

Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht

Die Frage, *ob* Bilder Unterrichtsmedium des Fremdsprachenunterrichts sein sollen, stellt sich aus fremdsprachendidaktischer Sicht nicht mehr: Bilder sind längst fester Bestandteil in verschiedenen Bereichen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts, das geprägt ist von bildungspolitischen Neuerungen (Stichwort ‚Kompetenzorientierung‘) einerseits und kulturellen Paradigmenwechseln wie den verschiedenen *cultural turns* oder dem *visual turn* andererseits, geht es vielmehr um die Fragen, *welche* Bilder *wozu* und *wie* im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können bzw. eingesetzt werden sollten. Diese Fragen stellen sich in der Theorie und Praxis aller Fremdsprachendidaktiken gleichermaßen. Daher wurde vom 6. bis 8. März 2008 von der Englischdidaktik der Georg-August-Universität Göttingen eine interdisziplinäre fremdsprachendidaktische Tagung zum Thema „Der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht“ veranstaltet, die die Diskussion dieser Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven anregen und den Austausch der verschiedenen Fremdsprachendidaktiken ermöglichen sollte. Der vorliegende Band enthält ausgewählte Beiträge zu dieser Tagung. Die Artikel behandeln die Möglichkeiten, Zielsetzungen und Bedingungen der fremdsprachlichen Bildarbeit auf allgemeiner Ebene, z.B. im Hinblick auf das (inter)kulturelle Lernen (vgl. Hallet), im Kontext der Diskussion um die Bildungsstandards (vgl. Breidbach) oder zur Ausbildung spezifischer Lese- und Sehkompetenzen (vgl. die Beiträge von Bland und Blell). Darüber hinaus wird der Einsatz einzelner visueller Medien im Fremdsprachenunterricht diskutiert (vgl. Jung zum Tafelbild, Gehring zum Unterrichtsposter, Leitzke-Ungerer zu Standbildern, Hecke und Freitag zu Schülerzeichnungen, Thomson und Sohns zu Gemälden, Wenrich zu Fotografien, Freese zu Karikaturen, Rymarczyk zu Skulpturen, Seidl zu Computergrafiken, Thaler zur Fernsehserie, Decke-Cornill zu Filmanfängen, Eisenmann zur Literaturverfilmung und Surkamp/Ziethe zum Dokumentarfilm).

1. Bildtypen im Fremdsprachenunterricht

Wenn man Bilder im Fremdsprachenunterricht verwenden möchte, so sollte man sich zunächst der Existenz verschiedener Bildtypen bewusst sein. Marcus Reinfried (2003: 416) definiert visuelle Medien wie folgt: „Visuelle Medien im weiteren Sinne sind alle im Unterricht genutzten Informationsträger, die von den Lernenden mit dem Gesichtssinn erfasst werden können.“ Dazu zählen Bilder aus drei der vier klassischen Kunstgattungen: Gemälde (zentrales Merkmal: Flächengestaltung durch Farbe), Grafik (zentrales Merkmal: Flächengestaltung durch Linie) und Skulptur (aus dem Material herausgearbeitet) bzw. Plastik (modelliert) (zentrales Merkmal: Dreidimensionalität).¹ Hinzu kommen die neueren Genres bzw. Medien Comic (zentrales Merkmal: narrative Bilderfolge, enthält zumeist Sprechblasen) und Karikatur (zentrales Merkmal: Übertreibung), Computerbild oder -kunst (zentrales Merkmal: Digitalität), Film (zentrales Merkmal: Bewegung) und Fotografie (zentrales Merkmal: [scheinbarer] Abbildcharakter). Da auch das darstellende Spiel eine visuelle Komponente besitzt, wird es ebenfalls zu den Bildtypen des Fremdsprachenunterrichts gezählt.

Eine weitere Form der Bildkategorisierung ist die Aufteilung materieller Bilder in Abbildungen, logische Bilder und visuelle Analogien (vgl. Issing 1990: 239ff.). Eine Abbildung zeichnet sich dadurch aus, dass die zentralen Merkmale von Darstellung und Dargestelltem übereinstimmen (wie z.B. bei Porträtfotos). Ein logisches Bild ist die räumliche, in der Regel nicht gegenständliche Visualisierung von Zusammenhängen auf der Basis von Darstellungskonventionen (z.B. Diagramme, die häufig im bilingualen Sachfachunterricht zum Einsatz kommen). Und die visuelle Analogie ist ein Modell, das einen neuen Sachverhalt mit Hilfe bekannter Elemente bildlich darstellt (z.B. ein Plantetensystem aus großen und kleinen Bällen).

Solche Bildkategorisierungen sind keine bloßen kunst- oder bildwissenschaftlichen Exkurse, sondern auch für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung, weil die Wirkungs- und Funktionsweise eines Bildes maßgeblich von dessen Eigenschaften abhängt. So hat die Bildwissen-

¹ Die vierte Kunstgattung Architektur kommt im Schulunterricht kaum direkt, sondern i.d.R. in der Form von Fotos zum Einsatz und fällt dann in diese Bildkategorie.

schaft gezeigt, dass spezifische Bildmerkmale und -strukturen bestimmte Effekte hervorrufen und bestimmte Funktionen erfüllen können. Gegenständliche Bilder, die Menschen zeigen, rufen beispielsweise eher affektive Reaktionen hervor als logische Bilder, weil sie direkt Assoziationen wecken. Logische Bilder hingegen können dazu beitragen, dass komplexe Zusammenhänge durch Visualisierung leichter verstanden werden. Da Bildmerkmale Bildkategorien konstituieren, erlaubt die Zuordnung eines für den Unterricht ausgewählten Bildes zu einer Kategorie eine – wenn auch vage – Prognose des Nutzens, den die Lernenden aus dem Bild und seiner Bearbeitung für das Erreichen der Lernziele eines modernen Fremdsprachenunterrichts ziehen können. Es heißt ‚vage Prognose‘, weil die Wirkung eines Bildes nicht nur von den Bildeigenschaften abhängt, sondern auch von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden als Betrachterinnen und Betrachter sowie den jeweiligen Lernumständen (z.B. der Aufgabenstellung oder der Dauer der Bildarbeit). Die Aufsätze dieses Bandes zeigen und diskutieren exemplarisch, mit welchen Bildern sich welche Ziele des Fremdsprachenunterrichts in welchem Kontext wie erreichen lassen.

Eine andere wichtige Unterscheidung verschiedener Bildtypen für den Fremdsprachenunterricht ist die zwischen authentischen und didaktisierten Bildern (vgl. Rymarczyk 1998: 45, 48). Während authentische Bilder um ihrer selbst willen hergestellt werden, werden didaktisierte Bilder speziell für sprachliche Lehr- und Lernzwecke produziert – etwa zur Veranschaulichung von Textinhalten im Lehrbuch oder zur Erläuterung lexikalischer oder grammatischer Phänomene. Authentische Bilder eignen sich nicht nur deshalb für den Unterricht, weil sie der Bildtyp sind, dem die Lernenden im Alltag zuhauf begegnen. Darüber hinaus sind sie in der Regel komplexer und damit interessanter als didaktisierte Bilder, so dass sie produktivere Sprechansätze liefern können als didaktisierte Bilder. Nicht zuletzt können sie als Dokumente ihrer Entstehungszeit Aufschluss über (fremd-)kulturelle Wirklichkeiten geben und stellen damit wertvolles Material für den fremdsprachlichen Kulturunterricht dar (vgl. die Beiträge von Freese, Rymarczyk, Seidl und Sohns).

Für den fremdsprachlichen Literaturunterricht ist zudem die Differenzierung zwischen so genannten eigenständigen authentischen Bildern und solchen, die einen Bezug zu einem literarischen Werk aufweisen, sinnvoll. Karl-Heinz Hellwig (1989) und Jutta Rymarczyk (1998) verwenden in diesem Zusammenhang die Begriffe ‚mediumextern‘ und ‚mediumintern‘, mit

denen sie die Art der Verbindung zwischen Bild und Sprache verdeutlichen:

Sofern ein Bild sich nicht [...] dem selben Gegenstand widmet wie ein fremdsprachiger Text, kann die Verknüpfung von Sprache und Bild immer nur mediumextern und im Unterricht erfolgen, beispielsweise durch ein Gespräch über das Bild. Im Gegensatz dazu besitzt ein Bild mit mediuminterner Verknüpfung zum Text, wie etwa eine Illustration, bereits den direkten inhaltlichen Bezug zu beispielsweise einem literarischen Werk. (Rymarczyk 1998: 49)

Mediuminterne Kunstbilder können insofern in einem Bezug zu einem literarischen Werk stehen, als sie den Inhalt des Textes visualisieren, in dem Text selbst erwähnt werden oder als Grundlage bzw. Inspiration für das Verfassen eines literarischen Textes gedient haben (vgl. Hellwig 1989: 4). Wie sich Bezüge zwischen mediumexternen oder -internen Bildern und literarischen Texten mit Schülerinnen und Schülern im Fremdsprachenunterricht untersuchen und für das Erreichen fachspezifischer Lernziele im fremdsprachlichen Literaturunterricht nutzen lassen, zeigen die Beiträge von Thomson und Wenrich (vgl. auch Rymarczyk 1998 und Hecke/Surkamp 2009).

2. Bildfunktionen und Gründe für den Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht

Wie im vorliegenden Band gezeigt wird, kann der Bildeinsatz das Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht positiv beeinflussen – und das in unterschiedlichen Kontexten, zu unterschiedlichen Zwecken und durch unterschiedliche bildliche Erscheinungsformen. Textillustrationen, wie sie z.B. in Bilderbüchern vorkommen, können Schülerinnen und Schüler zum Lesen motivieren und ihnen einen Zugang zu fiktionalen Welten eröffnen (vgl. Bland). Auf ähnliche Weise können Gemälde, Fotografien oder Filmbilder Zugangsmöglichkeiten zu fremdsprachlichen Texten schaffen und das Textverständnis unterstützen (vgl. Thomson, Wenrich und Eisenmann). Bildproduktive Aktivitäten wie das darstellende Spiel, das Collagieren, das Malen und Zeichnen sowie das Fotografieren dienen der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht, führen bei der literarischen Textarbeit

auf anschauliche Weise zu eigenen Lesarten und intensivieren insgesamt die Lernerfahrung (vgl. Leitzke-Ungerer, Freitag, Hecke und Wenrich). Logische Bilder wiederum unterstützen die Wissensorganisation und -verarbeitung sowie die Behaltensleistung von Gelerntem (vgl. Jung und Gehring). Das bewusste Sehen kann an Gebrauchs- und Medienbildern (vgl. Freese, Seidl) sowie anhand von Kunst (vgl. Rymarczyk, Sohns) und Filmbildern (vgl. Decke-Cornill, Thaler, Surkamp/Ziethe) trainiert werden und damit zur Ausbildung und Ausdifferenzierung der Medienkompetenz der Lernenden beitragen (vgl. Surkamp/Ziethe). Zur Medienkompetenz zählt auch ein Bewusstsein für Intermedialität, d.h. dafür, dass die Bedeutung eines Bildes oder Textes durch die Existenz eines anderen Bildes oder Textes bedingt sein kann (vgl. Blell, Hallet, Rymarczyk). Nicht zuletzt lässt sich sowohl mit unbewegten als auch mit bewegten Bildern, mit bildrezeptivem und bildproduktivem Arbeiten (inter)kulturelles Lernen initiieren (vgl. Freese, Freitag, Hallet, Rymarczyk, Sohns und Thaler).

Ein wichtiges Ziel des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht besteht darin bzw. sollte darin bestehen, die Lernenden bei der Ausbildung einer visuellen Kompetenz zu unterstützen. Wurden Bilder in der Vergangenheit primär für die Fremdsprachenlehre instrumentalisiert, so wird seit den 1980er Jahren dem Lernziel ‚Sehkompetenz‘, gewissermaßen als fünfter Fertigkeit neben dem Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen, verstärkt Bedeutung eingeräumt (vgl. Schwerdtfeger 1989: 24). Angelehnt an die internationale *visual literacy*-Forschung lautet eines der Lernziele der Bildarbeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts, *visual literacy* bzw. visuelle Kompetenz zu erwerben.² Da dieses Lernziel nicht nur zur Vermeidung inhaltsleerer Bildarbeit, sondern auch im Sinne einer ästhetischen und kulturellen Grundbildung für den Fremdsprachenunterricht zentral ist (vgl. Breidbach und Hallet) und allen Beiträgen des Sammelbandes zugrunde

² Wie wichtig die Schulung des Sehverstehens ist, hebt der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen schon 1993 hervor: „Unsere Schule ist traditionell vornehmlich eine Schule des Sprechens, Lesens und Schreibens. Die kulturelle Tradition der Bilder wird bei der Einschätzung dessen, was unsere Schülerinnen und Schüler für eine allgemeine Bildung lernen sollen, weit weniger geachtet, als dies der Geltung und der Wirksamkeit von Bildern in der abendländischen Kultur bis heute und verstärkt heute entspricht.“ (zit. in Rymarczyk 1998: 47) Vgl. auch Bamford (2003: 2): „Pictures exist all around us. They surround us. The economy relies heavily on visual representation and a sense of design, style and ‚feel‘. Understanding pictures is a vital life enriching necessity. Not to understand them is visual illiteracy.“

liegt, soll es im Folgenden ausführlich definiert werden. Dies ist nicht zuletzt deshalb notwendig, weil trotz der Bedeutung, die dem Lernziel ‚visuelle Kompetenz‘ auch von fremdsprachendidaktischer Seite beigegeben wird, bislang erstaunlicherweise so gut wie keine curricularen Hinweise zum Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht vorliegen (vgl. Breidbach).

3. Lernziel ‚visuelle Kompetenz‘

Als ‚*visual literacy*‘ bzw. ‚visuelle Kompetenz‘ wird – im Sinne von Franz Weinerts Kompetenzdefinition (2001: 27)³ – die Fähigkeit bezeichnet, visuell zu kommunizieren, d.h. „visuelle Informationen zu extrahieren und zu verstehen, aber auch selbst visuelle Informationen erstellen und mit anderen kommunizieren zu können“ (Lewalter 1997: 44, vgl. auch Bamford 2003: 1). Visuelle Kompetenz ist nicht gleichbedeutend mit der genetisch veranlagten Fähigkeit, Dinge visuell wahrzunehmen. Sie ist weder angeboren, noch entwickelt sie sich durch Reifung (im Gegensatz etwa zur Wahrnehmungsfähigkeit); sie muss vielmehr erlernt werden (vgl. Pettersson/Ab 1988: 302). Daher sollte bei der Bildarbeit im Unterricht zum einen auf der inhaltlichen Ebene gearbeitet werden: Zur visuellen Kompetenz gehört die Fähigkeit, Bildinhalte verbalisieren zu können (vgl. Sober 1976: 114). Zum anderen müssen Lernende darin geschult werden, neben den Bildinhalten auch die Darstellungsmittel eines Bildes zu identifizieren, Inhalt und Form in Bezug zueinander zu setzen und dabei auch den Bildkontext zu berücksichtigen.⁴ Denn die Rezeption wird in erheb-

³ „Unter Kompetenz verstehen wir die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Probleme in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001: 27)

⁴ Zum Bildkontext zählt Erwin Panofsky (1975) die dem Bild zugrunde liegende Literatur, damalige Moden, Stil und Eigenschaften der Künstlerinnen und Künstler, Eigenschaften der Auftraggeberinnen und Auftraggeber, Bildzweck, historische Umstände, also „die politischen, poetischen, religiösen, philosophischen und gesellschaftlichen Tendenzen der Person, der Epoche und des Landes, die zur Debatte stehen“ (ebd.: 49).