

* **Zurück zur Übersicht über den
Themenschwerpunkt**

Ausgabe 15/2012

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

LUB@M 2012 ISSN 2190-4790

Förderung bildliteraler Kompetenzen als Aufgabe eines inklusiven Unterrichts

SWANTJE REHFELD

Abstract

Kann man imaginieren, was ein Bild vorstellt, ohne es mit dem Gesichtssinn, mit den „eigenen Augen“, erfasst zu haben? Was theoretisch auf den ersten Blick widersinnig erscheint, muss in pädagogischen Zusammenhängen anders gedacht werden und bedarf mit inklusionspädagogischer Sicht auf Möglichkeiten des Selbst- und kooperativen Lernens neuer Überlegungen. Eine Förderung bildliteraler Kompetenzen könnte sich als genuine Aufgabe eines inklusiven Unterrichts etablieren. Das im Beitrag entwickelte Modell bildliteralen Verstehens zeigt, dass die Partizipation von Lernenden mit verschiedenen Voraussetzungen – wie körperliche und/oder geistige Behinderung, Geschlecht, ethnische und soziale Herkunft, kulturelle Tradition usw. – als eine elementare Variable der Ausbildung von Bildlesekompetenz gedacht werden muss.

Beim Wahrnehmen von Bildern – und speziell einer Bildrezeption im Unterrichtskontext – laufen perzeptuelle und analytisch-kognitive Prozesse ab, die abhängig sind von äußeren und inneren Faktoren des Rezeptionsprozesses: dem erlernten affektiven, emotionalen und volitionalen Zugang zu Bildern, den vielfachen Konnotationen aus der eigenen, ganz speziellen Welt- und Kulturerfahrung, der kognitiv-psychologischen Bildlesefähigkeit und schließlich dem Handlungszusammenhang, in dem die Bildlektüre angesiedelt ist – somit von einem Zusammenspiel subjektiver und objektiver Gegebenheiten. Bereits hier wird deutlich, dass Bildwahrnehmung und Bildverstehen nicht als Resultate geistiger Fähigkeiten erwachsen und folglich mit zunehmendem Alter automatisch (an-)trainiert werden könnten. Bildererfahrung muss als ganzheitlicher, permanenter Bildungsgang gedacht werden, wobei Bildung für Bilder nicht nur kognitiv konstruiert wird, sondern als eine Erfahrung des Körpers von grundlegend sinnlicher Qualität ist. Wir erfahren Bilder mit unserem ganzen ästhetischen Sensorium, das eben nicht

nur auf den Augensinn zu reduzieren ist, sondern auch das Vermögen einbezieht, sich abgebildete Objekte oder Personen körperhaft (hörbar, riechbar, ertastbar) vorzustellen. Und das löst wiederum physiologische und psychische Reaktionen aus, die bisher unerforscht geblieben sind (vgl. Thiele 2005, S. 12), jedoch die Wahrnehmung und Interpretation von Bild-Text-Zusammenhängen entscheidend beeinflussen. Viel zu schnell orientiert ein Gespräch über Bilder im Unterrichtskontext auf Interpretation und Bewertung des physischen Abbilds, und viel zu kurz kommt dabei die Förderung der individuellen und kooperativen Imaginationskraft von Schülern¹, die Zeit brauchen, sich auf Bilder einzulassen und in der Kommunikation über das, was sie sehend konstruieren, miteinander handeln.

In einem inklusiven Unterricht, der Bildverstehen in einem zentralen oder vermittelten Sinne zum Ziel hat, muss diese ästhetische Sensibilisierung, die in einer handlungsorientierten Bilderarbeitung mit verschiedenen flexiblen Vermittlungsformen (Projektunterricht und alle Formen eines handelnd-selbstgesteuerten Lernens) angelegt ist, auf soziales, kultursensibles Lernen² orientieren, ohne dabei die individuelle Unterschiedlichkeit der beteiligten Schüler aus dem Blick zu lassen. Bildliterale Lernprozesse (Bilder lesen/verstehen lernen) sollten folglich mit der Repräsentation der sinnlich-ästhetischen Dimension von Bildwahrnehmungen einsetzen, wodurch dieser medienpädagogische und –didaktische Arbeitsbereich sich in hohem Maße für die Anbahnung von Selbst- und Fremdverstehensprozessen eignet. Die Fähigkeit, Bilder zu lesen, ist nach Norbert Neuß „ein Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Welt-sicht anderer zu erfahren“ (Neuß 2008, S. 96f.).

Man könnte verallgemeinernd zuspitzen: so viele Schüler, so viele innere mentale Repräsentationen eines materialen Bildes, das als Lerngegenstand des Unterrichts fungiert. Und eben hier entsteht die Frage nach der Partizipation dieser Bildseh-Potenziale in einem Unterrichtsgeschehen, das in der Regel ziel- bzw. kompetenzorientiert auf bestimmte Lernziele ausgerichtet ist. Während es im Unterricht der Regelschule oft darum geht, diese unterschiedlichen Wahrnehmungskonstrukte entsprechend begriff-

lich-konkret zu kanalisieren, um – wie im Deutschunterricht – logozentristisch auf Textverstehensprozesse hinzulenken, muss es in einem inklusiv angelegten Unterricht vielmehr darum gehen, diese unterschiedlichen Wahrnehmungskonstrukte einer Bild-(Text-)Rezeption als Aktionspotenzial für ästhetische Bildungsprozesse intersubjektiv verfügbar zu machen. Dies aber erscheint als ein notwendig langsam verlaufender Prozess, der darauf angelegt sein sollte, die individuellen Kompetenzen aller Beteiligten zu stärken; Voraussetzung und zugleich Ziel integrationspädagogischer Bildungsprozesse sind – nach Sabine Knauer – „wechselseitige Annäherung, [...] gegenseitige Akzeptanz und aufrichtige[s] Interesse füreinander“ (Knauer 2008, S. 107) – pädagogische Bedingungen und Konstanten also, die sich schließlich auch für den Erwerb einer ästhetischen Bildung als grundlegend erweisen. Der Inklusionsgedanke in der Bildung ist ein pädagogischer Weg, über den ästhetische Bildung angebahnt werden kann, und der in der Folge auch in fachbezogenen mediendidaktischen Konzepten zur Bildliteralität, zu Bild-Text-Beziehungen, zur Symmedialität Berücksichtigung finden wird (bzw. bereits findet³).

Wie aber regt man sogenannte „normale“ Kinder und Kinder mit Behinderung oder Benachteiligung an, gleichermaßen tolerant und offen über ihre Bildwahrnehmungen zu sprechen, eine gemeinsame differenzierte Bildschau zu konstruieren? Können z.B. sehbehinderte Schüler bildliterale Kompetenzen erwerben und zur gemeinsamen Bildlektüre beitragen – oder müssen sie wiederum ausgegliedert bzw. sonder-behandelt werden? Bisher aber gibt es keine Antworten auf diese und viele weitere Fragen, wie sie z.B. auch von Ingrid Höpel gestellt werden:

„Wie können subjektiv-konnotativ ablaufende Wahrnehmungsprozesse individuell fördernd aufgenommen werden? Wie gelingt es überhaupt, möglichst viele individuelle Percepte in den Köpfen der Bildbetrachter entstehen zu lassen, sie bewusst abzurufen und für die Kommunikation in der Gruppe und für das Bildverstehen verfügbar zu machen?“ (Höpel 2008, S. 62)

Der vorliegende Beitrag will sich mit diesen neuen/ alten Fragestellungen zur Bild-(Text-)Didaktik vor dem Hintergrund einer Diskussion um inklusionspädagogische Aufgaben der Gesellschaft beschäftigen, ohne allerdings den Anspruch darauf zu erheben, diesen Denkprozess über eine Schulung von Bildliteralität abzuschließen; es sollen vielmehr Anregungen gegeben werden, wie sich bildliterale Lese- und Verstehensprozesse künftig in cur-

riculare Strukturierungen einbinden lassen könnten, die auf einem inklusiven Konzept basieren. Weitgehend unberücksichtigt bleiben in diesem eng gefassten thematischen Rahmen auch die intradisziplinären Konvergenzen und Überschneidungen, die im Kontext von Inklusion nach einer begrifflichen Präzisierung verlangen: Der Gedanke einer Inklusion von kultureller, sozialer und physisch-körperlicher Vielfalt im Deutschunterricht ist nicht neu und wird z.B. unter den Stichworten „Selbst- und Fremdverstehen“, „Interkulturalität“ und „Sprachliche Heterogenität“ mit unterschiedlicher Fokussierung in aktuellen sprach- und literaturdidaktischen Forschungsbeiträgen diskutiert und darüber hinaus in vielen unterrichtspraktischen Konzepten umgesetzt. Eine gesamtgesellschaftlich ausgerichtete Integrationspädagogik kann diesen Diskursen eine neue Dynamik verleihen, indem sie akzentuierend den Einschluss und zugleich die Stärkung des Besonderen in heterogenen Lerngruppen in den Vordergrund rückt.

Modell des bildliteralen Verstehens

Die Ausbildung von Bildliteralität bzw. eine „ästhetische Alphabetisierung“ (Duncker 2006) gilt als *cultural tool* in einer mediensozialisierten Gesellschaft, in der literale Prozesse nicht mehr ausschließlich an die Schriftlesefähigkeit gebunden sind, sondern im erweiterten semiotischen Bezug die Produktion wie Rezeption von Texten über den gesprochenen und geschriebenen Diskurs hinaus erfassen. In dieser Perspektive ist Bildliteralität als „spezielle[r] Bereich Kultureller Literalität“ (Lieber) einzuordnen. Nicht zuletzt Klaus Sachs-Hombach votiert dafür, „den Umgang mit Bildern und insbesondere mit modernen (Bild-)Medien als eine weitere Kulturtechnik aufzufassen, die wie das Lesen und Schreiben bald als Voraussetzung zur Teilnahme am politisch-gesellschaftlichen Leben gelten müssen“ (Sachs-Hombach 2003, S. 214). Förderung von Bildliteralität kann nach Gabriele Lieber in vier miteinander korrelierenden Bereichen erworben werden, die – so räumt sie ein – „eines lebenslangen Lernens bedürfen und nicht punktuell überprüfbar sind“ (Lieber 2011)⁴: (1) Ausbildung eines Bild-/Sinnverständnisses durch den Aufbau eines bildkulturellen „Bildschatzes“ bzw. eines „Repertoires an übertragbaren Symbolen, Zitaten, Metaphern“; (2) Freude am Umgang mit Bildern durch Berücksichtigung der Bildpräferenzen⁵ von Kindern und Jugendlichen (gerade auch in Lehrmitteln); (3) die Entwicklung einer Vertrautheit mit Bildern und der bildlichen Ausdrucksfähigkeit sowie mit Bildsprache und künstlerischer Sprache;

(4) die Ausbildung von Bildkompetenzen im Bereich der Bildkritik, Bildrezeption, Bildproduktion, visuellen Kommunikation, Bildkultur und Bildsprache.

Diese Aspekte eines bildliteralen Lernkonzepts lassen sich in einem fächerübergreifenden, interdisziplinär ausgerichteten Curriculum je nach Voraussetzung der Lernenden konkretisieren, welches die folgenden Grundelemente (Module) zu berücksichtigen hätte:

- Wahrnehmungssensibilisierung für Bilder bzw. für Bild-Text-Verbindungen
- Bildgrammatik / -syntax
- Bildsemantik
- aktiv gestaltender Umgang mit Bildmedien/ Bildhandeln bzw. „Bildspiel“⁶

Elementar erscheint eine Phase der Wahrnehmungssensibilisierung für Bilder in Form z.B. von „Bildgesprächen“, die das Ziel, sich die Bildgegenstände körperhaft und somit sinnlich-ästhetisch vorzustellen (siehe oben), in verschiedenen kommunikativen Handlungen angehen könnte. Die Ausbildung von Wahrnehmungskompetenz, die nicht unmittelbar auf eine begriffliche Bedeutungsfixierung und damit auf eine kognitive Verstehensleistung ausgerichtet ist, sondern handlungsorientierte Phasen der Verlangsamung, der Wiederholung, der Verfremdung, des gegenseitigen Abgleichs von individuellen Bild-(Text-)Erfahrungen voraussetzt, kann als Schlüssel für inklusive Unterrichtsszenarien in jenen Fächern fungieren, in denen es – wie zum Beispiel in Deutsch, Ethik oder Kunst – um vielschichtige, offene Verstehensprozesse geht. Das Wahrnehmungskonzept für Bilder wird bereits von Christian Doelker sehr weit gefasst, der darunter nicht nur eine piktorale Verstehensleistung sehen will, sondern *visual literacy* als ästhetische und folglich anthropologische Grunderfahrung markiert, und folglich ein Training des Bilderlesens mit dem Erfassen der spezifischen Materialität und Zeichenhaftigkeit des Bildes startet, bevor weitere Kompetenzbereiche wie „Bildinterpretation“ und „Bildreflektion“ eine Rolle spielen sollten (vgl. Stiller 2008, S. 278).

Mit Blick auf pädagogische Kontexte verweist auch Ludwig Duncker darauf, dass „der Prozess der Erfahrung [von Bildern – S.R.] von einer sinnlich-ästhetischen Dimension begleitet ist und der sprachlich-begrifflichen Bearbeitung sogar vorausgeht“ (Duncker 2008, S. 23). Für die Konzeption einer inklusiv ausgerichteten Förderung der Bildliteralität erscheint auch Dunckers Hinweis bedeutsam, dass die durch Bilder erzeugten ästhetischen Eindrücke das „Material für weitere Bearbeitungen und Deutungen“ in Bilddecodierungs- und -verstehensprozessen liefern, d.h., nicht durch eine begriffliche Festlegung „überwunden und abgelöst [werden], sondern [...] in eigenständiger Weise eine Art zweite Ebene [bleiben], die

immer wieder wechselseitig mit Sprache in Verbindung steht“ (ebd.). Für eine curriculare Konzeption von Bildliteralität ist dahingehend bedeutsam, nicht von einer Stufenfolge einzelner Kompetenzdimensionen auszugehen, sondern eine aufgabengestützte, modularisierte Lernumgebung zu entwickeln, deren Teilmodule miteinander korrelieren, aufeinander aufbauen und sich ergänzen – und somit Raum für unterschiedliche Bildsehtemperaturen zu schaffen. Aus diesem Blickwinkel lassen sich für inklusive Lernsettings mit Bildern zahlreiche Binnendifferenzierungen gestalten, die ein methodisch abwechslungsreiches, zeitlich und personell flexibles Lernen ermöglichen. Um z.B. ein Bildgespräch zu Max Klingers Radierung „Eine Mutter II“ (1883) zu initiieren und fortfolgend einen Prozess des Selbst- und sozialen Lernens in Gang zu setzen, bietet es sich an, dass die Lerngruppe gemeinsam in Projektarbeit eine „Fragen-Staffel“ durchläuft (in einem ersten und in einem weiteren, wiederholenden Durchgang, in dem ggf. die Antworten einer zweiten Lerngruppe einsehbar sind), die Aufgaben/Fragen zu bildliteralen Lernbereichen wie Bildwahrnehmung, Bildgrammatik/-syntax, Bildsemantik und Bildpragmatik enthält. Hierbei lässt sich auch berücksichtigen, dass der Bereich der ästhetischen Sensibilisierung als Meta- bzw. Reflexionsebene des Bilddiskurses fungieren kann und damit durchgängig perzeptuelle Kommunikationsmöglichkeiten offeriert werden (im folgenden Beispiel kursiv gestaltet).



Max Klinger: Eine Mutter II. Radierung und Aquatinta, aus Opus IX »Dramen«, Blatt 4, 1883.

Modul des bildliteralen Lernens	Beispielaufgaben/-fragen
Wahrnehmungssensibilisierung	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Du bist wenige Minuten vor dem Geschehen am Landungssteg, es ist noch ruhig: Was kannst Du riechen? Wie fühlt sich dieser Moment an?</i> - <i>Du bist nun eine Person unter der Menschenmenge, was riechst Du jetzt?</i> - <i>Welche Geräusche hört man?</i> - <i>Welches Gefühl hast Du gerade? Schreibe einen Satz auf.</i> - <i>Siehst Du die Mutter aus Deiner Position? Beschreibe Deinen Eindruck.</i> - <i>Welche Farbe(n) würdest Du für das Bild verwenden?</i> - <i>Wenn Du eine Begleitmusik zum Bild komponieren wolltest, welche Instrumente würdest Du wählen?</i>
Bildgrammatik/ -syntax	<ul style="list-style-type: none"> - Auf welches Bilddetail hast Du Deinen Blick zuerst gelenkt? - Beschreibe den Raum. - Beschreibe den Bildaufbau (linke Seite, rechte Seite, oben, unten, Diagonallinie, Bildzentrum) - Beschreibe die Hell-Dunkel-Gestaltung der Szene. - Wie viele Personen sind auf dem Bild zu sehen? (Wie viele männliche, wie viele weibliche Personen?) - <i>Was sieht und hört die Person, die hinter der Gardine im kleinen Erker steht?</i> - Vergleiche Körperhaltung Kleidung der beiden Frauen im Zentrum des Bildes. - Was lässt sich über die Position der Mutter und der Menschenmenge zueinander aussagen? - <i>Spielt die Szene nur mit dem akustischen Mittel der eigenen Stimmgebung nach (Hörraum links und rechts, nach Möglichkeit Audioaufzeichnung).</i>
Bildsemantik	<ul style="list-style-type: none"> - Versetze Dich in die Mutter und notiere einige ihrer Gedanken (Collage). - Der Künstler gibt seinem Bild den Titel „Mutter II“, weil er noch weitere Mutter-Bilder gezeichnet hat. Warum steht die Mutter im Zentrum und nicht ihr totes Kind? - Eine Radierung ist ein altes künstlerisches Verfahren, bei dem mittels einer Radiernadel eine Zeichnung in ein glattes Material geritzt und anschließend gedruckt wird. Könnte der Künstler für „Mutter II“ nicht auch mit dem Pinsel und Farbe oder mit Paintbrush am PC arbeiten? - <i>Zeichne die Figur der Mutter a) mit Filzstift, b) mit Kugelschreiber, c) mit Bleistift. Welche Zeichentechnik passt besser zum Bild?</i> - Wie könnte der konkrete Familienalltag des toten Kindes ausgesehen haben? Stell Dir den vorangehenden Tag vor und schildere den Ablauf in Stichworten. - Recherchiere Informationen zum Alltag einer (Arbeiter-)Frau Ende des 19. Jahrhunderts. - Wer sind die Personen links neben dem toten Kind? - Wer ist schuld am Tod des Kindes?
Bildhandeln/ „Bildspiel“	<ul style="list-style-type: none"> - Wähle eine Figur aus, aus deren Perspektive Du das Geschehen erzählst/berichtest. <i>(Gebe auf die körperlichen Empfindungen der Person ein – was, wen fühlt sie, was riecht sie, was hört sie?)</i> - Ergänze diese Erzählung durch einen Vorspann (Was hat die Person fünf Minuten zuvor getan, gesehen, gehört?) und einen Abspann (Was hat die Person in den folgenden fünf Minuten danach getan, gesehen, gehört?) - Verfasse kurze Monologe aus der Sicht des Jungen, der berichtet, was geschehen ist. - Vergrößere das Bild auf Plakatformat und gestalte es mit comic-typischen Mitteln (Sprechblasen, Nebentext, Lautmalereien).

Können sehgeschädigte Schüler Bildkompetenz entwickeln?

Auf den ersten Blick lässt sich Roland Posners These zustimmen, dass demjenigen, der „blind ist, [...] die *perzeptuelle* Kompetenz [fehlt], ein Bild als solches wahrzunehmen“ (Posner 2003, S. 20), d.h. zunächst aus rein physischer Konstitution nicht oder graduell schlechter in der Lage ist, ein Bild in seiner konkreten materialen Konfiguration der Farb-Form-Raum-Gestaltung zu erfassen. Posner gibt jedoch im gleichen Zusammenhang einen Hinweis darauf, dass Blinde „dagegen sehr wohl [vermögen] Musik zu produzieren und zu rezipieren und an Gesprächen teilzunehmen“ (ebd.); und er spricht damit indirekt an, dass sehingeschränkte Menschen folglich zu einer perzeptuellen Kompetenzbildung über andere Sinneskanäle als den visuellen gelangen können bzw. beizutragen vermögen. Warum soll man diese ästhetisch-sinnlichen Kompetenzen für einen bildliteralen Bildungsgang ungenutzt lassen – oder anders gefragt: Wie und zu welchem Zweck kann man gerade Lernende mit Sehbeeinträchtigung an bildliteralen Lernprozessen beteiligen? Nicht selten zeigt sich im Alltag, dass ein Sehender „blinder“ für symbolische Kontexte und Exemplifikationen ist als ein Sehgeschädigter, der eine sinnliche Kompensationsarbeit leistet und damit Erfahrungsmangel ausgleicht durch innovative Perspektiven.

Will man in einer „Schule für alle“ auch sehgeschädigte Schüler am Prozess der Perzeption, also an sinnlichen Vorgängen der Wahrnehmung, beteiligen, was nur auf den ersten Blick abwegig erscheinen mag, dann muss es aus inklusionspädagogischer Sicht darum gehen, ihr Selbstvertrauen in ihre sinnliche Vorstellungskraft zu stärken und kreativ-ästhetisches Denken zu perpetuieren. Im Miteinander mit allen Schülern der (Klein-)Gruppe, die Bilder betrachten und ihre Wahrnehmung verbal oder körperlich-gestisch kommunizieren, vermögen auch Sehgeschädigte in ihrer ganz besonderen Weise, eigene Bilder in sich selbst zu erzeugen, und somit am gemeinschaftlichen Prozess der Bildwahrnehmung und –deutung teilzuhaben. Das in diesen Bildgesprächen Gehörte, Ertastete, Erspürte erzeugt im Zusammenwirken mit den Selbstwahrnehmungen (als affektivem, emotionalem und volitionalem Resonanzraum der Erfahrung) eine gesteigerte Einbildungskraft und erschließt komplexe Vorstellungen; Bildwahrnehmung kann sich durch Ausgleich von Erfahrungen, durch eine Abfolge von Analysen und Synthesen, intensivieren. Wichtig ist es, dass alle Schüler ihren besonderen (den ihnen möglichen und sinnvollen) Beitrag zum Bildlesen und -verstehen leisten, der gegenseitige Anerkennung erfährt und kommunikativ ausgehandelt werden kann. Die Akzentuierung des Inklusionsgedankens in einem integrativen

Medienunterricht besteht darin, die besondere Kompetenz des sozial oder körperlich benachteiligten Schülers im Blick zu haben, ihn und seine Mitschüler für das je Eigene zu sensibilisieren und zu stärken. Ihre gesellschaftstheoretische Begründung und Zielorientierung bezieht diese Empowermentpraxis (Schluchter 2012, S. 19f.) aus den Cultural Studies, insofern sie als „Entwicklung und Entfaltung von individueller Handlungsmächtigkeit bzw. –fähigkeit im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft“ (ebd.) gedacht ist und damit von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung ist.

Diese konzeptionellen Überlegungen zur Förderung bildliteraler Kompetenzen lassen sich aber nur umsetzen, wenn in der gegenwärtigen Schul- und Bildungsentwicklung optimale Bedingungen für eine inklusive Medienerziehung und somit auch für bildliterale Verstehensprozesse geschaffen werden, die nach Hildegard Mogge-Grotjahn gegeben wären durch „kleine Klassen bzw. Lerngruppen, qualifiziertes Lehr- und Betreuungspersonal, qualifizierte Ganztagsbetreuung, binnendifferenzierte Lernangebote“ (Mogge-Grotjahn 2012, S. 14).

Anmerkungen

1 Um den Lesefluss zu erleichtern, werden unter dem Terminus „Schüler“ im Folgenden Schülerinnen und Schüler gefasst.

2 Zum Begriff der „Kultursensibilität“ vgl.: Thomas Schnaak: *Inklusive Medienpädagogik – Was ist das?* In: *Materialien für eine inklusive Medienpädagogik*. Hrsg. von der Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW e.V. Köln 2012, S. 17-21, hier S. 18.

3 Im Hinblick auf das mediendidaktische Konzept der Symmedialität, welches für das Fach Deutsch maßgeblich von Volker Frederking entwickelt wurde, ist dieser der Inklusionspädagogik inhärente Empowermentgedanke bereits angelegt. Symmedialer Literaturunterricht gründet wie zielt auf Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit des intermedialen Lernens, das unterschiedliche ästhetische Erfahrungen zur Voraussetzung hat. Vgl. dazu vertiefend: Volker Frederking: *(Literar-)Ästhetische Bildung. Lesen und Schreiben als Formen ästhetischer Erfahrung und personal-kultureller Selbstkonstruktion*. In: *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Hrsg. von Eckart Liebau und Jörg Zirfas. Bielefeld: transcript, 2008, S. 73-103; Volker Frederking: *Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners „Emil und die Detektive“*. In: *Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005*, Band 4. München: kopäd 2006, S. 204-229.

4 Zu den vier benannten Bereichen der Bildliterateiltät vgl. auch: Lieber, Gabriele (2007): Skizze der Forschungsfragen zur Bildliterateiltät. Unter: <http://gabrielelieber.de/forschungsfragen.pdf> [22.07.2012].

5 Zur Bildpräferenz von Kindern im Kindergarten- und im Grundschulalter vgl.: Kirchner, Constanze (2008): Zur Rezeption zeitgenössischer Kunst von Grundschulkindern – Vermittlungsansätze und Bildungschancen. In: *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hrsg. von Gabriele Lieber. Baltmannsweiler: Schneider, S. 255-267; Uhlig, Bettina (2008): Bild-Rezeption von Kindern – Fallstudie eines siebenjährigen Kindes zur Auswahl von Bildern, deren Wahrnehmung und zu deren zeichnerischen Repräsentation (wie oben), S. 268-276.

6 Um kommunikative Handlungen mit Bildern näher zu kennzeichnen, verwendet Oliver R. Scholz den Ausdruck „Bildspiel“, in Anlehnung an Wittgensteins Begriff „Sprachspiel“. Vgl. Oliver R. Scholz (2004): *Bild, Darstellung, Zeichen*. Frankfurt am Main: Klostermann, S. 158.

Literatur

Duncker, Ludwig (2008): Bild und Erfahrung – Strukturmomente eine Anthropologie des Sehens. In: *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hrsg. von Gabriele Lieber. Baltmannsweiler: Schneider, S. 23-30.

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

Knauer, Sabine (2008): *Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.

Lieber, Gabriele (2007): Ästhetische Lernarrangements planen und gestalten: Bildliterateiltät. Unter: <http://www.gabrielelieber.de/bildliterateiltattext.pdf> [15.07.2012].

Lieber, Gabriele (2011): Durch Bilder bilden. Bildliterateiltät als Schlüsselqualifikation. Unter: http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2011-02-lieber.pdf [22.07.2012].

Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): Soziale Inklusion – nur ein Modewort? In: *merz* 56, H. 1, S. 12-15.

Neuß, Norbert (2008): Medienpädagogik als Beitrag zur Bildlesefähigkeit – Herausforderungen und Konzepte. In: *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*.

Hrsg. von Gabriele Lieber. Baltmannsweiler: Schneider, S. 91-102.

Posner, Roland (2003): Ebenen der Bildkompetenz. In: *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*. Hrsg. von Klaus Sachs-Hombach. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, S. 17-23.

Sachs-Hombach, Klaus (2003): Ausblick: Bild und Bildung. In: *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*. Hrsg. von Klaus Sachs-Hombach. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, S. 213-217.

Schluchter, Jan-René (2012): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. In: *merz* 56, H. 1, S. 16-21.

Stiller, Jürgen (2008): Lernstandserhebung im Fachunterricht Kunst ? – Visuelle Literateiltät, Standards und Kompetenzen. In: *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hrsg. von Gabriele Lieber. Baltmannsweiler: Schneider, S. 277-284.

Thiele, Jens (2005): Im Bild sein ... zwischen den Zeilen lesen. Zur Interdependenz von Bild und Text in der Kinderliteratur. In: *Texte lesen - Bilder sehen. Beiträge zur Rezeption von Bilderbüchern*. Hrsg. von Mareile Oetken. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 12.



Dr. phil. Swantje Rehfeld

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau; Schwerpunkt Literatur- und Mediendidaktik. Forschungsschwerpunkte: Medienästhetische Bildung (Bild-Text-Didaktik), Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen, literarische und Lesesozialisationsforschung, Geschichte des Deutschunterrichts, Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts, Literatur- und Medientheorien.

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau
Institut für Germanistik

Fortstr. 7

76829 Landau / Pfalz

Email: rehfeld@uni-landau.de