

Ein Bild – Viele Perspektiven! Potentiale des Bildes im Sachunterricht der Grundschule

Sophie A. Moderegger

„Um klar zu sehen, genügt oft ein Wechsel der Blickrichtung.“

Antoine de Saint-Exupéry

1. Hinführung: Mit dem Bild zur Sache kommen

Die Aufgabe des Sachunterrichtes ist es, „Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (GDSU 2013, S. 9). „Sachbezogen“ impliziert dabei den Bezug zur Sache als eine originale Begegnung, die im Sachunterricht obersten Stellenwert hat. Das Bild ist prinzipiell auch eine Sache; im Sachunterricht spielt es jedoch vorrangig als Bild von einer Sache eine Rolle und hat so den Status einer Darstellung (vgl. Fischer 2015, S. 466). Das Bild ist nicht in der Lage, dem Rezipienten bzw. der Rezipientin eine Sache objektiv zu präsentieren und kann so in dieser Verwendungsform dem Anspruch einer originalen Begegnung mit einer Sache nicht genügen. Welche Daseinsberechtigung hat dann aber das Bild im Sachunterricht? Was ist mit all jenen Bildern, die über Lehrmittel in den Sachunterricht „geflutet“ werden?

Trotz des scheinbaren Widerspruchs können Bilder in Hinblick auf den Sachbezug von elementarer Bedeutung für den Sachunterricht sein: zum einen, wenn ein Bild selbst zur Sache gemacht wird, und zum anderen, wenn ein Bild neue Sichtweisen auf eine Sache anbieten kann. Diese beiden Denkweisen in Bezug auf das Verhältnis von Sache und Bild werden in den nachfolgenden Ausführungen den roten Faden bilden. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Potenziale der Einsatz von Bildern in einem vielperspektivisch orientierten Sachunterricht hat. Der Begriff „Vielperspektivität“ wird hier im Anschluss an den 2002 erschienenen und 2013 erweiterten „Perspektivrahmen Sachunterricht“ verwendet, in dem perspektivenbezogene Kompetenzen formuliert sind und eine Vernetzung der einzelnen Perspektiven angestrebt wird (vgl. GDSU 2013, S. 72).

Auch auf einer anderen Betrachtungsebene gibt es zwei Blickrichtungen, die im Lichte ihrer eigenen Forschungstradition die Triade „Sachunterricht – Vielperspektivität – Bild“ erhellen können. Die Rede ist von der Didaktik des Sachunterrichts und den Bildwissenschaften (und Wissenschaften, die sich mit Bildern auseinandersetzen), die in der thematischen Schnittmenge „Bild im Unterricht“ ihre jeweils eigenen Perspektiven entwickelt haben. Auch hier lassen sich Ansätze finden, die bei der Beantwortung der Fragestellung helfen.

2. Verschiedene Perspektiven auf bildbezogene Lernprozesse im Sachunterricht

2.1 Perspektiven aus dem wissenschaftlichen Diskurs

Anknüpfend an den Humboldtschen Bildungsgedanken ist es der Bildungsauftrag der Schulen, Schüler/innen zu einer verantwortungsvollen, aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu führen (TMBJS 2015a). Auch Wolfgang Klafkis Zieldimensionen der Allgemeinbildung „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 2009, S. 4) spiegeln diesen Bildungsgedanken wider. Davon abgeleitete Ziele erfordern einen Unterricht, der die Herausforderungen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft berücksichtigt und so auf gesellschaftliche Entwicklungen flexibel reagiert. Dies ist immer wieder ein Problem von Schule, da Curricula und andere Rahmenbedingungen allzu oft ihrer Zeit hinterherhinken.

Als eine der zentralen Veränderungen, die die Gesellschaft und ihre kommunikativen Strukturen betreffen, sieht Friedrich Krotz (2001) den Metaprozess der Mediatisierung, der tief in alle Bereiche der Alltagswelt greift. Der Ausdruck Mediatisierung versucht zu fassen, dass „sich immer mehr immer komplexere mediale Kommunikationsformen [entwickeln], und Kommunikation [...] immer häufiger, länger, in immer mehr Lebensbereichen und bezogen auf immer mehr Themen in Bezug auf Medien statt[findet]“ (a.a.O., S. 33). Krotz spricht damit verschiedene Dimensionen an, in denen Mediatisierungsprozesse wirken: „immer komplexer“ (Komplexität), „häufiger, länger“ (Zeit, Raum), „immer mehr“ (Quantität), „mehr Themen“ (Inhalte) und „immer mehr Lebensbereiche“ (Alltagshandeln). Mediatisierung beginnt bereits im Kleinen, nämlich da, „wo die Menschen Zeichen benutzen, die über situative Wahrnehmbarkeit hinausgehen, um anderen etwas mitzuteilen“ (Krotz/ Hepp 2012, S. 37). Zeichen können (bei einem semiotisch orientierten Bildbegriff) Bilder einschließen, die ebenfalls ei-

nen immer bedeutsameren Anteil im Rahmen von Mediatisierungsprozessen haben, so dass Krotz auch von einem Subprozess der Visualisierung spricht (vgl. a.a.O., S. 36-37).

Die an gesellschaftlichen Erfordernissen orientierte Bedeutung von Bildern in Hinblick auf Schule und Unterricht lässt sich auch aus den Ausführungen Klafkis zu den von ihm zusammengestellten epochaltypischen Schlüsselproblemen herleiten, die er als Orientierungsdimension für den Sachunterricht vorschlug (vgl. Klafki 2009, S. 8). Epochaltypische Schlüsselprobleme haben seiner Auffassung nach sowohl eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung, betreffen aber auch jeden Einzelnen in der Gegenwart und im Hinblick auf die Zukunft (vgl. a.a.O., S. 10). Als eines der zentralen Schlüsselprobleme sieht Klafki „die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien [..., die eine] kritische informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung als Moment einer neuen Allgemeinbildung“ notwendig machen (a.a.O., S. 9). Der Umgang mit Bildern lässt sich genau in dieses Schlüsselproblem einordnen. Als weitere Aufgabe des Sachunterrichts sieht er eine „vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung“ (a.a.O., S. 13). Mit dieser Formulierung bewegt sich Klafki eng an Krotz' Verständnis von Mediatisierung. Als Herangehensweise an diese beiden Aufgabendimensionen verweist Klafki auf Konzepte des „mehrperspektivischen und problemorientierten Unterrichts“ (a.a.O., S. 14), der sich exemplarisch bedeutsamen Problemen zuwendet, die an Erfahrungen und Interessen der Kinder anknüpfen und in den Kontext epochaltypischer Schlüsselprobleme einzuordnen sind. Die von Klafki angesprochene Herangehensweise sowie die Arbeit mit Schlüsselproblemen finden sich in den Ausführungen des „Perspektivrahmens Sachunterricht“ (2002, 2013) wieder.

2.2 Pädagogische Perspektive

Mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen zeigt sich, dass der Umgang mit Bildern in der Schule einen hohen Grad an Daseinsberechtigung haben müsste. Trotzdem werden seitens der Bildwissenschaften, zunehmend aber auch der Fachdidaktiken, Stimmen laut, die ein Umdenken in Bezug auf die Rolle bildbezogener Lernprozesse in der (Grund-)Schule fordern. Diesbezügliche Ideen zur fachbezogenen Verankerung reichen von einem eigenen Bildschulfach (Sachs-Hombach 2003, S. 214) bis hin zur fächerübergreifenden Förderung von bildbe-

zogenen Lernprozessen (Duncker/ Lieber 2013, S. 8). Weiterhin wird auf konzeptioneller Ebene über bildbezogenes Lernen nachgedacht. So gibt es zahlreiche Versuche, den Umgang mit Bildern auf der Kompetenzebene als Bildkompetenz zu fassen (vgl. z.B. Doelker 1997, Scholz 1998, Posner 2003, Niehoff 2005, Bering et al. 2006, Müller 2008, Blohm 2009, Wagner 2010, Schaper 2012). Die grundlegende Trias Produktion, Reflexion und Rezeption wurde als Modell für Bildkompetenz u.a. von Rolf Niehoff (2005) entwickelt und ausdifferenziert. Neben anderen Begrifflichkeiten wie Visuelle Kompetenz, Visual Literacy etc., die ihre Ursprünge teilweise im angloamerikanischen Raum haben, wurde von Ludwig Duncker und Gabriele Lieber (2013) der Versuch unternommen, das Konzept von Bildkompetenz zu einer Bildliteralität und ästhetischer Alphabetisierung zu erweitern. Dem Konzept liegt ein erweiterter Literalitätsbegriff zugrunde, der als kulturelle Literalität neben der Schrift u.a. auch das Bild berücksichtigt. Es wird die These vertreten, dass Wahrnehmungssensibilisierung sowie ein Training von Bildsprache lehr- und lernbar sind (Duncker/ Lieber 2013, S. 23). Bildliteralität umfasst konzeptionell neben den Komponenten der Bildkompetenz auch Elemente, die teilweise nicht überprüfbar sind, wie z.B. Bilderfahrungen, Freude am Umgang mit Bildern und Bildkultur (vgl. a.a.O., S. 26ff.). Dieses erweiterte Verständnis von Bildlernprozessen und die damit verbundene Forderung, in den Lernbereichen der Grundschule Bild und Text gleichberechtigt einen Platz im Unterricht zuzugestehen, soll Grundlage für die nachfolgenden Überlegungen sein.

2.3 Curriculare Perspektive

Curricula mit verbindlichem oder empfehlendem Charakter beeinflussen die Unterrichtsplanung und Lehrmittelentwicklung. Somit haben es Gegenstände und Ziele, die explizit darin angesprochen werden, oft leichter, Eingang in die alltägliche Unterrichtspraxis zu finden. Daher soll bei einer kurzen Spurensuche mit beispielhaftem Bezug zum Bundesland Thüringen geschaut werden, welche Bedeutung das Bild in den für den Sachunterricht bestimmten Curricula hat.

Der erste Blick offenbart, dass im Thüringer Lehrplan „Heimat- und Sachkunde“ (TMBJS 2015b) das Wort *Bild* nicht explizit enthalten ist. Eine genauere Lektüre der Zielbeschreibungen lässt ansatzweise Bildbezüge erkennen, z.B. beim Auswählen, Nutzen und Präsentieren von Informationen aus medialen Quellen, in der Arbeit mit Karten und Plänen oder im Bereich „Individuum und

Medien“. Somit liegt die Bedeutung, die Bildern in den jeweiligen Lernbereichen zugewiesen wird, stark in der Hand der Lehrenden. Tatsächlich bieten sich an zahlreichen Lernbereichsstellen bildbezogene Lernprozesse an; diese müssen die Lehrenden jedoch eigenständig mit den Zielbeschreibungen in Verbindung bringen und methodisch umsetzen. In Bezug auf Lehrplanentwicklung ist es hier dringend notwendig, künftig der Förderung bildbezogener Lernprozesse mehr Bedeutung zuzuweisen.

In den Ausführungen des „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (GDSU 2013) zu den einzelnen Perspektiven sowie den Vernetzungsbeispielen finden sich vereinzelt explizite Anregungen zu bildbezogenen Lernprozessen. Als Beispiele seien hier Raumwahrnehmung und -gestaltung, Orientierung im Raum, Umgang mit Quellen und Darstellungen sowie Interpretation von Bildquellen genannt. Trotzdem bedürfen bildbezogene Lernprozesse der Eigeninitiative von Lehrenden, um einen sicheren Platz in Unterrichtsgeschehen und -kommunikation zu erhalten. Dafür müssen zunächst einmal die Möglichkeiten des Lehrens und Lernens mit Bildern bekannt sein. Aber auch ein Bewusstsein für die Bedeutung von Bildern und Bildkultur in der Schule ist unabdingbar.

3. Anregungen zur Förderung bildbezogener Lernprozesse im Sachunterricht

Nachdem auf theoretischer Ebene die Relevanz des Bildes in einem vielperspektivischen Sachunterricht herausgearbeitet wurde, soll nun ein Bogen zur Unterrichtspraxis geschlagen werden.

Grundlegend ist zunächst die Unterscheidung, in welchen Formen das Bild an bildbezogenen Lernprozessen beteiligt werden kann. Es kann erstens Hilfsmittel sein, um Lernziele zu verfolgen, die nicht das Bild als Gegenstand betreffen. Das Bild tritt also nicht als Sache auf. So kann es aber Informationsquelle sein, als Orientierungshilfe im Raum dienen, oder auch als motivierender Einstieg in ein Unterrichtsthema fungieren. Die Ansätze, die im Lehrplan zu Bildern auffindbar waren, lassen sich in diesen Verwendungsmodus einordnen. Zweitens besteht die Möglichkeit, das Bild selbst mit seinen Besonderheiten zum Unterrichtsgegenstand, also zur Sache, zu machen. Thematisiert werden könnten beispielsweise Entstehung, Gestaltung, Wirkung und Aufbau in thematischen Kontexten wie Raumwahrnehmung, Quelleninterpretation oder Medienkritik. Der Perspektivrahmen bietet Ansätze zu beiden Formen der Einbindung von Bildern

in den Unterricht. In der Forschungsliteratur wird kritisiert, dass der Umgang mit Bildern in der Grundschule oft nur auf die Form des Hilfsmittels beschränkt und so das eigentliche Potential von Bildern bei Weitem nicht ausgenutzt wird (Lieber 2013a, S. 7). Förderung von Bildliteralität beinhaltet also eine Auseinandersetzung mit dem Bild als Unterrichtsgegenstand, ohne dass fachbezogene Unterrichtsziele vernachlässigt werden.

Im Folgenden werden sechs praktische Ansätze in den Mittelpunkt gestellt, die diesen Ansprüchen gerecht werden sollen und deren Auswahl aus den Anforderungen an Mediatisierungsprozesse resultiert (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Herleitung der praktischen Ansätze

Mediatisierungsdimension	Schwerpunkt	Schlussfolgerungen für die Praxis
immer komplexere mediale Kommunikationsformen	Komplexität	<i>Schriftkultur UND Bildkultur</i>
häufiger, länger	Zeit	<i>Entschleunigte Bildbetrachtung</i>
immer mehr	Quantität	<i>Bewusste Bildauswahl</i>
häufiger	Raum	<i>Bilder im Kontext</i>
mehr Themen	Inhalte	<i>Funktionsvielfalt nutzen</i>
immer mehr Lebensbereiche	Alltagshandeln	<i>Rezeptive UND produktive Bildnutzung</i>

3.1 Schriftkultur UND Bildkultur

In den bisherigen Ausführungen ist bereits deutlich geworden, dass Schriftzeichen nur ein Teil der Ausdrucksformen sind, die unser kulturelles Leben maßgeblich prägen. Daher gehen Duncker und Lieber von einem Literalitätsbegriff aus, der zwar aus dem Lateinischen von „littera“ = Buchstabe abgeleitet wird und sich so im engeren Sinne auf Schriftlichkeit bezieht, aber in seinem Verständnis alles umfasst, „was Menschen zur verständigen Teilhabe an der Schriftkultur befähigt, also jede Art schriftsprachlicher Kompetenz“ (Duncker/Lieber 2013, S. 17). Dabei sehen sie zwischen Schriftkultur und Bildkultur starke Parallelen, z.B. in Bezug auf den Decodierprozess, der sich aus zahlreichen komplexen Teilkompetenzen zusammensetzt, die erlernt werden müssen. Aber auch am Beispiel von Mindmaps und Tabellen lässt sich zeigen, dass im Rahmen von Darstellung und Rezeption kaum Grenzfällen zwischen Bild und Text zu ziehen sind (vgl. a.a.O., S. 18). Wie in den Ausführungen zum Mediatisierungsbegriff bereits hervorgehoben, ist in der Alltagskommunikation ebenfalls eine große Nähe von Text und Bild beobachtbar. So vermischen sich in der WhatsApp-Kommunikation Text- und Bildzeichen in Form von Emoticons, oder Schriftzeichen werden fast ganz aus dem Kommunikationsprozess verbannt,

wenn Programme wie Snapchat verwendet werden, die auf der Übermittlung von Bildern basieren.

In der Grundschule spielen Bilder im außerunterrichtlichen Bereich insbesondere in Form von Bildsammlungen (Spielkarten, Fußballkarten, Stickers, Malbildern...) eine Rolle (zumal die Smartphonennutzung in der Schule meist untersagt ist). Jedoch zeigen Studien, dass bereits 75% der 6-8-jährigen Kinder gerne Fotos und Bilder im Internet ansehen (vgl. DIVSI U9-Studie 2015, S. 73), bzw. das Interesse am Betrachten von Bildern und Videos am Computer von 31% in der Altersgruppe der Sechs- bis Siebenjährigen auf 57% für die Zwölf- bis Dreizehnjährigen ansteigt (vgl. MPFS 2015, S. 32). All diese Formen des außerunterrichtlichen Umgangs mit Bildern, die aber trotzdem aus der Schule nicht ausgeklammert werden können, haben für die Nutzer/innen persönliche Bedeutung. Es werden Informationen transportiert, und sie tragen zur Konstruktion des Selbst sowie zum Aufbau sozialer Beziehungen bei. Bild und Text sind in der Alltagskommunikation oft nicht mehr getrennt zu denken, wodurch sich neue, komplexe Kommunikationsmöglichkeiten ergeben, die von den Nutzer/innen Kompetenzen auf beiden Seiten fordern.

Die Vermischung von Text und Bild sowohl auf Zeichenebene als auch in persönlichen Handlungsmustern sind nur zwei Argumente, die dafür sprechen, dass neben der Textkultur auch eine Bildkultur in der Schule ihren Platz finden muss. Text und Bild können gleichberechtigt Zugangsweisen zu einer Sache darstellen und neue Perspektiven darauf eröffnen. Kontextabhängig muss entschieden werden, welchen Beitrag sie zu einem Lerngegenstand leisten können, da eine pauschale Aussage einer prinzipiellen Lernförderlichkeit von der gemeinsamen Verwendung von Bild und Text empirisch nicht bestätigt werden kann. Ob der Einsatz von Bildern zu besseren Lernergebnissen führt, hängt z.B. von Faktoren wie Darstellungsweise, Anordnung der Bilder, Komplexität des Gegenstandes und dem Vorwissen der Schüler/innen ab (vgl. Lewalter 1997). Entscheidend ist, dass sich eine prinzipielle Akzeptanz des Mit- und Nebeneinanders von Text und Bild entwickelt, die bei didaktisch-methodischen Entscheidungen mitgedacht wird.

Die Förderung von Schrift- UND Bildkultur setzt voraus, dass sich Lehrende selbst in ihrem Verhältnis und Verhalten zu Bildern reflektieren. Hier hat Labs-Dambach (2015) ein fünfsäuliges Bildzugangsmodell entwickelt, dem ein vielperspektivischer Ansatz zugrunde liegt. Über die Bildzugänge motivisch, formal, funktional, interpretativ und assoziativ kann die eigene Herangehensweise

an Bilder reflektiert werden. Das Modell ermöglicht es aber auch, in Bezug auf Lehr-Lern-Prozesse den Blick für vielfältige Zugangsweisen zu Bildern zu öffnen, um so deren Komplexität gerecht zu werden.

3.2 Entschleunigte Bildbetrachtung

Eine Vielzahl an visuellen Kommunikationsangeboten fordert einen reflektierten Bildumgang, der bereits bei der Art und Weise der Bildwahrnehmung ansetzt. Je mehr Bilder die Umgebung prägen, desto flüchtiger wird der Blick darauf sein, es sei denn, Betrachtende nutzen Auswahlstrategien und entscheiden sich, nur einen Teil der Bilder bewusster zu betrachten. Das menschliche Gehirn geht in Verbindung mit dem Auge mit der alltäglichen Bilderflut so um, dass es nach einer möglichst schnellen Normalisierung der visuellen Eindrücke strebt. So kann im Sinne einer minimalen Verstehensintensität ein Bild mit möglichst wenig Aufwand als „verstanden“ erklärt und sich so einem neuen visuellen Eindruck zugewandt werden (vgl. Weidenmann 1988). In der Grundschule ist dies oft nicht anders. Die Lehrmittel bieten eine Fülle an Bildmaterial zu einem Thema an, auf das in den meisten Fällen weder seitens des Lehrmaterials noch seitens der Lehrer/in näher eingegangen wird. In Unterrichtsbeobachtungen fällt zudem immer wieder auf, dass Bilder den Schüler/innen kurz präsentiert und dann schnell wieder aus dem Sichtfeld geräumt werden. Dass die Bildwahrnehmung auf diese Weise bei einer Identifizierung oder Benennung wahrgenommener Gegenstände verbleibt und sich kaum weiterführende Deutungsprozesse ergeben können, ist evident. Werden Bilder nur kurz gezeigt, können sie kaum etwas anderes als eine Abbildfunktion entfalten. Dann erscheinen die Potentiale des Bildes winzig klein – zumal, wenn auch ein gut strukturierter und formulierter Sachtext zur Verfügung steht.

Diese Situation lässt sich verändern, wenn auf eine ansprechende Bildpräsentation geachtet wird und Anreize zu tiefer gehender Bildbetrachtung gegeben werden. Geeignete Bildpräsentationsformen vermögen es, den Bildbetrachtungsprozess zu entschleunigen und so die Potentiale, die das Bild bietet, besser zu nutzen. Die Kunstdidaktik verfügt im Rahmen von Bildrezeptionsprozessen über ein breites methodisches Spektrum, um Bilder so zu präsentieren, dass die Neugierde der Kinder geweckt wird, sie zum Nachdenken angeregt werden oder aber sich von Bildeindrücken überraschen lassen können. Diese Impulse lassen sich sinnvoll auch im Sachunterricht nutzen. Beispielhaft seien an dieser Stelle

ausgewählte methodische Ansätze dargestellt, die 2014 im fächerverbindenden Unterricht Deutsch – Sachunterricht – Kunst mit 3. Klassen einer Leipziger Grundschule erprobt wurden:



Abb. 1: Verrätselte Bildpräsentation am Beispiel von Jan Davidsz de Heems Gemälde „Stilleben mit Blumenvase (ca. 1660)“

Verrätselte Bildpräsentation

Ein gutes Hilfsmittel zur Bildpräsentation ist – vor allem, wenn Beamer oder interaktive Tafel nicht zur Verfügung stehen – der Overheadprojektor. Die Folie mit dem Bild kann durch zwei Blätter abgedeckt werden, die dann sukzessive – wie ein Theatervorhang – aufgedeckt werden und den Blick auf das Bild freigeben. Auch kleine Klebezettel, die nacheinander entfernt werden, oder Löcher auf einer dunklen Abdeckmaske können den ersten Bildeindruck „verrätseln“. Ein anfängliches Unschärfstellen des Projektionsbildes führt ebenfalls zu einem ersten Bildeindruck, der bei Betrachter/innen Fragen aufwirft und die Betrachtungsdauer verlängert. Bei vielen Präsentationsmethoden (vgl. Abbildung 1) bietet es sich auch an, die Kinder aktiv am Sichtbarmachen des Bildes zu beteiligen und erste Wahrnehmungseindrücke sowie Spekulationen äußern zu lassen. Die Bildpräsentation ist jedoch nur ein erster Schritt der Bildbetrachtung. Sie verbleibt auf einer assoziativen und gegenstandsbezogenen Ebene.

Modell der vier Blicke





Vier Blicke	Anliegen der Blick-Phase	Methodenvorschläge
	erster Bildkontakt, persönlich bedeutsame Bildelemente erfassen, Neugier/Interesse wecken	<ul style="list-style-type: none"> - Lupe: 5 Dinge mit Lupe aufspüren - Fotoapparat: 3 Motive einfangen - Fernrohr: einen Ausschnitt fixieren - Schnellblick: 3 mal 1 Sekunde schauen
	vertiefte Bilderfassung mit persönlichem Zugang, aktiver Umgang mit Bild/Bildelementen	<ul style="list-style-type: none"> - Bild pantomimisch nachstellen - Gerüche, Gefühle, Geschmack, Geräusche imaginieren - Kurzzeichnung gestalten
	inhaltliches Verständnis spielerisch anbahnen, Bildelemente miteinander in Beziehung setzen	<ul style="list-style-type: none"> - Bild als Worte grafisch gestalten - Sprech-/ Denkblasen zu Bildelementen - am Telefon beschreiben - Steckbrief/ Phantombild
	Deutungsansätze finden, Vorarbeit zu Ideen für Interpretation verbinden, Bild in größeren Kontext stellen	<ul style="list-style-type: none"> - Interview mit Künstler/in - Vorher-Nachher-Bild - über den Bildrand hinausmalen - Geschichte dazu erfinden

Abb. 2: Modell der vier Blicke

Mit dem Modell der vier Blicke (vgl. Abbildung 2) soll über die erste Wahrnehmungsebene, die Identifikation von Bildelementen, hinaus in die tieferen Sinnebenen des Bildes eingestiegen und es sollen Bezüge zum Kontext und zu eigenen Erfahrungen hergestellt werden.

In der dritten Tabellenspalte ist ersichtlich, dass für jeden Teilschritt der Bildbetrachtung eine große Auswahl an methodischen Varianten vorhanden ist, die je nach Unterrichtsziel auswählbar sind. Kinder, die verschiedene methodische Zugänge kennen, können in den einzelnen Phasen der Bildbetrachtung auch selbst entscheiden, welche Methode sie als Zugang zum Bild wählen möchten. Auf diese Weise können verschiedene Interessen berücksichtigt werden und es entstehen unterschiedliche Perspektiven auf das Bild. Im Austausch in der Klasse ergeben die Facetten der einzelnen Zugänge ein differenzierteres Gesamtbild. Einen Einblick in die Arbeit mit dem Vier-Blicke-Modell bietet der Auszug aus einem Bildforscherbuch eines Kindes (vgl. Abbildung 3).

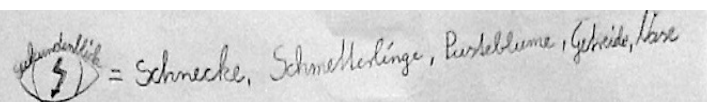
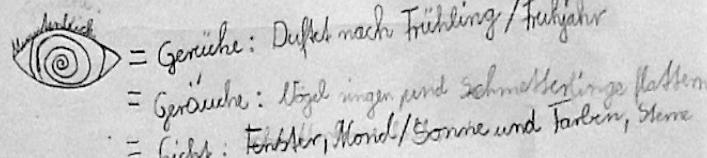
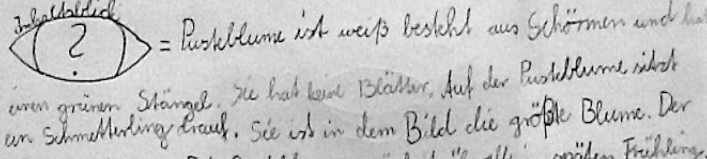
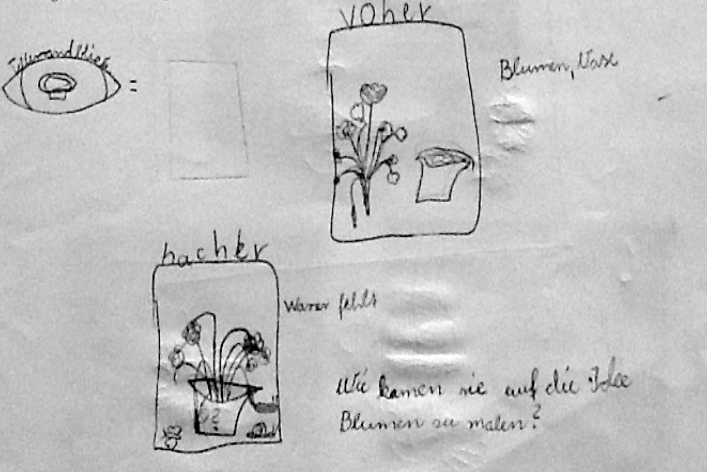
	<p>SekundenBlick: 5 kurze Blicke, 5 Dinge merken</p>
	<p>MinutenBlick: Gerüche, Geräusche und Licht im Bild</p>
	<p>InhaltsBlick: ein Bildelement aussuchen, beschreiben, weitere Assoziationen dazu notieren</p>
	<p>TellerrandBlick: Vorher-Nachher-Skizze anfertigen, Frage an den Künstler</p>

Abb. 3: Unterrichtsergebnis Klasse 3 zum Modell der vier Blicke (Moderegger 2014)

Sobald ein Bildbetrachtungsprozess gezielt inszeniert und strukturiert wird, wird die Betrachtungsdauer automatisch ausgedehnt. Dies kann, je nach Unterrichtsziel, wenige Minuten, aber auch mehrere Unterrichtsstunden umfassen und führt zu entsprechend vielfältigen Perspektiven auf ein Bild sowie zu einer tiefgründigeren Erschließung des visuellen Kommunikationsangebotes. Dabei kann das Bild sowohl als ein Zugang zu einem Sachgegenstand genutzt werden, also auch selbst den Sachgegenstand darstellen. Die Ergebnisse eines solchen Betrachtungsprozesses können im Anschluss für viele weitere unterrichtliche Fragestellungen genutzt werden, da eine Bildbetrachtung, die eine Vielzahl an Zugängen zum Bild anbietet, auch vielfältige Kontexte öffnet, die wiederum neue Perspektiven auf das Bild und dessen Kontext zulassen. Dafür muss jedoch möglichst auch ein Bild zur Betrachtung ausgewählt werden, das eine tiefer gehende Re-

flexion fordert und Überraschungsmomente bereithält, die zu einer ausdauernden Auseinandersetzung anregen.

3.3 Bewusste Bildauswahl

Damit eine tiefgründige Bildarbeit – wie in 3.2 beschrieben – stattfinden kann, bedarf es geeigneten Bildmaterials. Die Vielfalt an möglichen Bildern erschwert den Auswahlprozess, so dass Kriterien erforderlich werden. Schon die Lehrmaterialien bieten Bilder an, wo auch immer Lernende eine Buchseite aufschlagen. Diese Bilder sind im Unterrichtsalltag häufig präsent, werden jedoch auch in Bezug auf den Sachunterricht aus fachdidaktischen und bildwissenschaftlichen Kreisen kritisiert. Verschiedene Lehrbuchanalysen (Billmayer/ Blohm 2012, Hamrodi/ Lieber 2013) kommen zu dem Schluss, dass Bilder in Lehrmitteln oft keine Vielfalt bezüglich der Bildarten, Gestaltung, Funktionen, Arbeitsanregungen, Bezugnahmen in zugehörigen Texten und Besonderheiten etc. haben, die den Betrachter neugierig oder nachdenklich machen. Viele Bilder erschöpfen sich in einem dekorativen oder zeigenden Charakter, bieten aber nur wenige Möglichkeiten einer kognitiven Aktivierung. So können sich Lehrer/innen nur bedingt auf die Bildauswahl der Lehrbücher verlassen und müssen sich in Hinblick auf die Förderung bildbezogener Lernprozesse kritisch mit vorhandenem Material auseinandersetzen. Dem Bildauswahlprozess können verschiedene Kriterien zugrunde gelegt werden, die sich z.T. von Orientierungshilfen zur Lehrbuchanalyse (z.B. Pettersson 2008) oder auch Modellen zur Förderung von Bildliteratur (Duncker/ Lieber 2013) ableiten lassen: Bildarten, Bildgestaltung, Abstraktionsgrad, Herstellungsart, Bildquelle, Orientierung an Interessen, Überraschungsmoment, eine bestimmte Sichtweise, die durch das Bild über eine Sache transportiert wird etc.

Ein in Bezug auf Bildauswahlentscheidungen inflationär genutzter Begriff ist jener der Kindgemäßheit. Die Frage, was ein kindgemäßes Bild sei, ist kaum beantwortbar. Trotzdem wird das Alltagsverständnis des Begriffes oft in einer Form geprägt, wie es Wolfgang Slawski in seinen „ungeschriebenen Gesetzen“ des Marktes für kindgemäße Bücher charakterisiert: „scharfe Umrisse, plakative Formen; klare, kräftige Farben; niedliche, drollige Gesichter, Figuren; kaum perspektivische Raumdarstellung; viele dekorative Details“ (Slawski 1997, S. 67). Ein ganz anderes Bild von Kindgemäßheit zeichnen z.B. Uhlig (2005) und Lieber (2012, S. 92): „Kindliches Bildinteresse wird geweckt, wenn a) ein Bild

für ein Kind subjektiv bedeutsam ist, b) formal-ästhetische Kriterien das Interesse des Kindes wecken und c) Differenzerleben bzw. Differenzerfahrung möglich wird“. Oft scheint es, dass sich die Lehrbuchgestaltung in der Grundschule eher an erstgenannter Auffassung von Kindgemäßheit orientiert (vgl. a.a.O., S. 86). Dabei wird aber unterschätzt, dass kindliches Interesse nicht nur durch Vertrautes, sondern auch Fragwürdiges angeregt wird (vgl. Scholz 1995). Zahlreiche Unterrichtsversuche zum Sinnpotential von Bilderbüchern an der Universität Erfurt haben gezeigt, dass oft unterschätzt wird, was bei Kindern an Bildverständnis in Bezug auf komplexe Bilder möglich ist (vgl. Jahn 2006, Plath/ Richter 2011). Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen haben Kinder sehr unterschiedliche Zugangsweisen zu Bildern. So braucht es auch eine Vielfalt an anregenden Bildangeboten.

Werden in Lehrwerken für den Sachunterricht Pflanzen oder Tiere abgebildet, etwa im Rahmen von Bestimmungen, Sammlungen oder Übersichten zu Lebensräumen, wird auf Fotografien oder möglichst realitätsnahe Zeichnungen zurückgegriffen, auf denen der Sachgegenstand mit vielen Details abgebildet ist. Diese Darstellungen liefern einen wirklichkeitsnahen Eindruck und fokussieren, ähnlich einem Bestimmungsbuch, Merkmale mit hohem Wiedererkennungseffekt. So sind die Voraussetzungen gegeben, um eine annähernd eindeutige Identifikation des Sachgegenstandes zu ermöglichen. Diese Art von Abbildungen intendiert, dass bestenfalls keine Fragen entstehen. So werden jedoch kaum Möglichkeiten angeboten, das Gesehene zu hinterfragen, es mit eigenem Vorwissen zu verknüpfen und auf neue Zusammenhänge zu übertragen. Eine gezielte Suche nach Alternativen führt beispielsweise zu Bildmaterial in Bilderbüchern oder künstlerischen Entstehungskontexten, das viele Ziele des Lehrbuchbildmaterials unterstützen kann, darüber hinaus aber ein Potential zum Weiterdenken sowie zur Perspektivvernetzung hat.

Am Beispiel von de Heems *Stilleben mit Blumenvase* soll dieses Potential exemplarisch herausgearbeitet werden.



Abb. 4: Tiere und Pflanzen: Gemälde vs. Fotografie

Auch wenn es sich an dieser Stelle nur um eine schwarz-weiß-Abbildung des Originals handelt (vgl. Abbildung 4), fallen an dem Gemälde hohe Kontraste und eine äußerst detaillierte Darstellung der einzelnen Bildbestandteile auf. Das Gemälde, das im Original lediglich eine Größe von 69,6 x 56,5 cm hat, lässt sich im Internet auf der Webseite der National Gallery of Art frei zugänglich betrachten. Hier gibt es Zugriff auf über 45000 Kunstwerke sowie umfangreiches Informationsmaterial zu den Werken. Dank der enorm hohen Auflösung können die Kinder ohne Schwierigkeiten mit ihrem Wissen, ergänzt durch ein Bestimmungsbuch, herausfinden, welche Tiere und Pflanzen – von der Papageientulpe bis hin zum großen Admiral – auf dem Gemälde zu finden sind. Die Möglichkeiten, tief in das Bild zu zoomen oder es auf einem Großausdruck mit der Lupe zu untersuchen, motivieren zum genauen Hinschauen. So zeigt sich, dass selbst die Ameise, die auf dem Stängel krabbelt, einen Schatten wirft und Lichtreflexionspunkte auf dem Körper hat. Die Ebene der Gegenstandsidentifikation ist jedoch nicht die einzige, die das Gemälde anzubieten hat. Mit der Frage: „Wie hat der Maler das Bild denn hergestellt?“ kann dem Geheimnis des Bildes näher auf den Grund gegangen werden. Die meisten Schülervermutungen entsprachen der Formulierung: „Na ich denke, der ist raus auf eine große Wiese gegangen und hat Blumen gepflückt. Den Strauß hat der Maler in sein Zimmer gestellt und hat ihn dann abgemalt.“ Nicht nur Schüler/innen, auch Studierende äußern oft diese

Vermutung. Sie ist ein gefundener Aufhänger, um zu einer nächsten Betrachtungsrunde aufzurufen. Es soll noch einmal genau überlegt werden, welche Pflanzenarten im Strauß vereint sind und wie die Vertreter jeder Art (oft mind. 2-3) dargestellt sind. Dabei werden zwei Beobachtungen gemacht: erstens wachsen die Pflanzen eigentlich zu ganz unterschiedlichen Jahreszeiten, zweitens sind die Tiere und Pflanzen in verschiedenen Lebensstadien dargestellt. Spätestens an dieser Stelle wird bewusst, dass es sich bei dem Blumenstrauß nicht um ein zufälliges, sondern ein sorgfältig durchdachtes Arrangement handelt. An dieser Stelle stellt sich dann die Frage nach dem Warum, deren Beantwortung neben der naturwissenschaftlichen Perspektive auch die historische Perspektive ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Die Entstehungszeit des Bildes lässt sich in die künstlerische Epoche des Barock (Niederlande) einordnen. Geprägt von illusionistischer Darstellungsweise, metaphorisch aufgeladenen Bildgegenständen und einer starken christlichen Orientierung – verbunden mit einer kritischen Haltung zum ausschweifenden Leben der Barockzeit – wurde in zahlreichen Gemälden jener Zeit auf die Vergänglichkeit des irdischen Lebens hingewiesen (Vanitas-Motive). Das Bild enthält also eine weitere, gesellschaftskritische oder lebensphilosophische Ebene, die sich nur entschlüsseln lässt, wenn die einzelnen Bildgegenstände kritisch zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dieses Potential beherbergen jedoch nur Bilder, die nicht bei einer bloßen Abbildebene stehen bleiben, sondern so ausgewählt werden, dass es sich lohnt, das Gesehene kritisch zu hinterfragen. Auf diese Weise sagt ein einziges Bild mehr als eine Vielzahl von Abbildern in Lehrwerken und ermöglicht einen fächerverbindenden Unterricht.

3.4 Bilder im Kontext

Dem Bildkontext kommt in Hinblick auf Vielperspektivität ein herausgehobener Stellenwert zu. Dies liegt an besonderen strukturellen Voraussetzungen, die das Bild im Hinblick auf Kontextualität aufweist. Es liegt in der Natur des Bildes, dass es vieldeutig und somit interpretationsbedürftig ist (vgl. Schierl 2001, S. 217, Bering/ Niehoff 2013, S. 15). Darin mag ein Grund zu sehen sein, warum eine eingehende Beschäftigung mit Bildern nicht Bestandteil alltäglicher Unterrichtspraxis ist. Es ist ungleich schwieriger (aber nicht unmöglich), mit überprüfbareren, abrechenbaren Zielformulierungen zu arbeiten, wenn bei der Beschäftigung mit einem Unterrichtsgegenstand unvorhersehbare Ergebnisse ent-

stehen können oder sogar erwünscht sind. Dafür ist maßgeblich das Phänomen des Kontextes verantwortlich, da dieser äußerst vielfältige Dimensionen annehmen kann:

- innerer Kontext: z.B. einzelne Gegenstände oder auch Gegenstandsgruppen im Bild selbst,
- äußerer Kontext: z.B. der Entstehungs-, Herstellungs- und Präsentationskontext, aber auch persönliche oder gesellschaftliche Faktoren.

Um sich dem Bedeutungsgehalt eines Bildes zu nähern, sollten die vielfältigen kontextuellen Möglichkeiten berücksichtigt werden. Selbst wenn der erste Bildsender genau geäußert hat, wie das Bild zu verstehen sei, bedeutet dies nicht, dass nicht auch ein anderes Verständnis möglich ist und plausibel begründet werden kann. Bildaussagen werden durch den Kontextbezug auch nicht beliebig. Vielmehr vermögen es Kontexte, neue Perspektiven auf das Bild zu öffnen und dem Bild somit das unglaubliche Potenzial zu verleihen, Zugänge zu unterschiedlichsten Denkrichtungen und inhaltlichen Räumen über das Bild und darüber hinaus zu ermöglichen.

Diese Möglichkeiten können auch die Zielsetzung des Perspektivrahmens Sachunterricht unterstützen, die einzelnen Themenbereiche zu vernetzen. Wie dies aussehen könnte, soll erneut an de Heems *Blumenvase* gezeigt werden. In der vorangegangenen inhaltlichen Arbeit zu de Heems Gemälde hat sich bereits gezeigt, dass ein tieferes Verständnis des Bildsinns nur möglich ist, wenn die naturwissenschaftliche Perspektive um eine historische Sichtweise erweitert wird. Weiterhin wäre es möglich, sich in Hinblick auf die sozialwissenschaftliche Perspektive mit kulturell geprägten Symbolen (Symbolik der Tiere und Blumen) oder aber den unterschiedlichen Lebensverhältnissen der Bevölkerungsschichten im 17. Jh. auseinander zu setzen, der ja die Kritik an der barocken Lebensweise entspringt. Auch zur geographischen und technischen Perspektive ergeben sich Schnittpunkte, wenn beispielsweise darüber nachgedacht wird, wie die Tulpe in die Niederlande kam, wie sie dort kultiviert wird und welche wirtschaftliche Bedeutung sie für einzelne Handelsbereiche hat. Über jede hinzugenommene Perspektive lässt sich das Gemälde um eine Bedeutungsschicht erweitern – gleichzeitig findet von einem Betrachtungsgegenstand aus ein umfangreiches vernetztes Nachdenken statt, das alle Perspektiven des Perspektivrahmens einbezieht.

Kontextualisierungen von Bildern sind jedoch auch in kleinerem Rahmen möglich. Das Mindmap, eine häufig genutzte Form der Gedankensammlung und -strukturierung, kann auch durch Bilder aufgebaut werden. Bildersuchfunktio-

nen in Suchmaschinen wie Google erleichtern dabei die Arbeit maßgeblich. So kann der Sachgegenstand (z.B. de Heems *Blumenvase*), wie in Abbildung 5 beispielhaft gezeigt, ins Zentrum gestellt und Assoziationen in Bildform um das Bild gruppiert werden.

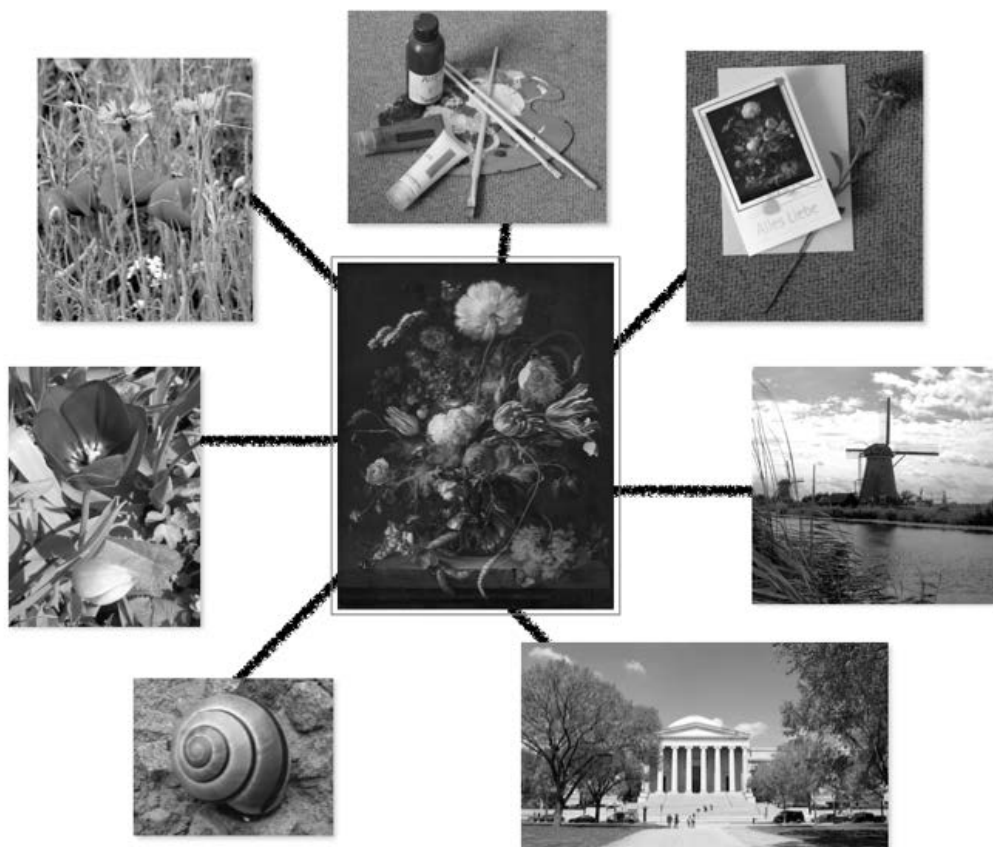


Abb. 5: Mindmap aus Bildern

Auf diese Weise kann in der Klasse zusammengetragen werden, in welchen Perspektiven und Kontexten über das Bild nachgedacht werden kann.

Eine andere Möglichkeit, die Sichtweise der Schüler/innen über das Bild hinaus auf weitere Kontexte zu lenken, ist die Methode der Kontexterweiterung (vgl. Burkhardt et al. 2013). Hier geht es darum, das Bild experimentell in andere Kontexte einzubetten und die so entstandenen Bildsituationen in Hinblick auf mögliche Wirkungen, Funktionen, Irritationen etc. zu diskutieren (vgl. Abbildung 6).



Abb. 6: Gemälde in anderen Kontexten

Es werden verschiedene Perspektivwechsel geschaffen, durch die ein Nachdenken über neue Beziehungen des Sachgegenstandes mit den einzelnen Perspektiven initiiert wird. Auf diese Weise können weitere sachunterrichtliche Themenfelder erschlossen werden.

Bilder sollten nicht als abgeschlossene Räume gesehen werden, sondern als Konstrukte, die durch neue Perspektiven zu größeren Deutungsräumen erweitert werden und damit mehr Anknüpfungspunkte zu eigenen Erfahrungen anbieten können.

3.5 Funktionsvielfalt nutzen

Von Bildfunktionen wird häufig gesprochen, wenn es um die Untersuchung von Bildern in Lehrmitteln, Bildwirkungen (auch im Vergleich zu Texten), aber auch die Nutzung in Bildungskontexten geht. Dabei haben sich verschiedene Modelle entwickelt, die über ihre Kategorisierungen versuchen, Funktionen in verschiedenen Kontexten zu Gruppen zusammenzufassen. Pettersson hat in der Forschungsliteratur mehr als 200 Bildfunktionen ausfindig gemacht (vgl. Pettersson 2013, S. 100ff.). Um in der Schule damit arbeiten zu können, ist jedoch ein übersichtlicheres, aber trotzdem flexibles Modell von Nöten. Hier lohnt es sich, den Überlegungen Wagners (2010) zu Bildfunktionen im Lehrkontext zu folgen. Er schlägt ein Modell vor, dass die Vielzahl an Teilfunktionen zu vier Hauptfunktionen zusammenfasst: dekorieren, klären, zeigen und überzeugen (vgl. Abbildung 7). Diese spannen sich in einer Art Koordinatensystem zwischen den Achsen „Bezug zum Dargestellten“ und „Wertung“ auf.

		dokumentieren			neutral
		führen vor	geben ein Beispiel		
	erleichtern das Lernen	weisen hin	konkretisieren	sind Quelle	
erfreuen	illustrieren	zeigen	machen Abstrakta anschaulich	verdeutlichen	
erzeugen Abwechslung	schmücken aus			ordnen	
unterhalten	dekoriieren	Bilder	klären	gewähren Überblick	Wertung
reizen	erregen Aufmerksamkeit		stellen Zusammenhänge her	fassen zusammen	
		überzeugen	erklären	zeigen Zusammenhänge	interpretierend
		komentieren	vermitteln	übersetzen	
	legitimieren	stiften Sinn			
	bilden Meinung	argumentieren			
	verführen	überreden			wertend
dekorativ äußerlicher Bezug		Bezug zum Dargestellten	enge "Übersetzung"		

Abb. 7: Bildfunktionen (Wagner 2010)

Die Übersicht stellt für Lehrer/innen eine Hilfe dar, sich über mögliche Funktionen eines Bildes bewusst zu werden, welches im Unterricht eingesetzt werden soll. Zu dieser Frage gibt es einzelne Studien, in denen Lehrbücher u.a. in Hinblick auf Bildfunktionen untersucht wurden. Dabei zeichnet sich die Tendenz ab, dass der Hauptteil der verwendeten Bilder eine zeigende oder dekorative Funktion hat (Lieber 2013a, Lieber 2013b, S. 239). Diese Tendenz war auch bei einer Befragung von 50 Grundschullehrer/innen aus Sachsen, Thüringen und Bayern (2015-2016) erkennbar, in der die drei am häufigsten genannten Funktionen von Bildern in Unterricht und Lehrbüchern „Veranschaulichung“, „Impuls“ und „Motivation“ waren (vgl. Moderegger 2016). Damit sind die Möglichkeiten, die Bilder aus funktionaler Sichtweise haben, lange nicht ausgeschöpft. Bildfunktionen eignen sich gut, um darüber nachzudenken, wie sich Senderintentionen verändern können, wenn Bildprodukte in anderen Kontexten präsentiert werden. So können beispielsweise im Themenfeld Werbung und deren Wirkung, aber auch politische Beeinflussung, Bilder in Hinblick auf ihre Ursprungsfunktionen und eine mediale Umfunktionierung untersucht werden. Um eine direkte Verwendung eines Bildfunktionenmodells im Unterricht zu ermöglichen, wurde Wagners Modell für den Unterricht auf die Hauptfunktionen kon-

zentriert, leicht modifiziert sowie durch Symbole und Farben ergänzt (vgl. Abbildung 8). Auf diese Weise kann ein Bild von Lehrer/innen und/oder Schüler/innen ins Funktionsmodell eingeordnet und jeweils diskutiert werden, in welchen Kontexten das Bild dekorativ, zeigend, klärend, oder aber überzeugend funktioniert.

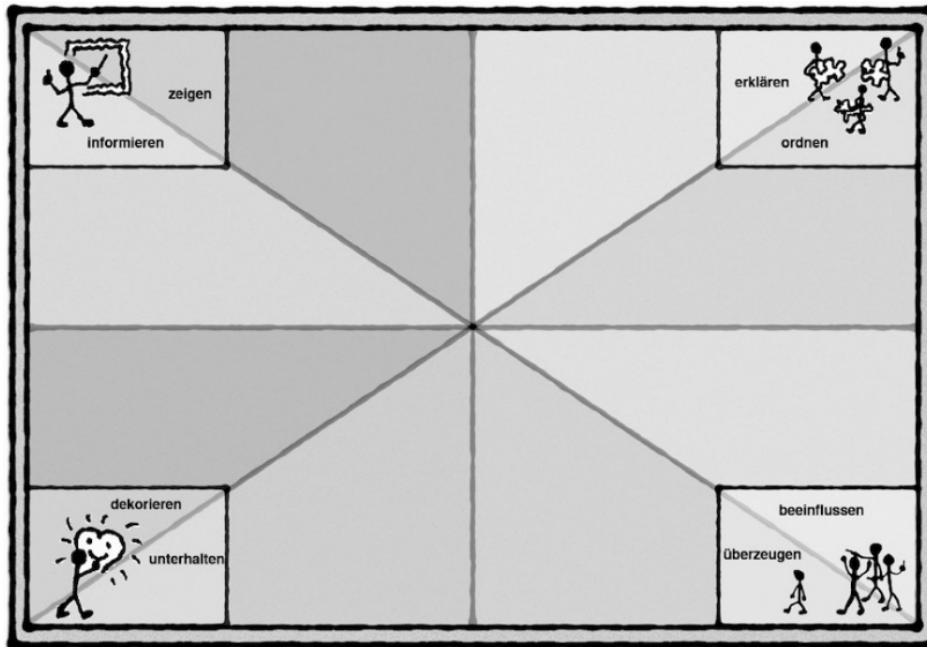


Abb. 8: Bildfunktionen für den Unterricht nach Wagner 2010 (Moderegger 2014)

Auch die Arbeit mit dem Funktionenmodell ermöglicht es, sich dem Bild als Sachgegenstand zu nähern, oder aber von einem bildlichen Ausgangspunkt verschiedene inhaltliche Perspektiven zu öffnen.

3.6 Rezeptive UND produktive Bildnutzung

Die bisher vorgestellten Ansätze haben eine eher rezeptive oder reflexive Ausrichtung bzw. widmen sich möglichen Rahmenbedingungen von bildbezogenen Lernprozessen. Eine weitere wichtige Dimension, die auch in Bildkompetenzmodellen vertreten ist (vgl. Niehoff 2005, S. 104), ist jene der Bildproduktion. Die außerschulische Bildnutzung ist stark geprägt von der Erzeugung und Kommunikation eigener Bilder. Ob als originales Foto geteilt oder mit Instagram oder Snapchat bearbeitet, immer spielt der produktive Umgang mit Bildern, insbesondere Fotos, eine große Rolle. In der KIM-Studie 2014 wurde ermittelt, dass 72% der befragten Kinder zwischen 6 und 13 Jahren Fotos/ Videos mit dem Smartphone machen und 56% Fotos/ Videos mobil versenden (vgl.

MPFS 2015, S. 48). In dieser Form von Bildkommunikation, die meist im Rahmen von sozialen Netzwerken stattfindet, gehen die Kinder und Jugendlichen eher intuitiv vor oder befolgen die Regeln, die sich in der Nutzergruppe ergeben haben. Es ist also ein grundsätzliches Interesse vorhanden, handelnd bzw. produktiv – insbesondere in kommunikativen Kontexten – mit Bildern umzugehen. Aber auch im Sachunterricht können produktive Verfahren vielfältig eingesetzt werden. So bieten sich auf dem Gebiet der Fotografie beispielsweise individuelle Dokumentationen von Sammlungen oder Sachgegenständen zu einem Themenbereich (etwa Tiere und Pflanzen im Lebensraum Wiese) an. Dabei ist auf das richtige Belichten, Fokussieren oder In-Szene-Setzen der Gegenstände zu achten, und die Fotografien sind später digital am Computer bearbeitbar. Bildhafte Äußerungen stellen aber auch eine Form dar, Wissen über Sachgegenstände zu präsentieren. Zudem können Schüler/innen selbst Zeichnungen von Sachgegenständen anfertigen, wie beispielsweise im Anschluss an die bereits beschriebene intensive Arbeit mit de Heems Gemälde realisiert wurde: Die Schüler/innen hatten den Auftrag, selbst ein Stilleben mit Blumenvase zu gestalten. Sie sollten sich dabei an mehrere Grundgedanken von de Heems Vorlage halten: 1) die Tiere und Pflanzen möglichst so detailliert und merkmalsgetreu darzustellen, dass die Art erkennbar ist, 2) eine Vielzahl an Pflanzen/ Tieren im Bild integrieren, 3) unterschiedliche Lebensstadien sowie 4) mehrere Jahreszeiten berücksichtigen. Zusätzlich erhielten sie Hinweise zur Blattanordnung und -einteilung.

Mit großer Ausdauer beschäftigten sich die Kinder in Skizzen mit mitgebrachten Pflanzen und nutzten zusätzlich Abbildungen und Bestimmungsbücher. Zwischendurch fand mehrfach ein Austausch über mögliche Pflanzen und Tiere statt, die verwendet werden könnten. In den Arbeitsergebnissen, die mit Ölkreide auf verschiedenfarbigem A3 Karton angefertigt wurden, ist die intensive Auseinandersetzung mit den Tieren und Pflanzen unter Berücksichtigung der Kriterien deutlich erkennbar. Dabei sind trotz der gezielten Arbeitsaufträge sehr individuelle Stilleben entstanden, die an die jeweiligen Schülerinteressen und -vorlieben anknüpfen (vgl. Abbildung 9).



Abb. 9: Unterrichtsergebnisse Klasse 3 *Stilleben mit Blumenvase* (Moderegger 2014)

4. Fazit: Alles eine Frage der Perspektive

Sechs thematische Bereiche, die an lebensweltlich relevante Dimensionen visueller Mediatisierungsprozesse anschließen, wurden dahingehend untersucht, welche Potentiale sich im Rahmen eines vielperspektivischen Sachunterrichts beim Einsatz von Bildern ergeben. Aus theoretischer Blickrichtung zeigt sich, dass der Umgang mit Bildern allgemein in der Grundschule wie auch speziell im Sachunterricht in bildwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Forschungsrichtungen kritisch betrachtet wird. Dabei kristallisiert sich heraus, dass es für eine Veränderung der Rolle des Bildes in der Schule grundlegend wichtig ist, dem Bild neben Textzugängen einen gleichberechtigten Stellenwert zuzuerkennen, damit sich auch in der Grundschule neben der Textkultur eine Bildkultur entwickeln kann. An diesem Punkt sollte bereits in der Lehramtsausbildung gearbeitet werden, um bildbezogene Kompetenzen und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, welche Einsatzmöglichkeiten Text und Bild für sich und in Kombination haben können. In Hinblick auf Bilder ist die Erkenntnis sowie Erfahrung bedeutsam, dass Bilder nicht nur dekorative und veranschaulichende, sondern auch erkenntnisgenerierende Potenziale haben. Eine kritische Einschätzung vorhandenen Bildmaterials in Lehrwerken kann dabei zu einer bewussteren Bildauswahl führen und so die funktionalen Möglichkeiten von Bildern im Unterricht weitaus besser ausschöpfen. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass Bilder die geforderte Vielperspektivität im Sachunterricht aktiv unterstützen können. Vielperspektivität ist durch die Kommunikationsstruktur, aber auch die Kontextoffenheit von Bildern in denselben angelegt, kann jedoch nur zutage treten,

wenn geeignete Zugänge genutzt werden. Hier kann auf methodischer Ebene gezielt auf ansprechende Bildpräsentationsformen und einen strukturierten Bildbetrachtungsprozess geachtet werden. Eine Berücksichtigung der vorgeschlagenen Ansätze kann dazu führen, das Bild im Sachunterricht aus seiner Zwickmühle zu befreien, nur ein sekundärer Zugang zu einem Sachgegenstand zu sein. Anders betrachtet eröffnet es zusätzliche, neue Perspektiven auf eine Sache und kann selbst zur Sache werden. Dazu braucht es nicht nur eine perspektivvernetzende Herangehensweise für den Sachunterricht, sondern auch Perspektivoffenheit in Bezug auf Bilder. Nur dann kann ein Bild – viele Perspektiven haben.

Literatur

- Bering, K.; Niehoff, R. (2013): Bildkompetenz – Eine kunstdidaktische Perspektive. Oberhausen.
- Bering, K.; Heimann, U.; Littke, J.; Niehoff, R.; Rooch, A. (Hrsg.) (2006): Kunstdidaktik. Oberhausen.
- Billmayer, F.; Blohm, M. (Hrsg.) (2012): Schulbuchbilder. Bildkompetenzerwerb am Beispiel von Schulbüchern. Flensburg.
- Blohm, M. (2009): Bildkompetenzen und Kunstunterricht. Überlegungen zu Fragen von Bildungsstandards und Bildkompetenzen. In: BDK-Mitteilungen, 4, S. 2-5.
- Burkhardt, A.; Kahn, K.; Wiegand, C. (2013): Das Bild im Bild: Ein Baby in verschiedenen Umgebungen. Ein didaktisches Spiel mit der Konstruktion von Bedeutungen. In: Duncker, L.; Lieber, G. (Hrsg.): Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München, S. 151-165.
- DIVSI (2015): DIVSI U9-Studie Kinder in der digitalen Welt. Hamburg.
- Doelker, C. (1997): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart.
- Duncker, L.; Lieber, G. (2013): Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München.
- Fischer, H.-J. (2015): Die Sachen darstellen und reflektieren. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S.; Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 466-474.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Hamrodi, D.; Lieber, G. (2013): Was Schulbücher aus modernen Bilderbüchern lernen könnten... In: Lieber, G. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler, S. 184-198.
- Jahn, L. (2006): Bildwelten zu E.T.A. Hoffmann „Nussknacker und Mausekönig“: Modelle und Materialien für den Literaturunterricht. Klasse 3 bis Klasse 6. Baltmannsweiler.

- Klafki, W. (2009): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Pech, D.; Rauterberg, M.; Scholz, G. (Hrsg.): Archäologie des Sachunterrichts. Widerstreit-Sachunterricht, Beiheft 6/2009, S. 3-18.
- Krotz, F.; Hepp, A. (2012): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden.
- Krotz, F. (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden.
- Labs-Dambach, H. (2015): Didactica Picta – zur Bildtheorie und Bilddidaktik in der Lehrerbildung: explorative Studie und Konzept zur Förderung von Bildliteralität. Heidelberg.
- Lewalter, D. (1997): Lernen mit Bildern und Animationen. Studie zum Einfluß von Lernmerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen. München.
- Lieber, G. (2013a): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler.
- Lieber, G. (2013b): Vermittlungsmedien neu und anders denken. Perspektiven des Konzepts Bildliteralität auf ein traditionelles Medium. In: Duncker, L.; Lieber, G. (Hrsg.): Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München, S. 239-246.
- Lieber, G. (2012): Kindgemäßheit als Korsett. In: Billmayer, F.; Blohm, M. (Hrsg.): Schulbuchbilder. Bildkompetenzerwerb am Beispiel von Schulbüchern. Flensburg, S. 83-95.
- MPFS (2015): KIM-Studie. Kinder+Medien, Computer+Internet. Stuttgart.
- Müller, M.G. (2008): Visual Competence: A new Paradigm for Studying Visuals in the Social Sciences? In: Visual Studies, 23, 2, pp. 101-112.
- Niehoff, R. (2005): Bildungsstandards für das Fach Kunst? In: Bering, K.; Niehoff, R. (Hrsg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen, S. 89-107.
- Pettersson, R. (2013): Image Design. Tullinge.
- Pettersson, R. (2008): Aspekte der Verwendung von Bildern in Lehrbüchern. In: Lieber, G. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler, S. 134-145.
- Plath, M.; Richter, K. (2011): Die Bildwelten der Warja Lavater „Schneewittchen“: Modelle und Materialien für den Literaturunterricht. Klasse 1 bis 5. Baltmannsweiler.
- Posner, R. (2003): Ebenen der Bildkompetenz. In: Sachs-Hombach, K. (Hrsg.): Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft. Wiesbaden, S. 17-23.
- Sachs-Hombach, K. (2003) (Hrsg.): Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft. Wiesbaden.
- Schaper, F. (2012): Bildkompetenz. Kunstvermittlung im Spannungsfeld analoger und digitaler Bilder. Bielefeld.
- Schierl, T. (2001): Text und Bild in der Werbung: Bedingungen und Anwendungen bei Anzeigen und Plakaten. Köln.
- Scholz, G. (1995): Offen, aber nicht beliebig. Materialien für den Sachunterricht. In: Die Grundschulzeitschrift, 88, S. 6-12.

- Scholz, O.R. (1998): Was heißt es, ein Bild zu verstehen? In: Sachs-Hombach, K.; Rehkämper, K. (Hrsg.): Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft. Wiesbaden, S.105-118.
- Slawski, W. (1997): „Die Besuch-Sucher‘ – Genese eines Bilderbuchs“. In: Peltsch, S. (Hrsg.): Auch Bilder erzählen Geschichten...: Beziehungen zwischen Text und Bild im Kinder- und Jugendbuch. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 8. Beiheft. Weinheim, S. 65-72.
- TMBJS (2015a): Thüringer Schulgesetz. Erfurt.
- TMBJS (2015b): Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Heimat- und Sachkunde. Erfurt.
- Uhlig, B. (2005): Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München.
- Wagner, E. (2010): Mit Bildern lernen – in Bildern denken. In: Bodensteiner, P.; Pöppel, E.; Wagner, E.: Wissensgenese an Schulen. Beiträge zu einer Bilddidaktik. München.
- Weidenmann, B. (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern.

Abbildungen:

- de Heem, Davidsz: Stilleben mit Blumenvase: URL: <http://www.nga.gov/content/ngaweb/Collection/art-object-page.46097.html> [13.12.2016].
- 1) Fernrohr: URL: <https://www.stickermann.de/media/image/product/163292/md/wandtattoos-kinderzimmer-wandtattoo-fernrohr~2.jpg> [13.12.2016].
 - 2) Sophie A. Moderegger.
 - 3) Schülerergebnisse
 - 4) Admiral: URL: http://www.ennstalwiki.at/wiki/images/thumb/1/10/2649_Vane_atalanta_Admiral.jpg/280px-2649_Vane_atalanta_Admiral.jpg [13.12.2016]
 Raupe: URL: http://www.schmetterling-raupe.de/art_g/atalanta_bild4454.html [13.12.2016].
 Tulpe offen: URL: http://www.blumenzwiebeln-preisvergleich.de/news/2011/02/wer-war-adrian-der-tulpendieb/big_2316_1/ [13.12.2016].
 Tulpe geschlossen: Sophie A. Moderegger.
 Erbsenblüte: URL: <http://pentacle5.deviantart.com/art/Pink-Sweet-Pea-Flower-140350297> [13.12.2016].
 Erbsenschote: URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Erbse#/media/File:Doperwt_rijserwt_peulen_Pisum_sativum.jpg [13.12.2016].
 - 5) National Gallery of Art: URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b9/National_Gallery_of_Art_-_West_Building.JPG [13.12.2016]
 Windmühle: URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/44/Kinderdijk_holland.jpg [13.12.2016].
 andere: Sophie A. Moderegger.
 - 6) Magritte: URL: <http://www.zaunschirm.de/magritte4.jpg> [13.12.2016].

Außenwerbung: URL: http://www.sinnes-reiz.de/images/bgr_werbung1.jpg [13.12.2016].

Altarbild: URL: http://www.kirche-pockau.de/Fotogalerie/Bilder_unserer_Kirche/original/Altarbild.jpg [13.12.2016].

- 7) Wagner, E. (2010): Mit Bildern lernen – in Bildern denken. Anmerkungen zu einer Bilddidaktik. In: Einblicke – Ausblicke, Jahrbuch des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung. München, S. 44.
- 8) Sophie A. Moderegger, nach Wagner (2010, S. 44).
- 9) Schülerergebnisse