S. 8 – 28

Vogel, I. C. & Gleich, U. (2013). Non- und paraverbale Kommunikation.
In: Vogel, I. C. (Hrsg.). *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt, S. 29 – 49

Wagner, E. (2012). Was ist ein gutes Kunst-Schulbuch? In: Dreyer, A. & Penzel, J. (Hrsg.). *Vom Schulbuch zum Whiteboard: Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik*. München: Verlag Kopaed, S. 140 – 146

Winderlich, K. (2012). Räume bilden – Bilden Räume? Zum Schulraum als Begleiter und Initiator von Bildungsprozessen. In: Dreyer, A. & Penzel, J. (Hrsg.). *Vom Schulbuch zum Whiteboard: Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik*. München: Verlag Kopaed, S. 140 – 146

Willberg, H. P. & Forssmann, F. (2010). *Lesetypografie*. Mainz: Verlag Hermann Schmidt

Willberg, H. P. (2011). *Wegweiser Schrift*. 4. Auflage. Mainz: Verlag Hermann Schmidt

Waidmann, S. (1999). *Schrift und Typografie: Die Sprache der klassischen Schriften*. Zürich: Niggli Verlag

Zorn, I. (2013). Kommunikation und Lernprozesse beim Einsatz Digitaler Medien in Lernkontexten. In: Vogel, I. C. (Hrsg.). *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt, S. 161 – 183

8.2. Medien

Hustwit, G. (2007). *Helvetica*. Plexi Productions LLC, under license from Swis Dots Ltd. 80 Min. Fassung: DVD.



9. ANHANG

9.1. Fragebogen

1. Sind sie aktuell als Lehrperson tätig? [Single Choice]

- ☐ Nein.
- ☐ Ja, 1 – 2 Jahre.
- ☐ Ja, 3 – 5 Jahre.
- ☐ Ja, 6 – 15 Jahre.
- ☐ Ja, 16 – 25 Jahre.
- ☐ Ja, mehr als 25 Jahre.

2. Haben Sie ein Lehramtsstudium abgeschlossen? [Single Choice]

- ☐ Nein, ich studiere aktuell noch.
- ☐ Nein, ich belege kein Lehramtsstudium.
- ☐ Ja, an der pädagogischen Hochschule.
- ☐ Ja, an folgender Universität: [*freies Textfeld*]

3. Haben Sie ein anderes Universitätsstudium abgeschlossen? [Single Choice]

- ☐ Nein.
- ☐ Ja, folgendes Studium: [*freies Textfeld*]

4. Wählen Sie bitte jene künstlerischen Unterrichtsfächer aus, die Sie unterrichten und/oder studieren! [Multiple Choice]

- ☐ Bildnerische Erziehung
- ☐ Technisches Werken
- ☐ Textiles Werken

5. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragestellungen. Sollten Sie eine Frage nicht beantworten können, da Sie keine Erfahrung in der Schulpraxis oder mit dem Lehramtsstudium haben, wählen Sie bitte das Feld „k. A.“! [Single Choice] [Bei allen Skalenfragen zur Auswahl: „Nein.“, „Eher nein.“, „Eher ja.“, „Ja.“, „k.A.“]
- a. Sehen Sie einen Bedarf darin, eigene Handouts für Ihren Unterricht zu erstellen?
 - b. Wurden Sie in der professionellen visuellen Gestaltung von Handouts geschult?
 - c. Spielen für Sie Lerntheorien bei der Erstellung eigener Handouts eine wichtige Rolle?
 - d. Spielen für Sie wahrnehmungspsychologische Überlegungen bei der Erstellung eigener Handouts eine wichtige Rolle?
 - e. Fühlen Sie sich kompetent bei der grafischen Gestaltung eigener Handouts?
 - f. Finden Sie wichtig, sich im Lehramtsstudium explizit dem Thema der visuellen Gestaltung von Handouts zu widmen?
 - g. Haben Sie in der Schulpraxis im Rahmen Ihrer Vorbereitungszeit ausreichend Kapazitäten, um eigene Handouts grafisch gut zu konzipieren und zu gestalten?
 - h. Würden Sie gerne gut gestaltete Vorlagen für Ihre Handouts verwenden?
 - i. Denken Sie, dass die visuelle Erscheinung von Handouts in künstlerischen Unterrichtsfächern die Schülerinnen und Schüler in ihrem Verständnis beeinflusst, was gute visuelle Gestaltung bedeutet?
 - j. Fühlen Sie sich kompetent darin, Ihren Schülerinnen und Schülern Qualitätskriterien guter Gestaltung in Grafik-Design zu vermitteln?
 - k. Fühlen Sie sich kompetent darin, Ihren Schülerinnen und Schülern Qualitätskriterien guter Gestaltung in Typografie und Schriftgestaltung zu vermitteln?
 - l. Fühlen Sie sich kompetent darin, Ihren Schülerinnen und Schülern die Erstellung von Layouts professionell zu vermitteln?
 - m. Haben Sie an Ihrem Schulstandort immer die Möglichkeit Farbkopien Ihrer Handouts für Ihre Schülerinnen und Schüler zu erstellen?
 - n. Schätzen Sie ein gelungenes Kommunikationsdesign Ihrer Schule (z. B. Logo, Informationsmaterial, Website, Schulzeitschrift usw.) als wichtig ein?
 - o. Betrachten Sie das Kommunikationsdesign Ihrer Schule als professionell gestaltet?

6. Was verstehen Sie unter „professionell“? [freies Textfeld]
7. Was bedeutet für Sie „gute Gestaltung“? Wie würden Sie das beschreiben? [freies Textfeld]
8. Geschlecht [Single Choice]
- ☐ Weiblich
 - ☐ Männlich
 - ☐ k. A.
9. Wie alt sind Sie? [Single Choice]
- ☐ 18 – 30 Jahre
 - ☐ 31 – 40 Jahre
 - ☐ 41 – 50 Jahre
 - ☐ 51 – 60 Jahre
 - ☐ Über 60 Jahre
10. In welchem Bundesland sind Sie tätig? [Single Choice]
- ☐ Burgenland
 - ☐ Kärnten
 - ☐ Niederösterreich
 - ☐ Oberösterreich
 - ☐ Salzburg
 - ☐ Steiermark
 - ☐ Tirol
 - ☐ Vorarlberg
 - ☐ Wien
11. Haben Sie Anmerkungen zu dieser Umfrage? [freies Textfeld]
12. Wenn Sie Interesse an den Ergebnissen dieser Online-Umfrage haben, hinterlassen Sie hier Ihre E-Mail-Adresse. [freies Textfeld]

9.2. Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe, dass diese Diplomarbeit weder im In- noch Ausland (einer Beurteilerin/ einem Beurteiler zur Beurteilung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde und dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Mag. art. Clemens-G. Göller,
am 7. September 2015