

# Mit Bildern und durch Bilder lernen: Förderung der visuellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht<sup>1</sup>

Zuzana Marková

## 1 Einleitung

Die meisten Erfahrungen, die ein Mensch macht, werden durch Impulse der Umwelt vermittelt. Für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft ist es notwendig, in eine sich immer schneller wandelnde Medienkulturgesellschaft hineinzuwachsen und flexibler auf neue mediale Entwicklungen reagieren zu können. Laut Šupšáková (2015: 10–11) sind drei kulturhistorische Epochen zu unterscheiden: eine orale, eine verbale und eine visuelle Epoche. Die orale Phase ist durch die menschliche Stimme als Kommunikationsmedium charakterisiert. Der Informationsaustausch erfolgt durch den mündlichen Ausdruck „vis-à-vis“ - von Angesicht zu Angesicht, wodurch der Kommunikationsraum erheblich begrenzt wird. Die zweite Epoche ist mit der Erfindung der Schrift und des Buchdrucks verbunden und hat den entscheidenden Anstoß zur Kultur- und Informationsverbreitung gegeben. In der dritten, visuellen Epoche spielt das Bild als kommunikatives Medium eine besonders wichtige Rolle. Visuelle Medien erweitern den Blickwinkel auf die Welt und haben dabei spezifische persönliche und soziale Auswirkungen auf die Menschen. Durch Fotografie oder Video vermittelte Botschaften können ganz andere Qualitäten vorweisen, als wenn man lediglich über die Ereignisse liest oder sie persönlich erlebt und mit allen Sinnen wahrnimmt. Nicht selten wirken Bilder als ein Stück Realitätserersatz, weil sie auf den ersten Blick einfacher zu verstehen sind als ein Text. Sie verschwimmen mit unserem Alltag und machen es manchmal schwierig, zwischen medialen und nicht-medialen (realen) Erfahrungen zu unterscheiden.

Durch die Digitalisierung dieses Jahrhunderts haben bilddominierte Medienangebote unbestreitbar zugenommen und mit dem Aufkommen der Social Media wie Twitter, YouTube, Facebook, Instagram und Künstlicher Intelligenz sind Formen der Selbstdarstellung und der Teilhabe an sozialen Situationen zum Vorschein gekommen, die uns vorher verdeckt waren. Der mediale Wandel und die sich daraus ergebenden gesellschaftlichen Veränderungen beeinflussen zweifellos auch Schulen und stellen Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern und nicht zuletzt Kinder sowie Jugendliche vor neue Herausforderungen. Der Stellenwert von Neuen<sup>2</sup> Medien im Unterricht wird seit langem diskutiert und es gibt unterschiedliche Stellungnahmen zu Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich. Die Tendenz zur „Mediatisierung“ und „Medialisierung“<sup>3</sup> (Moser, 2019) an Schulen wird einerseits kritisch hinterfragt, weil sie zur Ablenkung und Reiz-

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist im Rahmen des Projekts KEGA 042UK-4/2022 *Facilitácia Visual Literacy v multimodálnom a multimediálnom prostredí cudzojazyčnej edukácie budúcich učiteľov nemeckého jazyka* (Facilitating Visual Literacy in a Multimodal and Multimedia Environment of Foreign Language Education of Pre-Service Teachers of German) entstanden.

<sup>2</sup> Das Attribut »neu« bezieht sich in diesem Beitrag insbesondere auf webbasierte Kommunikationsmedien wie auditive Medien (z. B. Podcasts, Audio-Bücher), visuelle Medien (z. B. Fotografie, Banner auf Internetseiten), audiovisuelle Medien (z. B. aktuelle YouTube-Videos, Werbespots) und interaktive Medien (z. B. Chats, Blogs, Diskussionsforen, Technologien der Künstlichen Intelligenz) und technische Medien (Handys, IWB, Tablets) deren Nutzung im schulischen Umfeld nicht in so hohem Maße etabliert ist wie die der traditionellen Medien (Lehrwerke, Arbeitshefte, Audio-CDs, Wandtafeln, Overheadprojektor u. a.).

<sup>3</sup> Die Begriffe werden im nächsten Kapitel erläutert.

überflutung im Unterrichtsprozess führen kann, andererseits verhindert das Fernhalten der Lernenden von den Neuen Medien die Vermittlung notwendiger Medienkompetenzen und kritischen Denkens.

Im Folgenden wird auf die Begriffe der medialen und visuellen Kompetenz im Kontext des Fremdsprachenunterrichts näher eingegangen. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, die Förderung der visuellen Kompetenz als wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts darzustellen. Die theoretischen Überlegungen werden anhand praktisch umsetzbarer Unterrichtsbeispiele für den Bildereinsatz im Fremdsprachenunterricht veranschaulicht.

## 2 Zum Begriff des Mediums und der Medienkompetenz

Nach Tulodziecki (2021: 65) wurden der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten außer der Attribute »Medien« (im Sinne der Mediengesellschaft) mehrere Eigenschaften zugeschrieben: u. a. die Klassen-, die Industrie-, die Informations-, die Wohlstands-, die Erlebnis-, die Risiko-, die Leistungs-, die Einwanderungs-, die Anspruchs-, die Konsum- oder die Dienstleistungsgesellschaft. Unter dem Einfluss aktueller gesellschaftlicher Tendenzen rücken einzelne Phänomene in den Vordergrund und bilden Rahmenbedingungen, die auf unsere Gedanken, Gefühle, Wünsche und nicht zuletzt Bedürfnisse anregend wirken. Es lässt sich beobachten, dass nicht nur das gesellschaftliche Geschehen selbst auf unsere Lebenssituation und Weltanschauung einwirkt, sondern auch die Medien, durch die uns Ereignisse vermittelt werden. Computervermittelte Kommunikation und eine Vielzahl von medialen Angeboten beeinflussen unsere Rezeptions- und Verstehensprozesse und bieten neue Formen sozialer Gestaltungsprozesse – von den individuellen Selbstpräsentationen bis zur gegenseitigen Interaktion.

Man könnte die begründete Vermutung anführen, dass mittlerweile fast jeder Haushalt digitale Medien besitzt und infolgedessen praktisch fast alle Mitglieder<sup>4</sup> der Gesellschaft zu Medienkonsumenten geworden sind – Kinder und Jugendliche nicht ausgenommen. Heutzutage verfügen Kinder bereits über Erfahrungen und Kenntnisse über viele elektronische Geräte und ihre Anwendungslogik. Die Medienkompetenz wird schon im frühen Alter bei Kindern zunächst durch Beobachtung und später durch die eigene persönliche Erfahrung entwickelt. Schon vor dem Eintritt in die Schule verfügen Kinder über vielfältige und zugleich unterschiedliche Erfahrungen zum Medienhandeln, die sie ihren Familienmitgliedern sowie Gleichaltrigen entlehnen. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie man sich mit dem Umgang mit den wandelnden Medien im schulischen Umfeld auseinandersetzen soll. Ist die Dichte der neuen Medien im Alltag so belastend und irreführend, dass man Lernende davor schützen soll und ihnen lieber Halt gewähren, indem man im Unterricht ausschließlich nur mit gedruckten Lehrwerken arbeitet? Oder sind neue Medien als Ressource wahrzunehmen, die für ein erfolgreiches Heranwachsen in einer digitalisierten Gesellschaft sorgen? Bevor auf diese Fragestellung eingegangen wird, werden die Termini Medien und Medienkompetenz erläutert.

Nach Moser (2019) sind Medien, wörtlich genommen, „Mittler im Bereich der Kommunikation“.

Technisch gesehen seien Medien Mittel wie Smartphone, Computer, Radio, Fernseher u. a., mit deren Hilfe sich die Kommunikation in den letzten Jahrhunderten ausgeweitet hat. In diesem Zusammenhang führt Moser zwei Begriffe ein: „Mediatisierung“ und „Medialisierung“. Unter Mediatisierung versteht er „jene Prozesse der gesellschaftlichen Entwicklung, die mit immer stärkerer Durchdringung der Gesellschaft durch technische Medien zusammenhängen. Im Rahmen

---

<sup>4</sup> Es wird immer eine Einheitlichkeit im Hinblick auf eine beide Geschlechter integrierende Sprache verfolgt. An einigen Stellen wird zur besseren Lesbarkeit nur die männliche Form verwendet, die weibliche Form ist dabei jeweils miteingeschlossen.

des sozialen Wandels geht es also in der Mediatisierung darum, zu beschreiben, wie die mediale Entwicklung im historischen Ablauf erfolgte“ (Moser 2019: 1–2). Der Begriff der Medialisierung geht von Mosers Ansicht aus, dass Medien nicht nur als Mittel im technischen Sinne zu betrachten sind, sondern auch als Träger der Kultur, anhand deren unsere Welterfahrung erweitert wird. „Die Medienentwicklung ist allerdings erst zur Hälfte beschrieben, wenn man sie unter den Aspekten der Globalisierung, der Beschleunigung, der Ausdifferenzierung und Vernetzung betrachtet. Mit dem Begriff der Medialisierung wird ausgedrückt, dass sich dadurch auch Wahrnehmungsmuster und kulturelle Einstellungen verändern“ (ebd.: 34–35).

Im medienpädagogischen Kontext versteht man unter Medien Lehr- und Lernmedien, mit denen Informationen, Aufgaben, Lernstrategien usw. vermittelt werden, um die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten zu unterstützen und die Lernenden beim Lernen zu fördern. Es geht dabei um Lehrwerke, die multimodal sind, d. h. verschiedene visuelle, auditive, audiovisuelle Medien wie Texte, Abbildungen, Spiele, Filme beinhalten und auch um Zusatzmaterialien (z. B. in analoger Form wie Lektürehefte, Landkarten und in digitaler Form wie Fotos, Apps, Videos), die extra für den Unterricht oder auch für ganz andere Zwecke konzipiert wurden und dann für das Lernen konkreter Fächer didaktisch aufbereitet werden. Ähnlich wie Moser die Medien nach ihrer Funktion (Kommunikationsausbreitung und Erweiterung der Weltanschauung) unterscheidet, führen Rösler und Würffel (2020: 13) in Anlehnung an Mitschian (2004) eine Unterscheidung zwischen Werkzeugen, die „eine inhaltsleere Anwendung darstellen“ und Medien, die „Informationsträger“ sind und zur Förderung des Lernens beitragen. Laut Rösler und Würffel (2020: 13) kann man anhand der Feststellung, dass alle (sowohl analogen als auch digitalen<sup>5</sup>) Lehr- und Lernmedien eine „inhaltliche und eine stoffliche Gestalt haben“, den Unterschied zwischen digitalen Medien und Werkzeugen klarstellen. Als Beispiel aus der Praxis könnte man den Einsatz der interaktiven Tafel (IWB) heranziehen. Das IWB kann als Werkzeug zur Präsentation des Lernstoffes und/oder als digitales Medium angesehen werden, dessen Funktionalitäten zur Didaktisierung der Lerninhalte benutzt werden. Würffel (2021: 289) spricht in diesem Zusammenhang von Interaktivität zwischen Lernenden und Werkzeugen bzw. Medien. Dabei wird zwischen der „Steuerungsinteraktivität“ (Nutzung und Bedienung der Medien) und didaktischer Interaktivität (Rückmeldungen bzw. Reaktionen eines Mediums auf Lerneraktionen, die den individuellen Lernprozess der Lernenden überprüfen und fördern sollen) unterschieden. Diese zwei Aspekte hängen mit der Begriffserklärung der Medienkompetenz eng zusammen, die im Folgenden thematisiert wird.

Nach Weiß und Bader (2009: 330) geht es bei Definitionen der Medienkompetenz prinzipiell immer um zwei Bereiche: „zum einen den des Wissens über und Beurteilung von Medien und die intellektuelle Auseinandersetzung mit ihnen bezüglich der Möglichkeiten und Gefahren ihres Einsatzes und zum anderen den des eingeübten Könnens, also spezifischer Handfertigkeiten im Umgang vor allem mit neuen Medien, die ein technisches Verständnis voraussetzen.“ Marx (2009: 149–150) charakterisiert die Medienkompetenz unter anderem als „nachdenkliche Spontaneität“ und versteht darunter „die willentliche Auseinandersetzung mit der durch die Medien verbreiteten Wirklichkeit, mit der Absicht, nachdenklich und spontan immer wieder neu in Kontakt mit dieser herausfordernden Welt zu treten und darüber nicht zu verzweifeln, sondern mit Sicherheit und Glaubwürdigkeit eigene Positionen zu vertreten und anderen zu vermitteln“. Auch Moser (2019) meint, dass der »neue« Begriff der Medienkompetenz in der „vordigitalen“ Welt aktuell war. Wer am Alltagsleben teilnahm, musste sich mit Zeitschriften, Tageszeitungen, Fern-

---

<sup>5</sup> Als analoge Unterrichtsmedien werden traditionelle Medien wie Schulbuch, Wandtafel, Diaprojektor, Tonbandkassetten usw. bezeichnet, unter digitalen Medien versteht man elektronische Medien wie Computer, IWB, Smartboard, Apps usw.

sehen, aktuellen Musikmedien, später auch mit Computern befassen. Nicht selten ist in der pädagogischen Praxis zu beobachten, dass der innovativen Vermittlung der Lerninhalte die Nutzung neuer Medien zugrunde liegt.

Die Tatsache, dass sich neue Perspektiven aufgrund des gesellschaftlichen und medialen Wandels in der schulischen Praxis ergeben haben, bedeutet jedoch nicht, dass die vormalige Medienpädagogik vollkommen umgeschrieben werden muss. Moser (2019) stellt in seinem Beitrag neue Standards als Grundlage der Medienkompetenz (Tab. 1) vor, die die bereits vorhandenen personalen Kompetenzen von Lernenden („Können“, „Austausch“, „Reflexion“) entwickeln und diese mit Bereichen der Medienkompetenz verknüpfen sollen.

Bereiche der Medienkompetenzen				
Personale Kompetenzen		Medienwissen	Handlungskompetenzen	Soziale Kompetenzen
	Können	Über Grundwissen im Medienbereich verfügen.	Routiniertes und mediengerechtes Handeln.	Sozial angemessen über Medien kooperieren.
	Austausch	Die Sprache der Medien beherrschen.	Medien und ihre Lesarten gezielt für eigene Bedürfnisse nutzen.	Medien mit dem Ziel der Zusammenarbeit und Kooperation nutzen.
	Reflexion	Die Regeln des Mediensystems kennen und kritisch beurteilen.	Kritische Beurteilung des eigenen Medienhandelns.	Medienwirkungen auf das soziale Handeln kritisch beurteilen.

Tab. 1: Ein Standardmodell zur Umsetzung von Kompetenzmodellen (Moser 2019: 200)

Die einzelnen Standards werden dann zielorientiert weiter konkretisiert. Zum Beispiel werden beim Standard „routiniertes und mediengerechtes Handeln“ folgende Lernziele in der Sekundarstufe I angestrebt:

Die Lernenden

- können in Dreiergruppen einen Bericht kooperativ mit einer webbasierten Textverarbeitung verfassen;
- können berichten, wie sie ihr Handy im Alltag nutzen, und begründen ihre Nutzungsformen;
- können Bilder von ihrer Digitalkamera routinemäßig vom Handy in eine Bildergalerie laden;
- können selbstständig Lernprogramme nutzen, um individuell zu üben (vgl. Moser 2019: 200–201).

Im Hinblick auf den Titel dieses Beitrags stellt sich allerdings die Frage, wie die oben genannten Ziele mit der visuellen Kompetenz und mit dem Fremdsprachenunterricht zusammenhängen. Die Überschneidung von medien- und (fremd)sprachbezogenen Lerninhalten lässt sich gut am folgenden Beispiel des Spiels: *Ich sehe was, was du nicht siehst!* von Moser (2019) zeigen.

Lernende spielen das Spiel »Ich sehe was, was du nicht siehst!« und machen sich Gedanken darüber, wie man jemandem etwas mitteilen kann, was er selbst bisher nicht gesehen oder bemerkt hat. Nachdem verschiedene Optionen genannt wurden (z.B. Beschreiben, Malen, Pantomime, Fotografieren), schlägt die Lehrperson vor, das Ratespiel mit Fotografieren zu verbinden. Die Aufgabenstellung lautet: in der Schule Stellen/Gegenstände suchen und fotografieren, die man interessant, wichtig und geheimnisvoll findet und die von anderen möglicherweise übersehen werden. Lernende sollen sich dabei überlegen, welche Geräte (z.B. Fotokamera, Tablet, Smartphone) und welche Gestaltungsmöglichkeiten (z.B. Einstellungsgröße, Kameraperspektive, Blickrichtung) sie dazu nutzen. Die anderen sollen dann raten, wo sich die fotografierten Stellen

und Gegenstände genau befinden. Die Vermutungen können in der Fremdsprache formuliert werden, wodurch die Wendungen zur Meinungsäußerung (Ich meine/denke/finde/vermute..., Meiner Meinung nach... u.a.), Wortschatz zu schulischen Orten und Räumlichkeiten (Kantine, Klassenzimmer, Lehrerzimmer, Hof u.a.), lokale Präpositionen und Adverbien (auf, in, über, gegenüber, unten, oben u.a.) geübt werden. Anschließend gehen Lernende in Kleingruppen mit den Fotos zu den vermuteten Orten und vergleichen die Fotos mit den realen Stellen und Gegenständen. In der Reflexionsphase sollen Lernende bedenken, warum es in manchen Fällen leicht oder schwer war, die fotografierten Stellen/Gegenstände herauszufinden. Dann zeigt die Lehrperson ausgewählte Fotos aus Zeitungen, Zeitschriften oder aus dem Internet und die Lernenden sollen überlegen, mit welchen Gestaltungsmitteln bei diesen Fotos gearbeitet wurde. Des Weiteren erinnert die Lehrperson daran, dass die Lernenden ihre Fotos mit einer bestimmten Absicht gemacht haben: einerseits etwas Reales abzubilden, andererseits es aber auch so zu fotografieren, dass man nicht auf den ersten Blick sieht, wo sich das Fotografierte befindet. Anschließend fragt man sie nach anderen Absichten, die mit Fotos verbunden sein können (Moser 2019: 140–142).

Das Beispiel verweist erneut darauf, dass der innovativen Vermittlung von Lerninhalten, die auf aktuellen Lebenssituationen beruhen, häufig der Einsatz von neuen Medien zugrunde liegt. Dabei geht es im Bereich der Medienbildung um die Förderung sowohl der technischen Kompetenz der Bedienung der Geräte (Lernende lernen fotografische Gestaltungsmittel kennen, die sie dann auch selbst einsetzen können.), als auch der visuellen Kompetenz (Lernende können die Absichten, die mit Fotos verbunden sind, kritisch hinterfragen.) und der Handlungskompetenz (Lernende können eine Absicht beim Fotografieren verfolgen.). Darüber hinaus werden im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sprachliche Kompetenzen (Wortschatz und Grammatik) sowie die kommunikative Kompetenz (Vermutungen anstellen und Meinungsäußerung) unterstützt.

Mit diesen Überlegungen deutet sich bereits die Antwort auf die oben gestellte Frage an, ob man die neuen Medien als Ressourcen mit positiven oder negativen Auswirkungen auf den (Fremdsprachen)Unterricht betrachten soll. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die modernen Medien bei Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen und ein Bestandteil der schulischen Praxis sein sollten. Die Mediennutzung in der Schule stellt jeweils selbst ein Modell oder Muster für die Medienverwendung von Lernenden dar. Hier sei auf die Ergebnisse der Elternumfrage in den OÖ. Kinder/Jugend Medien-Studien 2022<sup>6</sup> hingewiesen, die von der Education Group im Auftrag des Landes Österreich durchgeführt wurde. Als die wichtigsten Themenfelder im Zusammenhang mit neuen Medien sehen sie den verantwortungsvollen Umgang mit Apps, Programmen und Anwendungen sowie Chancen und Gefahren erkennen und damit umgehen können, wobei die Schule als primäre Informationsquelle für diese Themen gesehen wird. Demgemäß sollte in der schulischen Praxis auf eine besonders reflektierte Medienverwendung Wert gelegt werden.

### 3 Visuelle Medien und visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Die neuen Medien sind als selbstverständlicher Bestandteil des gegenwärtigen Alltags zu verstehen. Alltagskommunikation findet in und mit den digitalen Medien statt und ist multimodaler<sup>7</sup> denn je. Nicht selten ist die enge Verknüpfung der digitalen Medien mit Bildern zu beobachten

<sup>6</sup> Verfügbar unter [https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/2022\\_Eltern\\_Zusammenfassung\\_und\\_Ergebnisse.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/2022_Eltern_Zusammenfassung_und_Ergebnisse.pdf) (abgerufen am 12. 06. 2023)  
[https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Jugend-Medien-Studie\\_2023-Eltern\\_01.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Jugend-Medien-Studie_2023-Eltern_01.pdf) (abgerufen am 12. 06. 2023)

<sup>7</sup> Unter Multimodalität wird die Kombination von mehreren Sinnesmodalitäten (visuell, auditiv, olfaktorisch, gustatorisch, taktil) oder Kodalitäten (Sprache, Bild, Ton) verstanden.

und die Kommunikation wird immer häufiger durch Sprach-Bild-Texte gestaltet. Zudem enthalten technische Medien bzw. mediale Erfahrungsformen Visualisierungsangebote, die sich nicht auf eine erfahrbare Wirklichkeit beziehen und über die empirische Erfahrung hinausgehen (z.B. Fantasybilder, -fotos oder -serien, abstrakte Kunstwerke, Science-Fiction-Filme), wodurch die Vorstellungskraft weiterentwickelt und der Blick auf die Welt erweitert werden kann. Andererseits bergen solche Visualisierungen ein nicht unerhebliches Risiko in sich, und zwar dass die Grenzen zwischen wirklichem und künstlich-medialem Leben verwischen. Damit steigen zweifellos die Anforderungen an die visuellen Wahrnehmungsfähigkeiten besonders bei jungen Menschen. Demzufolge ist es notwendig, eine pädagogische Zuwendung auch auf die Förderung der visuellen Kompetenz von Lernen zu richten und dies als ein fächerübergreifendes Lehr- und Lernziel wahrzunehmen. Im Folgenden wird die Problematik visueller Medien (Bilder) und visueller Kompetenz in Verbindung mit dem (Fremdsprachen)Unterricht untersucht.

Die Präsenz visueller Darstellungen ist im Fremdsprachenunterricht nichts Außergewöhnliches. Nach Wittstruck (2017) werden sie aber meistens zu einem bestimmten Zweck methodisch instrumentalisiert. Er führt folgende Beispiele für visuelle Medien und ihre Mittlerfunktionen an:

Visuelle Medien	Mittlerfunktion
visuelle Medien aller Art	(freies) Erzählen und Schreiben anregen
„Wimmerbilder“ <sup>8</sup>	ein Grundwortschatz aufbauen und Wortarten unterschieden
„Wortbilder“	Wortbedeutungen einprägen
Bildlexikon	Wortbedeutungen veranschaulichen
Piktogramme	Sprachhandlungsmuster (z.B. Informieren und Warnen) visualisieren
Fotografien und Kunstbilder	Personen, Gegenstände, Naturphänomene etc. detailliert und strukturiert beschreiben
Skizzen	Vorgänge (z.B. Essenszubereitungen) darstellen
Comics und Graphic Novels	Verwendung und Wirkung der Gradpartikeln, Interjektionen, Geräuschwörter kennenlernen
Cartoons	Wörtliche Rede und Dialoggestaltung erproben
Fotografien (Choreographien von Festen) und Plakate (Wahlen, Werbung)	Landeskundliche Kenntnisse vermitteln
Symbolbilder, Vignetten	Relevanten Abschnitt in komplexen Texten markieren
Textbegleitende Illustrationen	Vorwissen aktivieren, Vorentlastung initiieren
Bilder und Fotos im Internet und in sozialen Netzwerken	Medienkenntnisse vermitteln (sich mit entsprechenden Rechtsfragen auseinandersetzen – über Kenntnisse zum Datenschutz und zum Urheberrecht verfügen)

Tab. 2: Visuelle Medien und ihre Mittlerfunktion im Fremdsprachenunterricht  
(bearbeitet nach Wittstruck 2017: 39)

Die unterstützende Mittlerfunktion der Bilder hat in der Fremdsprachendidaktik in Hinblick auf das Dargestellte und Ästhetische jedoch oft Vorrang vor der Eigenständigkeit der Bilder. Kolečáni Lenčová (2019: 145) ist der Meinung, dass die Lernenden die Bilder im Fremdsprachenunterricht nicht nur betrachten, sondern auch *lesen* lernen sollen und dass „es im Zusammenhang mit den Fertigkeiten Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben notwendig ist, zu berücksichtigen, dass Visualität immer auch eine Verbindung zwischen der biologisch-basierten Wahrnehmung und dem kulturell bedingten Sehen darstellt“.

<sup>8</sup> Meist gemaltes Bild mit einer Fülle von Details und oft gleichzeitig ablaufenden Geschehnissen, die sich erst bei konzentrierter Betrachtung erschließen (vgl. dwds.de).

Laut Šupšáková (2015: 20–21) ist visuelle Kompetenz „eine Fähigkeit, aus allem, was wir sehen, eine Bedeutung zu schaffen, einen Sinn in allem zu finden, was wir wahrnehmen. Es ist eine Form des kritischen Denkens, die unsere intellektuelle Kapazität erhöht und es uns ermöglicht:

- den Inhalt von Bildern zu interpretieren;
- die soziale Wirkung von Bildern zu erforschen;
- die Fähigkeit zur internen Visualisierung zu haben;
- visuell zu kommunizieren;
- sich ein Urteil über die Genauigkeit, Validität und Reichhaltigkeit von Bildern zu bilden.“<sup>9</sup>

Zur Bild-Erschließung, d. h. den Inhalt von Bildern interpretieren, deren Bedeutung und Absichten verstehen und sie kritisch beurteilen können, stellt Kienberger ein Vorgehen im Umgang mit Bildern in drei Phasen vor:

#### 1. Subjektive Bedeutung:

Bei der Betrachtung eines Bildes (oder einer Bild-Text-Kombination) werden automatisch zunächst spontane Assoziationen ausgelöst, die den ersten Schritt in der Bedeutungsermittlung darstellen. Die mit einem Bild verbundenen Konnotationen variieren je nach Betrachter. Es ist wichtig, sich zuerst der subjektiven Bedeutung (Was bedeutet dieses Bild für mich? Wie wirkt es auf mich?) bewusst zu werden, bevor man sich an einer objektiven Analyse versucht.

#### 2. Inhärente Bedeutung:

In dieser Phase berücksichtigt man alle im Bild immanent angelegten Bedeutungsebenen: die spontane, die feste, die artikulierte, die latente sowie die intertextuelle Bedeutung. Wir beschäftigen uns hier also mit verschiedenen Bedeutungsangeboten eines Bildes, ohne die beabsichtigte Wirkung durch den Bildgestalter oder Auftraggeber zu berücksichtigen.

#### 3. Intendierte Bedeutung:

Zuletzt sollen beabsichtigte Botschaften und Funktion des Bildes untersucht werden. Hier kommen die deklarierte, transtextuelle, funktionale, kontextuelle und noch einmal die intertextuelle Bedeutungsebene ins Spiel (Kienberger 2017: 693 in Anlehnung an Doelker, 2002: 146).

Aus den obigen Überlegungen lässt sich schlussfolgern, dass neben den integrativen sprachlichen Fertigkeiten: Sprechen, Schreiben, Mediation, Hör- und Leseverstehen auch die Fertigkeit Sehverstehen bzw. Hör-Sehverstehen eine wesentliche Rolle in der Fremdsprachendidaktik spielt. Dabei kann sie – so wie die anderen Fertigkeiten, als Mittler- und Zielfertigkeit verstanden werden. Als Mittlerfertigkeit hat sie eine unterstützende, visualisierende und aktivierende Funktion (vgl. Abb. 2). In der Rolle der Zielfertigkeit hat sie (ausgehend vom Bildereinsatz in drei Phasen von Doelker) folgende Funktionen inne:

- personalisierte: der Umgang mit visuellen Medien beruht auf subjektiven Voraussetzungen von Lernenden. Die Auseinandersetzung mit dem Inneren und die Reflexion über das *Ich* in der Interaktion mit Bildern in der Einstiegsphase des Unterrichts ist von großer Bedeutung.
- analytische: dem Gesamteindruck des Bildes folgt eine innere Differenzierung, Lernende konzentrieren sich auf Einzelelemente des Bildes und ihre Inhalte.
- urteilende: Lernende können die Absichten, die mit Bildern verbunden sind, kritisch hinterfragen und falsche Realitätsdeutungen erkennen.

Visuelle Kompetenz bedeutet jedoch nicht nur rezeptive Nutzung von visuellen Angeboten (und deren Beobachtung, Verarbeitung und Beurteilung), sondern vielmehr auch produktive und interaktive Nutzung. Dazu ein Beispiel aus dem Alltag: Smartphones werden nicht nur genutzt, um

---

<sup>9</sup> Übersetzt von der Autorin.

Fotos oder Videos anzuschauen und sie zu teilen, *liken* oder kommentieren, sondern auch dazu, eigene Fotos und Videos zu gestalten und zu versenden. Davon ausgehend können dem Seh- und Seh-Hörverstehen noch zwei weitere Funktionen zugeschrieben werden:

- gestaltende: produktiver Umgang mit visuellen Medien, eigene Bildgestaltungen, Selbstsozialisation.
- interagierende: visuelle Medien zur Zusammenarbeit und Kooperation nutzen, Fremdsocialisation.

Anschließend werden unterschiedliche von Kolečáni Lenčová, Kováčová und Tomášková (2018) entwickelte Beispiele präsentiert, welche sich mit dem Umgang mit Bildern in der produktiven Unterrichtsphase befassen:

- Identifikationsübung: „Ins-Bild-treten“

Die Lernenden identifizieren sich mit einem Wesen/einem Ding auf dem Bild und aus diesem Blickwinkel nehmen sie die umgebende Welt wahr – sie sprechen und handeln aus der Position des ausgewählten Dings/Wesens.

- Assoziatives Schreiben:

Die Lernenden betrachten ein Bild und danach verfassen sie individuell kurze assoziative Texte.

- Bilddiktat:

Die Lernenden haben ein Bild vor sich und beschreiben, was alles auf dem Bild zu sehen ist. Die anderen zeichnen alles, was sie hören und verstehen. Nachdem die Bilder fertig sind, werden die Ergebnisse präsentiert und mit dem Original verglichen.

- Geschichte/-en erzählen:

Die Lernenden erzählen gemeinsam eine Geschichte zu einem Bild. Ein Lernender beginnt, die Geschichte zu erzählen. Nach je einem Satz wird das Wort weitergegeben und eine andere Person setzt die Geschichte fort. So geht es weiter, bis alle zu Wort kommen oder bis die Geschichte abgeschlossen ist.

- Bildtitel suchen:

Die Lernenden haben verschiedene Bilder auf dem Tisch ausgelegt, jeder entscheidet sich für eines und denkt dazu einen Titel aus. Anschließend liest jeder den Titel vor und die anderen raten, um welches Bild es geht.

- Szenische Darstellung:

Zu einem Bild, das zwei oder mehrere Personen in einer ausdrucksstarken Situation zeigt, wird eine Szene mit improvisierten Kulissen und Requisiten vorbereitet. Anschließend werden fiktive Dialoge durch die Lernenden gespielt.

- Bildsequenz ergänzen:

Die Lernenden bekommen vorgegebene Bildsequenzen von Originalbildern. Diese „defekten“ Bilder ergänzen sie dann ihrer Phantasie nach. Die Lernenden zeichnen/malen alles, was der Logik und ihrer Vorstellungskraft nach das Bild vervollständigen kann (vgl. Kolečáni Lenčová, Kováčová und Tomášková 2018: 40–52).

Im Folgenden werden die obigen didaktischen Überlegungen als Lehrziele zur Förderung visueller Kompetenz in einer Tabelle zusammengefasst (Tab. 3) und anschließend wird ein Unterrichtsvorschlag vorgestellt, der auf den Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht verweist.



visuelle Kompetenz als:	rezeptive Fertigkeit	produktive Fertigkeit
Mittlerfertigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortbedeutungen und grammatische Strukturen veranschaulichen</li> <li>- Vorwissen aktivieren</li> <li>- Interesse fürs Thema wecken</li> <li>- landeskundliche und mediale Kenntnisse vermitteln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernende motivieren, ihre Lernprozesse zu veranschaulichen (z.B. mittels Mind-Maps, Skizzen, Symbolbilder)</li> </ul>
Zielfertigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intrapersonale Auseinandersetzung mit Bildern initiieren</li> <li>- innere Differenzierung und verschiedene Bedeutungsangebote eines Bildes besprechen</li> <li>- Absichten, die mit Bildern verbunden sind und falsche Realitätsdeutungen zur Sprache bringen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eigene Visualisierungen mit der Absicht zur Selbst- und Fremdsocialisation gestalten (mit oder ohne verbale Beschreibungen)</li> </ul>

Tab. 3: Lehrziele zur Förderung visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

#### 4 Unterrichtsvorschlag zum Bildeinsatz<sup>10</sup>

Zielgruppe: Sekundarstufe I, II

Dauer: 90 Minuten

Sprachniveau: ab A2+

Sprachmaterial: Körperteile, Gefühle, Wendungen zur Meinungsäußerung, ausgewählte Wörter und Wortverbindungen: das Rad, der Pfeil, eine Behinderung haben, im Rollstuhl sitzen, in Eile sein, sich im Kreis drehen u.a.

Lernziele zur Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz:

- Die Lernenden können die Personen auf den Bildern beschreiben.
- Die Lernenden kennen Redewendungen zur Meinungsäußerung und können sie im Gespräch einsetzen.

Lernziele zur Förderung der intra- und interpersonalen Kompetenz:

- Die Lernenden können Kontakt mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen aufnehmen und sagen, wie das Bild auf sie wirkt.
- Die Lernenden können sich in die Person auf dem Bild hineinversetzen und für sie sprechen.
- Die Lernenden können anderen aktiv zuhören und kooperieren.

Lernziele zur Förderung der medialen und der visuellen Kompetenz:

- Die Lernenden können das Bild als Ganzes betrachten, sowie seine Teile/Sequenzen beschreiben.
- Die Lernenden können Botschaften und Absichten der Bilder erkennen.
- Die Lernenden können mit einem Werkzeug (Smartphone, Kamera, Buntstifte, eigene Körper u.a.) eine Visualisierung (Fotografie, Illustration, Bildcollage, Standbild u.a.) erstellen, in der sie eine praktische und übertragene Funktion des Rades darstellen.

Material: Bilder (Abb. 1, Abb. 2), Smartphone, Buntstifte, Papier, Schere, Klebstoff, verschiedene Bilder aus Zeitschriften oder Zeitungen

<sup>10</sup> Das Unterrichtsbeispiel wurde nach Didaktisierungsvorlagen von Roll, Bauer, Okanska, Schäfer (2017) und von Schemm (2015) entworfen.

Abb. 1: Paul Klee: Eile ohne Rücksicht<sup>11</sup>Abb. 2: Every Body Electric © Tmuna Theater, Peter Empl, Einhard Winkler, Alexi Pelekanos<sup>12</sup>

#### Verlauf:

1. Als Einstieg erfolgt ein gemeinsames Betrachten des Gemäldes von Paul Klee (Abb. 1), bei dem sich Lernende durch ein ruhiges Schauen und durch ein stilles Wahrnehmen in das Bild hineindenken. Sie konzentrieren sich ganz auf ihre eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen. Im ersten offenen Gespräch werden die Vermutungen, Vorstellungen und Assoziationen der Lernenden zum Bild besprochen.<sup>13</sup>
2. Danach wird die Figur aus dem Bild sprachlich zum „Leben“ erweckt. Die Lehrperson bildet als Vorlage einen Satz mit „ich“: *Ich habe zwei Hände und sechs Finger. Ich bin schlank. Ich bin gestresst, denn...*  
Lernende versetzen sich in die Figur hinein, schreiben eigene Sätze und präsentieren sie anschließend im Plenum.
3. Des Weiteren werden folgende Fragen an der Tafel präsentiert und die Lernenden konzentrieren sich auf die Teilkomponente des Bildes und ihre Bedeutungen. Die Meinungen der Lernenden werden zunächst gruppenweise, dann im Plenum präsentiert.
  1. Worauf weist der Pfeil über dem Kopf hin?
  2. Wo steckt das Rad?
  3. Worauf weist das rote Rad unten hin?
  4. Was hält wohl die Person in den Händen? Was macht sie damit?

<sup>11</sup> Verfügbar unter [http://www.emuseum.zpk.org/eMuseumPlus?service=direct/1/ResultListView/result.t1.collection\\_list.\\$TspTitleImageLink.link&sp=10&sp=Scollection&sp=SfieldValue&sp=0&sp=0&sp=3&sp=SdetailList&sp=0&sp=Sdetail&sp=0&sp=F&sp=T&sp=0](http://www.emuseum.zpk.org/eMuseumPlus?service=direct/1/ResultListView/result.t1.collection_list.$TspTitleImageLink.link&sp=10&sp=Scollection&sp=SfieldValue&sp=0&sp=0&sp=3&sp=SdetailList&sp=0&sp=Sdetail&sp=0&sp=F&sp=T&sp=0) (abgerufen am 12. 06. 2023)

<sup>12</sup> Verfügbar unter <https://impossiblebodies.nl/en/kunstenaar/doris-uhlich/> (abgerufen am 12. 06. 2023)

Die Fotografie stammt aus dem Performanzvideo *Every Body Electric* von Doris Uhlich, verfügbar unter <https://somethinggreat.de/Every-Body-Electric-Doris-Uhlich-2018> und unter <https://www.dorisuhlich.at/en/projects/every-body-electric> (abgerufen am 12. 06. 2023).

<sup>13</sup> Bei Lernenden mit dem niedrigeren Sprachniveau kann es zur Diskrepanz zwischen ihren Sprechabsichten und ihren Ausdrucksmöglichkeiten kommen. In dem Fall kann das Gespräch in der Muttersprache verlaufen.

Mögliche Lösungen: 1. Der Pfeil über dem Kopf deutet an: Da geht es lang! 2. Das rote Rad steckt zwischen zwei senkrechten Linien und es kreist in sich selbst. 3. Das Rad deutet darauf hin, dass die Person nicht wirklich vorankommt, sie dreht sich im Kreis. 4. Der Rennende versucht mit hochgehobenen Armen die Linien wegzudrücken (vgl. von Schemm 2015).

4. Die Lehrperson fragt nach möglichen Absichten und Botschaften dieses Gemäldes und fordert die Lernenden auf, sich für das Gemälde einen Titel auszudenken. Danach werden die Vorschläge vorgetragen und der Originaltitel des Gemäldes *Eile ohne Rücksicht* verraten, bei Bedarf in die Erstsprache(n) der Lernenden übersetzt. Die Lehrperson schreibt an die Tafel folgende Wortverbindungen: sich im Kreis aufstellen, im Kreis sitzen, sich im Kreis drehen, und fordert die Lernenden auf, diese kurz mit der Bewegung darzustellen: *Setzt euch bitte im Kreis hin! Stellt euch bitte im Kreis auf und nun dreht euch im Kreis. Zuerst langsam, dann schneller.* Die Lernenden sagen, wie es sich anfühlt, sich im Kreis zu drehen. Danach fragt die Lehrperson, welche andere Bedeutung die Redewendung: *jmd./ etw. dreht sich im Kreis* hat und wie sie mit dem Gemälde zusammenhängt.
5. Die Lehrperson zeigt den Lernenden das zweite Bild (Abb. 2). Sie denken sich ins Bild hinein und äußern ihre Eindrücke und Gefühle. Danach versuchen sie, die Person – ihr Aussehen, ihr Wohlbefinden, ihre Lebenssituation etc. zu beschreiben. Anschließend fragt die Lehrperson, worauf die Räder auf diesem Bild hindeuten und was die Absichten und Botschaften dieses Bildes sein könnten. Die Vorschläge und Ideen von Lernenden werden gruppenweise und dann im Plenum vorgestellt.
6. Im nächsten Schritt konzentrieren sich die Lernenden auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bilder. Dabei wird der Darstellung des Rades in den Bildern besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die Lernenden denken darüber nach und präsentieren ihre Vorschläge. Fakultativ können sie ein Gespräch zwischen den beiden Männern vorbereiten. Sie können ihrer Fantasie freien Lauf lassen, indem sie sich einen fiktiven Ort ausdenken, an dem sie sich treffen, den Personen Namen geben etc.
7. Abschließend sollen die Lernenden sich Gedanken darüber machen, welche andere Konnotationen das Rad noch hervorrufen könnte. Diese sollen sie dann visualisieren, indem sie ein Bild zeichnen, eine Bildcollage erstellen, ein Standbild inszenieren oder eine Fotografie machen. Wir empfehlen, die Ergebnisse im Plenum ohne verbale Beschreibungen und Kommentare der anderen präsentieren zu lassen, um die emotionale Wirkung der visuellen Sprache zu verstärken.

#### 4 Fazit

Mit der Digitalisierung dieses Jahrhunderts haben sich viele Aspekte des medienpädagogischen Denkens verändert. Die Schule sollte als eine Quelle der Erfahrung in Hinblick auf die Förderung der mediendidaktischen Kompetenzen betrachtet werden. In diesem Beitrag wurde auf die Begriffe der medialen und visuellen Kompetenz näher eingegangen, und es wurde konstatiert, dass die Medienkompetenz sowohl als technische Kompetenz im Sinne des technischen Verständnisses und eingeübten Könnens (Bedienung der Geräte), als auch eine Urteilskompetenz verstanden wird, die das Medienwissen, Beurteilung von Medien und die intellektuelle Auseinandersetzung mit ihnen voraussetzt. Medienkompetenz wurde auch als „nachdenkliche Spontaneität“ charakterisiert, die uns ermöglicht, in eine sich immer schneller wandelnde Medienkulturgesellschaft flexibler hineinzuwachsen. Visuelle Kompetenz wird als reflektives, bewusstes Sehen verstanden, das eine wichtige Voraussetzung für produktive und interaktive Nutzung von visuellen Medien ist. Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht wurde die visuelle Kompetenz als Seh-

bzw. Hör-Seh-Verstehen angesehen. In diesem Sinne ist sie sowohl als Mittlerfertigkeit, die den Fremdspracherwerb von Lernenden in verschiedenen Visualisierungsformen unterstützt, als auch Zielfertigkeit zu beschreiben. Als Zielfertigkeit wurde sie nicht nur als Rezeption vorgegebener visueller Inhalte und deren kritischer Beurteilung erläutert, sondern auch als produktive Fertigkeit, die selbstständige und aktive Beteiligung an der (visuellen) Gesellschaft voraussetzt. Anhand praktischer Unterrichtsbeispiele wurden Impulse weitergegeben, wie das Verständnis der visuellen Sprache mit Erwerb der Fremdsprache im Unterricht in Verbindung gebracht werden kann. Durch visuelle Reize werden die Lernenden zu kritischem und kreativem Denken angeregt und können Kontakt mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen aufnehmen. In so einem Unterricht entwickeln sie nicht nur fremdsprachliche, sondern auch intra- und interpersonale Kompetenzen und werden so auf ein Leben in der Mediengesellschaft vorbereitet.

## Literaturverzeichnis

- Kienberger, Martina (2017): *Förderung von Visual Literacy im DaF-Unterricht anhand von Werbeanzeigen*. Berlin/Boston. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0098> (abgerufen am 16.06.2023).
- Kolečáni Lenčová, Ivica (2019): Visual Literacy und neue Medien im DaF-Unterricht. In: H. Bergerová, H. H. Lüger, G. Schuppener (Hgg.): *Aussiger Beiträge: Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre*. 139–155. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Kolečáni Lenčová, Ivica/Kováčková, Michaela/Tomášková, Simona (2018): *Neue Wege im DaF-Unterricht. Bildende Kunst – Spielfilm – digitale Medien*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Marx, Stefan A. (2019): *Medienkompetenz: Vom selbstbestimmten Umgang mit den Medien*. Baden-Baden: Academia.
- Moser, Heinz (2019): *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Roll, Heike/Baur, Rupprecht S./Okonska, D./Schäfer, Andrea (2017): *Sprache durch Kunst*. Münster. New York: Waxmann.
- Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola (2020): *dll: Lehr- und Lernmedien*. Stuttgart: Klett.
- Schemm, Jürgen von (2015): *Abenteuer Kunst. Paul Klee: Bilder träumen*. München. London. New York: Prestel.
- Šupšáková, Božena (2015): *Vizuálna gramotnosť*. Brno: Tribun.
- Tulodziecki, Gerhard (2021): *Medienerziehung und Medienbildung in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiß, Silke/Bader, Hans Joachim (2010): Wodurch erwerben Lehrkräfte Medienkompetenz? Auf der Suche nach geeigneten Fortbildungsmodellen. In: B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser, H. Niesyto (Hgg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*. 139–346. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittstruck, Wilfried (2017): Deutsch lernen – mit Sprache und Bildern handeln. In: Reeg, U., Gallo, P., Simon, U. (Hgg.): *Sehen und Entdecken – visuelle Darstellungen im DaF-Unterricht*. Münster. New York: Waxmann.
- Würffel, Nicola (2010): Lehr- und Lernmedien. In: C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettel, A. Heine (Hgg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. 282–300. Heidelberg: J. B. Metzler.

## Annotation

### **Learning with pictures and through pictures: Promoting Visual Competence in Foreign Language Education**

*Zuzana Marková*

Due to digitalization and the media transformation of this century, the amount of image-dominated media has undeniably increased. With the advent of social media, forms of self-expression and new means of participation in social situations that were previously closed to us have emerged. This transformation in media and the resulting social changes have undoubtedly also affected schools and pose new challenges for teachers, school management, parents, and their children. Media skills and visual competence are requirements that are becoming more significant in educational policy debates and pedagogic research. The aim of this article is to go into more detail on the concepts of media and visual literacy in connection with foreign language didactics. The theoretical considerations will be illustrated by practical examples of the use of pictures in foreign language education.

*Keywords:* Foreign Language Learning, Media Skills, Visual Competence and its promotion, Use of pictures in GLF-classes

Mgr. Zuzana Marková, PhD.  
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur  
Pädagogische Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava  
Račianska 59  
SK-813 34 Bratislava  
zuzana.markova@fedu.uniba.sk