
Heike Kanter

„Politische“ Bilder bewusst einsetzen - Anregungen für den Einsatz von visuellen Materialien im Unterricht zur Schulung eines kritisch-reflexiven Sehens und Bildhandelns

Zusammenfassung: Der Beitrag umreißt eine Bildpädagogik „politischer“ Bilder, gilt es doch die Auswahl geeigneter Bilder für den Unterricht zu reflektieren und dabei stets ihren jeweiligen gesellschaftlichen Kontext zu berücksichtigen. Daher werden zunächst Aspekte der Vermittlung und des Erlernens einer kritischen Bildkompetenz aufgezeigt. Der Kern des Beitrags zeigt dann verschiedene methodische Ansätze für den Bildeinsatz in pädagogischen Settings auf. Dabei werden die Methoden der Bildassoziation, der rekonstruierenden Bildinterpretation und der dekonstruierenden Bildkritik sowie ihre spielerischen Varianten erläutert. Außerdem werden Datenbanken zur Recherche sowie zentrale Leitfragen für den Einsatz „politischer“ Bilder im Unterricht aufgelistet. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für eine Bildpädagogik des kritisch-reflexiven Sehens und Bildhandelns.

1. Der „Macht der Bilder“ nicht erliegen - Zur Bildpädagogik „politischer“ Bilder

Bilder sind vielfältig. Sie tauchen in sehr unterschiedlichen Formen auf. Beispielsweise können sie als Schnappschüsse der letzten Fridays For Future-Demonstration in der Küche hängen. Oder es erscheinen Pressefotos zu Migration in der Tageszeitung, in welcher wir auch Infografiken finden, die Zusammenhänge zur Wohnungsbaupolitik verdichten oder Karikaturen, die Politik satirisch in den Blick nehmen. Das (Groß-)Stadtbild zeigt nicht nur Parlamentsarchitektur, sondern ist vor anstehenden Wahlen mit Parteipostern bzw. dauerhaft mit überdimensionalen Werbeplakaten gepflastert. Auf unserem Laptop sehen wir etwa im Netz einen erklärenden Videoclip zum Wahlrecht und auf dem Smartphone das letzte Posting einer

NGO auf Instagram (einer App, wo Privatpersonen, Firmen oder auch Institutionen Bilder hochladen, die von Dritten gelikt & kommentiert werden können). Allein dieser kleine Ausschnitt „politischer“ Bilder zeigt, dass es für Lehrzwecke gut zu überlegen gilt, mit welchen visuellen Phänomenen und auf welche Weise Schüler*innen konfrontiert werden sollen.

Allgemein gesagt kann in der Lehre bildbezogenes Material genauso vielfältig verwendet werden wie es die Bandbreite der heutigen Bilder ermöglicht. Für „politische“ Bilder gilt, dass sie nicht nur dann „politisch“ sind, wenn sie Teil der visuellen politischen Kommunikation sind. In dem Moment, wo sie öffentlich erscheinen, können sie als „politische“ Bilder betrachtet werden. So lässt sich etwa ein „harmloses“ Blumenfoto auf Instagram als Ausdruck einer gesellschaftlichen Konvention betrachten. Dabei wird einer bildlichen Norm gefolgt, ein „schönes, ansprechendes“ bzw. „glattes“ Bild zu zeigen. Daher gilt es für den pädagogischen Einsatz von Bildern vorab zu klären, welche Perspektive auf diese eingenommen wird und sie sollten als Lehrmaterial im Unterricht nur gezielt zum Einsatz kommen. Um „politische“ Bilder handelt es sich dann, wenn ihre Ästhetik als Teil ihrer gesellschaftspolitischen Funktion betrachtet wird.

Für das Verstehen heutiger Bilderwelten und deren Vermittlung ist außerdem das Wissen um den historisch-sozialen Kontext von Bildern wichtig. War das 20. Jahrhundert bereits ein Bildjahrhundert, dessen Geschichte „wesentlich von visuellen Medien und Praxen mitgestaltet wurde und sich zugleich in Bildquellen überliefert“ (Paul, 2009, S. 9), sind wir heutzutage mehr denn je von Bildern umgeben, die „kaum mehr mediale Grenzen kennen.“ (Mietzner/Bilstein, 2018, S. 283). Gemeint ist damit, dass insbesondere digitale Bilder, etwa auf Websites oder sozialen Plattformen immer von Text und immer häufiger von Ton umgeben sind. Die verwendeten Motive beziehen sich, und das gilt nicht nur für Kunstwerke, häufig auf Vorbilder. Oft ist es beispielsweise denjenigen, die – sei es privat oder professionell – einen bestimmten Ausschnitt für ein Foto wählen, nicht bewusst, dass sie bekannte Motive oder auch Stereotype aufgreifen und damit an bildästhetische Konventionen anschließen und Bildtradierungen fortschreiben. Zentrale Aufgabe der Bildpädagogik ist es, die eingesetzten Bilder zu kontextualisieren, indem sie konzentriert betrachtet, analysiert und kritisiert werden. Durch dieses sukzessive Erschließen visuellen Materials wird die Bedeutung der Ästhetik für die Rolle der Bilder in Gesellschaft herausgearbeitet.

Im vorliegenden Beitrag wird nun nicht ein weiteres Mal die heutige gesellschaftliche Bedeutung der Bilder aufgezeigt (s. dazu den ersten Teil des Schwerpunktheftes), sondern es werden zunächst zentrale Aspekte einer „politischen“ Bildpädagogik bzw. kritischen Bildkompetenz angedeutet (Abschnitt 2). Im Kern des Beitrags werden dann verschiedene,

pädagogisch-wissenschaftlich begründete Bildmethoden sowie daraus entwickelte spielerische Varianten für den Einsatz im Unterricht dargestellt (Abschnitt 3). Nach kurzen Informationen zur Material-Recherche und einer Auflistung zentraler Leitfragen für den Einsatz „politischer“ Bilder im Unterricht (Abschnitt 4) schließt der Beitrag mit einem Plädoyer für eine Bildpädagogik des kritisch-reflexiven Sehens und Bildhandelns.

2. Politische Bildpädagogik: Aspekte der Vermittlung und des Erlernens einer kritischen Bildkompetenz

In der Bildpädagogik wird die Frage nach der Bildung bzw. dem Anregen von Lernprozessen durch Bilder diskutiert. Dies meint vor allem, Bilder sehen zu lernen sowie sie selbst herzustellen. Meines Erachtens sollte sie aber nicht nur das Erlernen bildbezogener Fähigkeiten umfassen, sondern auch, „Lernende zu einem (...) kritischen Umgang mit Bildern zu befähigen.“ (Besand, 2005, S. 464).

Kritische Bildkompetenz

Bereits 1997 verwendet Doelker den Begriff der „Bildkompetenz“ und meint damit Bilder „lesen“ und „schreiben“ zu lernen (Doelker, 1997). Bei ihm ist noch am deutlichsten die Nähe zum Konzept der *visual literacy* zu erkennen, einer Lesefähigkeit von Bildern, die implizit Bild und Text gleichsetzt, was vielfach diskutiert wird. Sachs-Hombach fordert 2004 im Diskurs einer sich noch im Aufbau befindenden Bildwissenschaft konsequenterweise, „Sehen als Schulfach“ einzuführen (vgl. Sachs-Hombach, 2013, S. 214). Später wird dann auch medienpädagogisch von der „Visuellen Alphabetisierung“ (Stiller, o.J., S. 1) oder kunstpädagogisch von „ästhetischer Urteilskompetenz“ (Reichenbach/Van der Meulen, 2010, S.799) gesprochen, welches Ziel der Lehre sein sollte. Zuletzt hat Schaper für die Kunstpädagogik eine knappe Definition von *Bildkompetenz* vorgelegt, die neben analytisch-reflexiver Fähigkeiten auch auf Herstellung und Verteilung abzielt: „Das Konzept der Bildkompetenz beschreibt latente Persönlichkeitsmerkmale. Sie bezeichnet Wissen, Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten in variablen Situationen und Prozessen der Bildproduktion, -distribution und -rezeption.“ (Schaper, 2012, S. 31).

In dieser Definition taucht der Begriff der Kritik bzw. die Einnahme einer kritischen Perspektive auf Bilder nicht auf. Diese ist meines Erachtens insbesondere in der Wahrnehmung, aber auch der Schaffung eigener „politischer“ Bilder notwendig, wie es etwa in der Politischen Bildung gefordert wird. Nach Besand (2005) muss eine reflektierte und kritische Auseinandersetzung mit visuellen politischen Kommunikationsangeboten geübt und darüber hinaus Erfahrungen mit der Gestaltung eigener politischer Forderungen gesammelt werden (vgl. Besand, 2005, S. 459). Ich würde hier noch einen Schritt weitergehen und den Einsatz „politischer“

Bilder im Unterricht nicht nur auf das Feld der visuellen politischen Kommunikation beschränken. So kann etwa die Aufnahme einer Fridays For Future-Demonstration zum historischen Vergleich im Fach Geschichte eingesetzt oder als spezifisch jugendliche Sprachweise im Deutschunterricht betrachtet werden, und damit eine kritische Reflexion zu ermöglichen.

Fachübergreifende analytisch-kritisch-ästhetische Bildung in der Schule

Zusammenfassend wird sich in der Kunstpädagogik und vor allem in den Fachdidaktiken für Geschichte (Hamann, 2007) und Deutsch (Dehn, 2008; Kranhold/Paefken/Lücke, 2018), aber auch für Religion (Gärtner, 2011) und Politik/Sozialkunde/Gesellschaftslehre (Manzel/Nagel 2017; Kanter, i.E.), oder von Sprachlehrwerken (Rauch/Schelle 2017) mit Fragen der bildlichen Vermittlungsarbeit sowie des Erlernens von Bildkompetenz auseinander gesetzt. Für das Fach Geschichte fordert Hamann „eine Rekontextualisierung des Abbildes nach Ort, Zeit und historischer Situation [...], weil diese den Unterschied zwischen den Deutungen verdeutlichen kann, die mit einer Fotografie verbunden werden, und dem, was sie tatsächlich abbildet.“ (Hamann, 2007, S. 160). Die Kontextanalyse ließe sich auch auf andere Fächer übertragen. Allgemein sollte man sich bei der Konzeptionierung des Unterrichts – mit Blick auf das Erlernen spezifisch bildreflexiver Fähigkeit und das Wissen um historische, gesellschaftliche und politische Inhalte – nach dem jeweiligen didaktischen Mehrwert der Bilder fragen (s. dazu auch Abschnitt 4.2.).

3. Bildmethoden - Vielfältige Möglichkeiten des Einsatzes „politischer“ Bilder im Unterricht

Wie bereits im vorherigen Abschnitt deutlich wurde, ist in der Bildpädagogik der Einsatz von „politischen“ Bildern noch nicht so verbreitet wie es etwa für ästhetische Betrachtung von Kunstwerken der Fall ist. Ziele des bildreflexiven Umgangs sind die Deutung der Bilder als Ausdruck historischer, sozialer und politischer Verhältnisse sowie die kritische Dekonstruktion der jeweiligen Bildbotschaften auf Grundlage der Rekonstruktion formalästhetischer Aspekte.

Gerade in Zeiten der rapiden Rezeption digitaler Bilder, die etwa auf dem Display des Smartphones schnell „weggewischt“ werden können (oder bei der App *snapchat* nur für Sekunden erscheinen), ist zum Erlernen bildanalytischer und -kritischer Fähigkeiten (3.2. und 3.3.) eine konzentrierte Betrachtung in Bildungskontexten vonnöten (3.1.). Je nach Lehrkontext kommen auch spielerische Varianten zum Tragen (3.4.). Ein adäquater Methodeneinsatz ist selbstverständlich von curricularen Rahmenbedingungen, Alter und Vorerfahrungen der Schüler*innen, Schulform sowie anderen Aspekten abhängig.

3.1. Bildassoziationen - der freie Einstieg ins Bild

Die Methode der *Bildassoziation* habe ich in vielfältigen Lehrkontexten erprobt. Dabei wird ein bewusst gewähltes Bild zunächst ohne Kontextinformationen projiziert und offen in die Runde gefragt, was auf dem Bild zu sehen ist. Der visuelle Impuls eröffnet einen Raum und bietet Anlass zum Gespräch. Durch das Aussprechen der unterschiedlichen Assoziationen nacheinander wird deutlich, dass die Anwesenden jeweils Unterschiedliches wahrnehmen. Es entsteht meiner Erfahrung nach eine produktive Gruppendynamik, die es ermöglicht, dass viele, zuweilen alle zumindest einmal etwas sagen, je nach Gruppengröße geschieht dies mit vorheriger Handmeldung. Häufig passiert es in dieser offenen Übung, dass neben dem Aussprechen von Emotionen während der Betrachtung in der Bildbeschreibung bereits Elemente der Bildanalyse und -kritik benannt werden. Dann ermutige ich die Betrachter*innen, zunächst einmal aufmerksam beim Bild zu bleiben und genauer hinzusehen, bevor der weitere Kontext in Betracht bezogen wird. Weiterführende Informationen zum Produktions- und Erscheinungsort des Bildes werden erst nach und nach von der Lehrperson geliefert. Je nach Vorwissen nimmt diese Übung bis zu 30 Minuten in Anspruch und sie kann zugleich den Anfang der späteren *rekonstruierenden Bildanalyse* (3.2.) bzw. der *dekonstruierenden Bildkritik* (3.3.) bilden.

Ähnlich mit Assoziationen arbeitet die in den USA entwickelte Methode der *Visual Thinking Strategies* (<https://vtshome.org/>), die für das gemeinsame Betrachten von Kunst im Museum bzw. Klassenzimmer entwickelt wurde. Mit ihr sollen kognitive Fähigkeiten gefördert und Prozesse des kreativen und vernetzten Denkens angestoßen werden. Sie möchte nicht nur das eigene Beobachten und freies Sprechen sowie Denken anregen, sondern auch soziale Kompetenz vermitteln (vgl. www.visbild.com/methode). Angeleitet wird das Sehen mittels dreier Leitfragen, von denen möglichst nicht abgewichen werden sollte: „Was passiert in diesem Bild? Was siehst Du, dass Du das sagen kannst? Was können wir sonst noch finden?“ (vgl. ebd.). Wichtigster Unterschied zur freien Bild-Assoziation ist, dass die jeweilige Aussage der/des Schüler*in paraphrasiert und dabei auf die genannte Stelle im Bild gezeigt wird. Dies soll das Verständnis zwischen Lehrperson und Schüler*in bzw. die Wertschätzung der Beiträge erhöhen.

Mechthild Dehn (2008) geht bei der Betrachtung von Bildern im Deutschunterricht noch einen methodischen Schritt weiter. Beim *Fokussieren des ersten Blicks* (ebd., S. 16) formulieren die Schüler*innen erste Gedanken auf einem Zettel und vergleichen diese untereinander. In der Fortführung kann die „Bildvorstellung“ (ebd.) so umfänglich beschrieben werden, dass eine andere Person, die das Bild nicht sieht, es sich vorstellen kann (s. auch Abschnitt 3.4.). Andreas Schoppe schlägt für den Schritt des „Erstens Eindrucks“ u.a. die Methode des „Assoziationskritzeln“ vor, bei dem nicht nur Worte, sondern auch Skizzen oder Symbole aufgezeichnet werden (Schoppe, 2017, S. 52). Bei einer weiteren Methode der „Ersten Assoziation“ (ebd.:50), wird das Bild nur kurz angesehen und die

Assoziationen im Anschluss hinsichtlich ihrer Häufigkeit und Entstehung diskutiert. Diese Methode kann wiederum in eine „Adjektivlandkarte“ (ebd., S. 80) münden auf deren Basis formale Bildwirkungen und dadurch entstehende Aussagen rekonstruiert werden können, was bereits in die *rekonstruierende Bildinterpretation* übergeht.

Zusammenfassend lässt sich die Methode der *Bildassoziation* flexibel sowohl nur für einen kurzweiligen Einstieg in eine Unterrichtsstunde oder -reihe als auch als Ausgangspunkt für eine längere Einheit der Bildanalyse und -kritik innerhalb eines bestimmten Themas einsetzen.

3.2. Rekonstruierende Bildinterpretation

Die Methode der *rekonstruierenden Bildinterpretation* baut auf dem kunsthistorischen Vorgehen der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation nach Erwin Panofsky (2002) auf und erweitert diese um bildspezifische Aspekte, die Max Imdahl (1996) in kritischer Auseinandersetzung mit Panofsky entwickelt hat. Auch innerhalb der Sozialwissenschaften wurde das Verfahren vielfach für die Erforschung nicht-künstlerischer Bilder adaptiert. Ralf Bohnsack (2009) hat es zur *dokumentarischen Bildinterpretation* weiterentwickelt, welche hier die Grundlage für die Methode der *rekonstruierenden Bildinterpretation* bildet. Sie fungiert zudem als Ausgangspunkt für die *Dekonstruierende Bildkritik* (s. Abschnitt 3.2.).

Das Ziel der *rekonstruierenden Bildinterpretation* ist es, Bilder zunächst genau anzuschauen und dann zu interpretieren, um die bildliche Aussagekraft bzw. den Sinn des/der Bilder im soziohistorischen Kontext zu ergründen. Die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsschritte können, wie bei der Methode der *Bildassoziation*, schriftlich fixiert werden. Für eine bessere Übersichtlichkeit der einzelnen Schritte werden diese hier in Form eines Handouts dargestellt:

1. Genaue Beschreibung der Bildelemente (nur solche, die tatsächlich sichtbar sind):

- Was ist auf dem Bild zu sehen?
 - Beschrieben werden Gegenstände und Personen: Körperhaltung, Gestik, Mimik, Blickrichtung, Kleidung, Frisur, Alter/Geschlecht (optional)

Tipp: Die Elemente in Relation zueinander beschreiben.

2. Bildgestaltung: Analyse, wie das Bild als Fläche gestaltet ist bzw. wie die einzelnen Bildelemente zusammenhängen:

- Welche Perspektive zeigt das Bild (etwa Frosch-, Frontal- oder Vogelperspektive)?
-

-
- Welche Personen oder Gegenstände sind in Szene gesetzt und bestimmen das Bild bzw. wie stellen sich die Abgebildeten dar/werden dargestellt?
 - Licht / Farben / Kontraste / Formen / Linien / Goldener Schnitt und Drittelaufteilung?
 - Speziell bei Fotografie: Wie ist die Licht-/Schattenführung? Ist es eine Innen- oder Außenaufnahme? Welche Stellen im Bild werden durch Un-/Schärfe hervorgehoben?

Tipps: Bild um 180°Grad drehen; Augen zusammenkneifen; Personen und Bildgegenstände (in ihrem szenischen Zusammenhang) einkreisen oder -elemente abdecken; Vergleich mit anderen Bildern (!)

3. Darstellung des Bildkontextes (mit zusätzlicher Recherche):

- Wo ist das Bild sichtbar/veröffentlicht worden (z.B. Familienalbum oder Internet)?
- In welchem Kontext kommen die Bildelemente vor (z.B. geografische Region, soziales Milieu, Peergroup, ...)?
- Was ist die Bildgattung (Fotografie, Infografik, Zeichnung, ...)?
- Wer hat das Bild für welchen Zweck produziert, publiziert und/oder geteilt? (Zeitung, Spendenkampagne, Social Media, ...)
- Wer sind die Betrachter*innen, die mit dem Bild angesprochen werden sollen?
- Gibt es Text im Bild selbst und/oder eine rahmende Bildüber- oder -unterschrift? Welche Bedeutung hat der Text und in welchem Verhältnis stehen Text und Bild? Wie ist das Bild im Layout platziert?

4. Zusammenfassende Interpretation:

- Was sagt das Bild aus und welche Aspekte werden betont? Wie wird der Inhalt durch die Gestaltungsweise des Bildes vermittelt?

Ein Bild hat (meist) mehrere Bedeutungen. Eine Interpretation ist somit nie allumfassend und legt Schwerpunkte. So ist es ratsam, sich bei der Auswahl des Bildes für eine *rekonstruierende Bildinterpretation* zu überlegen, welche Aspekte eines Unterrichtsthemas mit dem Bild behandelbar werden. Auch ist es nicht nur für die Rekonstruktion des Bildaufbaus, sondern auch für die Herausarbeitung der verschiedenen Bedeutungsebenen, sehr hilfreich mit Bildvergleichen zu arbeiten. Außerdem sei zu erwähnen, dass die hier dargestellten Schritte eine ideale Abfolge darstellen. In der Interpretation passiert es häufig, dass sie „durcheinander geraten“. Je nach unterrichtlichem Setting können sie auch einzeln realisiert werden.

Mit „politischen“ Bildern können je nach fachspezifischer Themenstellung Unterschiedliches in den Blick genommen werden. Ein historisches Ereignis, Konzepte (Humanismus, Liberalismus, ...), die Repräsentation von Gesellschaftssystemen (Monarchie, Sozialismus, Demokratie, ...) oder

gesellschaftlichen Teilsystemen (Politik, Wirtschaft, Bildung, ...), die medienspezifische Wirkung etwa von Fotografie in der Darstellung von gesellschaftlich relevanten Themen (Klimawandel, Migration, ...) oder den Einfluss der Bildwirkung in den Massen- und sozialen Medien oder in der Werbung. Auch lassen sich soziale Beziehung von Abgebildeten und/oder Abbildenden in Bezug auf deren Machtverhältnis interpretieren (z.B. Kolonialisator*innen - Indigene, Presse - Politik, Familie, ...). Denn genauso wie der Bild-Kontext - also der Erscheinungsort- und die -weise (Design, Display) - beeinflussen diejenigen, die das Bild produzieren und diejenigen, die darauf zu sehen sind, den jeweiligen Sinn der Bilder.

Zusammenfassend ermöglicht die Methode der *rekonstruierenden Bildinterpretation*, die potentiell mehrdeutigen Aussagen des Bildes in seinem soziohistorischen Entstehungskontext nach zu zeichnen. Sie ist aufwendiger als der Ansatz der *Bildassoziation* und erfordert insbesondere bei jüngeren eine gezielte Hinführung, um einen Pfad durch das Dickicht potentieller Bildbedeutungen zu finden. Sie ist zudem ein guter Ausgangspunkt, um auf ihrer Basis eine *dekonstruierende Bildkritik* vorzunehmen.

3.3. Dekonstruierende Bildkritik

Die Methode der *dekonstruierenden Bildkritik* ermöglicht den Schüler*innen Stereotype zu dekonstruieren und eine eigene Haltung gegenüber den medialen Bildwelten einzunehmen. Dafür braucht es nicht nur die interpretatorischen Fähigkeiten der Rekonstruktion. Im Vorgehen der *Bildkritik* werden durch die Dekonstruktion des Wahrnehmbaren entlang der Bilder vielmehr Hypothesen über die Bildkonstruktionen und die damit zusammenhängenden gesellschaftspolitischen Verhältnisse entworfen denn Antworten gefunden. Ziel der Kritik ist es eine eigene Position gegenüber den Bildern, die „uns“ zu sehen gegeben werden (vgl. Schade/Wenk, 2011), zu entwickeln, um der „Macht der Bilder“ nicht zu erliegen. Es geht an dieser Stelle nicht mehr nur darum, Sehen zu lernen, sondern das Wissen um die gesellschaftliche Bedeutung der Bilder und ihrer „ikonische Macht“ (Kanter, 2016) reflektierend zu vertiefen.

Die folgenden Leitfragen haben Nduka-Agwi/Hornscheidt (2013) sowie das Autorinnenkollektiv *Rassismuskritischer Leitfaden* (2015) erarbeitet. (Aus Platzgründen nenne ich nur die Leitfragen, die mir bezogen auf Bilder wichtig erscheinen). Sie sind zwar mit Blick auf ein rassismuskritisches Betrachten entwickelt worden, können aber auf alle Formen diskriminierender Bildproduktion, also von homophoben, behindertenfeindlichen oder sexistischen Darstellungsweisen eingesetzt werden. Bei der Auswahl der Bilder gilt es besondere Sensibilität walten zu lassen, um die Würde und Rechte der Abgebildeten nicht ein weiteres Mal durch das Zeigen diskriminierender Darstellungen zu verletzen sowie zu überlegen, ob/wie dies pädagogisch aufgefangen werden kann. So könnte eine weitere Aufgabe der Schüler*innen sein, zum problematischen Bild - etwa zum Thema Flucht - andere Vergleichsbilder herauszusuchen, um

deutlich zu machen, dass das gleiche Phänomen auf eine ganz andere Weise dargestellt werden kann. Als Beispiel soll hier auf die vielfache bildliche Darstellung von Migration durch Geflüchtete in Booten (bereits vor dem Sommer der Migration) verwiesen werden (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015). Insbesondere durch ein Foto einer Ankunft bei Nacht, das vorwiegend junge Männer in einem übervollen Holzboot zeigt (ebd., S. 59), wird ein Bild von Migration als Flucht gezeichnet, das negativ konnotiert die Geflüchteten als „bedrohliche Masse“ (Kanter, i.E.) darstellt. (Vgl. zum kritischen Einsatz historischer Kolonialfotografien auch Azamede 2018).

- Wer wird abgebildet? In welcher Funktion, in welcher Position zu den anderen Abgebildeten? Wessen Perspektiven werden dargestellt? Wessen Perspektiven werden nicht dargestellt bzw. wer wird repräsentiert? Wer wird wie repräsentiert?
- Wie wird dieses visuelle Zusammenspiel verbal durch Bildunterschriften oder begleitende Texte dargestellt? Welche Fokussierungen finden sich in der textuellen Darstellung, welche Entnennungen und Entvisualisierungen gibt es?
- Welches/wessen Wissen wird als relevant erachtet bzw. wie viel Raum wird welchem Wissen gegeben? Was fehlt?
- Welche unhinterfragten Normalitäten weist das angebotene Wissen auf? Was/wer wird als normal angesehen/dargestellt? Was/wer als abweichend anders?

Ergänzen möchte ich zudem folgende Fragen, die explizit noch einmal die Bildgestaltung aufgreifen:

- Wer wird gestalterisch auf welche Weise un-/sichtbar gemacht und auf diese Weise marginalisiert?
- Welche Bildelemente werden gestalterisch un-/sichtbar gemacht und auf diese Weise marginalisiert?

Zusammenfassend eignet sich eine *dekonstruierende Bildkritik* eher für Schüler*innen der Sekundarstufe 2, da sie auf bildreflexiven Fähigkeiten aufbaut. Die Bilder werden dabei seziert und außerdem auch eigene Vorstellungsbilder in Frage gestellt, die eine wesentliche Rolle in der Wahrnehmung materieller Bilder spielen (vgl. Kanter, 2016). Bei der Dekonstruktion von Stereotypen geht es weniger darum, wie Holzwarth mit Bezug auf Piaget formuliert, bestehende Deutungsmuster zu wiederholen, sondern „Wirklichkeit wird so interpretiert, dass die bestehenden Bilder erweitert bzw. angepasst werden.“ (Holzwarth, 2008, S. 106). Schlussendlich kann die *dekonstruierende Bildkritik* auch sehr spielerisch realisiert werden.

3.4. Spielerische Bildmethoden - eine Auswahl

In der Literatur zur Bildpädagogik findet sich eine ganze Reihe an Ideen mit visuellem Material zu arbeiten. Letztlich sollten die Methoden zu den Schüler*innen, den Lehrpersonen sowie Lerninhalten und institutionellen Rahmenbedingungen passen. Im Folgenden liste ich nur eine kleine Auswahl spielerischer Methoden auf, die sich meines Erachtens für den Einsatz „politischer“ Bilder eignen. (An dieser Stelle ist der Übergang zum eigenen schülerischen Bildschaffen fließend, was nicht im Fokus des Textes steht.)

Bildausschnitte verschieben: Die Schüler*innen suchen sich aus einem Pool bereit gestellter Fotografien eine aus und variieren deren Bildausschnitt. Dadurch wird deutlich, wie sehr die Bildbedeutung von der Rahmung abhängt. Wahlweise ließe sich dies auch mit ihren eigenen Fotos durchführen.

Bildtitel und /-unterschrift finden: Analoge oder digitale Bilder werden ohne die ursprüngliche Bildunterschrift gezeigt und die Schüler*innen erfinden eine Unterschrift bzw. Kommentare dazu. Deutlich wird daran, wie sehr die Aussage eines Bildes durch den Text, der es rahmt, beeinflusst wird. Herausarbeiten lassen sich damit auch sogenannte Text-Bild-Scheren (Text und Bild sind in der Aussage nicht kohärent) sowie eine kritische Positionierung gegenüber der ursprünglichen Beschriftung.

Ein Bild nachstellen: Eine soziale Situation im Bild wird körperlich nachgestellt und die Teilnehmenden beschreiben, wie sie die jeweils eingenommenen Körperhaltungen erleben. Die Übung verdeutlicht, wie die Abgebildeten durch ihre Positionierungen sowie das Positioniert-Werden durch den/die Abbildende den Sinn des Bildes mit strukturieren. Es wird sicht- und erlebbar, wie das Bild Nähe/Distanz zu den Abgebildeten sowie zwischen ihnen und somit letztlich Machtverhältnisse ausdrückt.

(Kritische) Bildvergleiche: Ausgehend von einem Bild suchen die Schüler*innen im Internet nach kompositorisch ähnlichen Bildern. Dadurch lernen sie, was die Gestaltung prägt, aber auch, wie Motiv, Komposition und der Kontext jeweils den Sinn eines Bildes beeinflussen. Wahlweise ließe sich der Vergleich auch thematisch ansetzen und durch die damit ermöglichte Kritik am Ausgangsbild die eigene Perspektive der Schüler*innen stärken. Die Vergleichsarbeit kann auch auf Bilderreihen erweitert werden.

Abschließend sei hier auf zwei methodisch sehr anregende Einführungen verwiesen. Als Kunstdidaktiker beschreibt Schoppe sehr praxisnah mit Zielorientierung und Altersstufeneignung über 100 Bildmethoden, die er den Schritten seines Modells der „Bilderschließung“ zuordnet (Schoppe, 2017). Besonderen Wert legt er auf die Schülerorientierung, so dass einige

der vorgeschlagenen Methoden den „Abgleich mit eigenen Interessen, Ideen, Vorerfahrungen und Fragen“ (Ebd., 60ff.) umfassen. Als Geschichtsdidaktiker verweist Hamann auf die bereits zahlreich entwickelten Methoden, konstatiert allerdings auch das Fehlen einer „differenzierten Methodik“ (Hamann, 2007, S. 163) und fokussiert didaktisch insbesondere auf die Kontextualisierung der Bilder, etwa wenn die Schüler*innen als erweiterte Bildlegende eine Geschichte zum Bild erzählen sollen (vgl. ebd., S. 169).

4. Bildrecherche & Leitfragen für den Einsatz von Bildern im Unterricht

4.1. Bildrecherche

Neben der voreiligen Recherche in den Suchmaschinen von *Google*, *Bing* oder *Startpage*, wo die Quellen der Bilder nicht immer nachvollziehbar sind, gibt es zahlreiche Möglichkeiten zur Onlinerecherche in Datenbanken.

Wissenschaftlich-pädagogischer Kontext:

- Prometheus Bildarchiv aus 99 Instituts-, Forschungs- und Museumsdatenbanken (www.prometheus-bildarchiv.de/)
- *Pictura paedagogica online. Das Bildarchiv zur Bildungsgeschichte*: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Bibliothek/DIPF: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Journalistisch-historischer Kontext (Bilder unterliegen Lizenzbedingungen):

- Nachrichtenagentur: *dpa Picture Alliance*: (www.picture-alliance.com/content/)
- Nachrichtenagentur: *Reuters*: (www.pictures.reuters.com)
- Historische Bilder: *Archiv für Kunst und Geschichte* (www.akg-images.de)
- Historische Fotografie: *Ullstein Bildarchiv* (www.ullsteinbild.de)
- Reportagefotografie: *Laif - Agentur für Photos und Reportagen* (www.laif.de)
- Metadatenbanken: *XXPool* (für Reportagefotografie) (www.xxpool.de); *Fotofinder* (Bilder jeglicher Art) (www.fotofinder.com)

Datenbanken mit lizenzfreien Bildern:

- *Wikimedia commons* (commons.wikimedia.org/wiki/)
 - *Flickr*: (Bilder unter CC-Lizenz können unter entsprechenden Bedingungen genutzt werden) (www.flickr.com/)
-

-
- weitere Datenbanken: Pixabay (www.pixabay.com/); Pexels (www.pexels.com), 4freephotos (www.4freephotos.com)

4.2. Einige Leitfragen für den bewussten Einsatz von Bildern in pädagogischen Settings

Die nachfolgend aufgelisteten Fragen sollen Unterstützung bieten für die eigene Auswahl von Bildern. Jene können im Unterricht von unterschiedlicher Relevanz sein, jedoch sollte ihr Konstruktionscharakter immer thematisiert werden. Damit geht auch ein Verständnis davon einher, dass Bilder nicht zur „Illustration“ verwendet werden, indem sie nur kurz auftauchen. Ihr Präsentieren sollte durchdacht stattfinden und der Kontext zumindest Erwähnung finden, indem Quelle und der/die Bildautor*in in der Bildunterzeile genannt werden. (Probieren Sie die Eignung der Bilder für den didaktischen Einsatz in ihrem persönlichen Umfeld aus.)

- Was ist das Lernziel, das erreicht werden soll?
- Mit welchen methodischen Mitteln soll das Lernziel erreicht werden? Auf welcher Ebene von Assoziation, Analyse, Kritik oder spielerischem Umgang sollen sich die Schüler*innen bewegen?
- Wie lässt sich das Unterrichtsthema „ins Bild“ setzen?
- Welche Bilder sind für welche Methoden besser/schlechter geeignet?
- Gibt es Botschaften im Bild, die sich nicht von selbst erschließen und den Schüler*innen nahegebracht werden müssen?
- Möchte ich die Offenheit/Mehrdeutigkeit der Bilder im Unterricht so stehen lassen oder bevorzuge ich/benötigt es der thematische Kontext die Blickweisen der Schüler*innen zu lenken?
- Können die Schüler*innen an die Bilder, die ich als Lehrperson rezipiere, anschließen? (Stichwort Mediengenerationen)

5. Fazit: Perspektivenvielfalt durch eine analytisch-kritische Bildreflexion ermöglichen

Bilder verfügen nicht nur über eine spezifisch ikonische Suggestivmacht, sondern sie bieten auch vielfältiges Potential, Welt zu erfassen und zu begreifen. Ein konzentriertes Sehen, das mit der Verbalisierung des Wahrgenommenen einhergeht, ermöglicht zunächst einmal die Bedeutungen der Bilder in ihren jeweiligen Kontexten zu beleuchten. Dabei ist das Betrachten „politischer“ Bilder nicht nur im Feld der Politischen Bildung oder eines Politik-, Sozialkunde oder Geographie-Unterrichts möglich. Vielmehr sind Bilder per se politisch, bzw. dann, wenn eine kritisch-analytische Bildreflexion auf das Posting eines vermeintlich „harmlosen“ Blumenfotos angewandt wird, womit sich grundlegende Fähigkeiten für ein

aufgeklärtes Bürger*in-Dasein angeeignet werden. In den kritischen Umgang mit Bildern spielen auch Fragen der Bildethik (Isermann/Knieper 2010) hinein, und das nicht nur in Hinblick darauf, was die Bilder zeigen, sondern auch, welche Bildwelten Lehrkräfte den Schüler*innen überhaupt zu sehen geben.

Das Sprechen über, das Sehen und Herstellen von Bildern kann als grundlegende Schlüsselqualifikation angesehen werden, um der „Macht der Bilder“ – die sowohl in ihrer ästhetischen Wirkungsmacht als auch ihrer Fähigkeit zur Verdichtung und Deutung gesellschaftspolitischer Ereignisse liegt – nicht zu erliegen. Relevant ist dabei auch die Wahrnehmung der den Bildern zugrunde liegenden subjektiven und kollektiven Vorstellungsbildern, die auf der Ebene von Bildreflexion und Bildhandeln virulent werden. Es ist zu guter Letzt ein lebenslanger Prozess, Bilder anders oder neu sehen zu sehen (vgl. auch Nduka-Agwi/Hornscheidt, 2013, S. 494), dessen Schulung, je früher sie beginnt, umso wirksamer ist.

LITERATUR

WISSENSCHAFTLICHE LITERATUR:

- Azamede, K. (2018). How to use Colonial Photography in Sub-Saharan Africa for Educational and Academic Purpose. In: S. Helff & S. Michels (Hrsg.). *Global Photographies, Memory - History - Archives*. Bielefeld: transcript, 57-68.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015). *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Berlin: Bundesregierung.
- Besand, A. (2005). Mit Bildern Lernen. In: W. Sander (Hrsg.). *Handbuch politische Bildung* (458-465) 3. über. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bilstein, J./Mietzner, U. (2018). Visuelle Kultur und Bildung. Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 3/64, 283-289.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Dehn, M. (2008). Unsichtbare Bilder. Visual literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts? In: M. Plath & G. Mannhaupt (Hrsg.). *Kinder - Lesen - Literatur* (1-32). Baltmannsweiler: Schneider.
- Doelker, C. (1997). *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gärnter, C. (2011). Visuelles religiöses Lernen – mit oder gegen die medialen Fluten? *Katechetische Blätter* 136 (4), 251 – 257.
- Holzwarth, P. (2008). Bildpädagogik und Medienkompetenzentwicklung als politische Bildung. In: H. Moser & W. Sesink & D. M. Meister & B. Hipfl & T. Hug (Hrsg.). *Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik* (97-116). Wiesbaden VS Verlag.
- Hamann, C. (2007). *Visual History und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung*. Herbolzheim: Centaurus.
- Hug, T. (2010). Visuelle Kompetenz, Medienkompetenz und „New Literacies“ – Konzeptionelle Überlegungen in einer pluralen Diskurslandschaft. In: Ders. & A. Kriwak (Hrsg.). *Visuelle Kompetenz Beiträge des interfakultären Forums Innsbruck Media Studies* (54-79). Innsbruck: innsbruck university press.
- Imdahl, M. (1996). *Giotto: Arenafresken: Ikonographie - Ikonologie - Ikonik*. München: Wilhelm Fink.
-

-
- Isermann, H. /Knieper, T. (2010). Bildethik. In: C. Schicha & C. Brosda (Hrsg.). *Handbuch Medienethik* (304-317). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kanter, H. (.i.E) ‚Imaginierte Welten?‘ Zur empirischen Rekonstruktion von Weltauslegungen in Schulbüchern am Beispiel von Fotos zum Thema Migration sowie Inspirationen für eine bildkritische Didaktik. In: M. Auma & B. Hungerland & A. Kaja. *Heterogene Vorstellungswelten - Didaktische Imaginationen pluralisierter Welten*.
- Kanter, H. (2016). *Ikonische Macht. Zur sozialen Gestaltung von Pressebildern*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Kranhold, K./ Paefgen, E. K. / Lücke, M. (2018). Bildung durch Bilder in interdisziplinärer Perspektive. Kunstwissenschaftliche Bildvermittlung im Schulunterricht. In: K. Krüger & K. Kranhold. *Kunstwissenschaftliche Perspektiven für den Deutsch-, Geschichts- und Kunstunterricht* (13-46). Bielefeld: Transcript.
- Manzel, S. /Nagel, F. (2017). „Links unten steht der Bundespräsident“ – erste Ergebnisse zu sprachlichen und fachlichen Herausforderungen im Umgang mit politischen Schaubildern. In: S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.). *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (19-29). Wiesbaden: Springer Fachmedien 2017. DOI 10.1007/978-3-658-16293-1_2.
- Nduka-Agwi, A. /Hornscheidt, A. L. (2013). Rassismus in Bildern. In: Dies. (Hrsg.). *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt, 491-513.
- Panofsky, E. (2002). *Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance*. In: Ders. (Hrsg.). *Sinn und Deutung in der bildenen Kunst* (Original 1955). Köln: DuMont.
- Paul, G. (2009). Der Bildatlas – ein Streifzug durch unser kulturelles Gedächtnis. In: Ders. (Hrsg.) *Das Jahrhundert der Bilder. Band I: 1900 bis 1949*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung (9-13). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rauch, A./Schelle, C. (2017). „Merkmale der deutschen Identität – Rekonstruktionen zu französischen Sprachlehrbüchern als Beitrag zur schulischen politischen Bildung? In: S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.). *Empirische Forschungen zur schulischen politischen Bildung* (127-137). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI 10.1007/978-3-658-16293-1_11.
- Reichenbach, R./Van der Meulen, N. (2010). Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (6), 795-805.
- Schade, S./Wenk, S. (2011). *Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld*. Bielefeld: Transcript.
- Schaper, F. (2012). *Bildkompetenz: Kunstvermittlung im Spannungsfeld analoger und digitaler Bilder*. Bielefeld: Transcript.
- Schoppe, A. (2017). *Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht*. Seelze: Friedrich.
- Stiller, E. (o.J.). *Rezeptive und produktive Nutzung des Mediums Fotografie in der Politischen Bildung*. Zugriff am 13.12.2019 von https://www.sowi-online.de/praxis/methode/rezeptive_produkative_nutzung_mediums_fotografie_politischen_bildung.html.

HANDREICHUNGEN UND WEB-RESSOURCEN:

- Glokal (Hrsg.) (2013): *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Zugriff am 13.12.2019 von https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2018/03/Glokal-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei-Illustrationen-26-03-2013-2.pdf
-

-
- weltwärts-Freiwilligen-Programm/Manfred Horn (Hrsg.) (2010): Bilder und Botschaften. Ein Leitfaden zum Seminarmodul Medien. Zugriff am 13.12.2019 von https://www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/weltwaerts_EP/Publikationen_Downloads/bilder_botschaften_preview.pdf
- Visual Thinking Strategies. Zugriff am 13.12.2019 von www.visbild.com/methode und <https://vtshome.org/>.
- o. Autor. (2018). Zugriff am 13.12.2019 von http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Wahlmodule_18--19/3_Bilder_-_Sturm_-_06.08.2018/01_Bilder_im_Unterricht_einsetzen_2018.pdf

ZUR AUTORIN

Kanter Heike, Dr. ist Soziologin und Bildwissenschaftlerin und hat langjährige Erfahrung im praktischen sowie theoretischen Umgang mit Bildern. Sie arbeitete einige Jahre als Fotoredakteurin für zwei Tageszeitungen. Derzeit gibt sie Workshops zu Bildkompetenz und Fotojournalismus, ist als Bildforscherin tätig und arbeitet an der Hochschule Magdeburg-Stendal am Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Qualitätspakt-Lehrer-Teilprojekt „Inhousefortbildung und Lehrweiterentwicklung“. Ausgewählte Publikationen: *Ikonische Macht - zur sozialen Gestaltung von Pressebildern*, Opladen 2016. ‚Imaginierte Welten?‘ Zur empirischen Rekonstruktion von Weltauslegungen in Schulbüchern anhand von Fotos zum Thema Migration und Inspirationen für eine bildkritische Didaktik. In: M. Auma & B. Hungerland & A. Kaja. *Heterogene Vorstellungswelten - Didaktische Imaginationen pluralisierter Welten*. Berlin, 2020. Weitere Informationen: www.heikekanter.de.