

# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Leid (nicht) sehen – Leid verstehen?

Eine Untersuchung der deutschdidaktischen Möglichkeiten und Grenzen zur Förderung transformativer Bildung durch die (Un)-Sichtbarkeit von Leid in Bildern

verfasst von | submitted by

Melina Sederl BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |  
Degree programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-  
gramme as it appears on the student record  
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach  
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische  
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Sabine Zelger Privatdoz.

## **Abstract**

Die vorliegende Arbeit untersucht, inwieweit Bilder des Leidens als Ausgangspunkt für transformative Bildungsprozesse im Deutschunterricht eingesetzt werden können. Bildtheoretische und bilddidaktische Grundlagen werden dabei mit erfahrungsbasierten Perspektiven von Lehrpersonen, die durch qualitative Gruppeninterviews erhoben werden, verknüpft. Die Zusammenführung von Theorie und Praxis eröffnet Lehrpersonen eine bildtheoretisch fundierte Orientierung, wie Bilder des Leidens ihr transformatives Potenzial im Deutschunterricht entfalten können.

## **Abstract (English)**

This thesis examines the potential of images of suffering as a starting point for transformative educational processes in German lessons. It combines theoretical and didactic perspectives on images with practical insights gained through qualitative group interviews with teachers. Special attention is given to the challenges and limitations teachers face when dealing with such images. By linking theory and practice, the study offers a theoretically grounded framework as to how images of suffering can unfold their transformative potential and promote global awareness and critical reflection.

## **Danksagung**

Von Herzen möchte ich an erster Stelle meinen Eltern danken, die mich immer und auf allen Ebenen unterstützt haben. Ich bedanke mich zudem bei allen Menschen, die mich unentwegt auf meinem Weg zu dieser Arbeit begleitet haben. Großer Dank gilt auch der Unterstützung und der fachlichen Impulse meiner Betreuerin.

# Inhalt

|       |                                                                                  |    |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1     | Einleitung .....                                                                 | 1  |
| 2     | Bilddidaktische und pädagogische Grundlagen .....                                | 6  |
| 2.1   | Zum Verhältnis von Bilddidaktik, Mediendidaktik und Deutschdidaktik.....         | 6  |
| 2.2   | Visuelle Literalität .....                                                       | 9  |
| 2.3   | Medienkompetenz .....                                                            | 12 |
| 2.4   | Visuelle Medienkompetenz .....                                                   | 13 |
| 2.5   | Transformative Bildung und Global Citizenship Education .....                    | 15 |
| 3     | Bildtheoretische Grundlagen.....                                                 | 17 |
| 3.1   | Der Versuch einer Definition – das Bild innerhalb verschiedener Disziplinen..... | 17 |
| 3.1.1 | Das Bild aus philosophischer Perspektive .....                                   | 18 |
| 3.1.2 | Das Bild aus psychologischer Perspektive .....                                   | 19 |
| 3.1.3 | Das Bild aus sprachwissenschaftlicher Perspektive.....                           | 21 |
| 3.1.4 | Das Bild aus kunstgeschichtlicher Perspektive .....                              | 23 |
| 3.2   | Visual Culture und Bildwissenschaft .....                                        | 24 |
| 3.3   | Bilder lesen.....                                                                | 26 |
| 3.3.1 | Bildträger, Signifikant und Signifikat .....                                     | 26 |
| 3.3.2 | (De-)Codierungsprozesse von Bildern .....                                        | 27 |
| 4     | Visuelles Leid.....                                                              | 29 |
| 4.1   | Theoretische Perspektiven auf Fotografie .....                                   | 30 |
| 4.1.1 | Betrachtung von Fotografie.....                                                  | 30 |
| 4.1.2 | Fotografie als Konstruktion von Wirklichkeit.....                                | 30 |
| 4.1.3 | Fotografische Darstellung von Leid .....                                         | 32 |
| 4.1.4 | „Lesbarkeit“ von Leid in Fotografien .....                                       | 33 |
| 4.2   | Leid und Leiden in den bildenden Künsten .....                                   | 35 |
| 4.2.1 | Das Gestaltungsmoment des Leidens.....                                           | 35 |
| 4.2.2 | Das Leid als Abbild .....                                                        | 36 |

|        |                                                                          |    |
|--------|--------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3    | Bilder des Leidens generiert durch künstliche Intelligenz .....          | 37 |
| 5      | Methodisches Vorgehen.....                                               | 39 |
| 5.1    | Bildauswahl .....                                                        | 39 |
| 5.2    | Das leitfragengestützte Gruppeninterview .....                           | 42 |
| 5.3    | Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring .....                            | 45 |
| 5.4    | Analysedimensionen .....                                                 | 47 |
| 5.4.1  | Subjektive Einstellungen zu Bildern des Leidens (SE).....                | 47 |
| 5.4.2  | Einsatzmöglichkeiten im Deutschunterricht (ED) .....                     | 48 |
| 5.4.3  | Transformative Bildungsprozesse (TB) .....                               | 49 |
| 5.4.4  | Herausforderungen und Barrieren (HB).....                                | 49 |
| 5.4.5  | Potenziale (P) .....                                                     | 50 |
| 6      | Analyse.....                                                             | 51 |
| 6.1    | Subjektive Einstellungen zu Bildern des Leidens .....                    | 51 |
| 6.1.1  | Affektive Reaktionen .....                                               | 51 |
| 6.1.2  | Implikationen der affektiven Reaktionen auf den Unterricht.....          | 53 |
| 6.2    | Einsatzmöglichkeiten im Deutschunterricht .....                          | 56 |
| 6.2.1  | Umgang mit Beiläufigkeit .....                                           | 56 |
| 6.2.2  | Methodischer Einsatz von Bildern .....                                   | 58 |
| 6.2.3  | Lehr- und Lernziele .....                                                | 65 |
| 6.3    | Transformative Bildungsprozesse .....                                    | 67 |
| 6.3.1  | Reflexion über die (Un)-Sichtbarkeit von Leid.....                       | 67 |
| 6.3.2  | Kritik / Sensibilisierung für hegemoniale Perspektive.....               | 72 |
| 6.3.3. | Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf transformative Bildungsprozesse.. | 75 |
| 6.4    | Herausforderungen und Barrieren .....                                    | 78 |
| 6.4.1  | Schüler*innenbezogene Herausforderungen.....                             | 78 |
| 6.4.2  | Didaktische Unsicherheiten.....                                          | 81 |
| 6.4.3  | Institutionelle Barrieren.....                                           | 85 |
| 6.5    | Potenziale .....                                                         | 89 |

|       |                                                                                  |     |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.5.1 | Förderung kritischer Bildkompetenz.....                                          | 89  |
| 6.5.2 | Förderung transformativen Lernens .....                                          | 91  |
| 7     | Zusammenführung der Ergebnisse .....                                             | 94  |
| 7.1   | Erinnern und Verantworten – Fluchtbilder zwischen Sichtbarkeit und Distanz ..... | 96  |
| 7.2   | Wer bekommt ein Bild? – Visualisierungen von unsichtbarem Leid .....             | 100 |
| 7.3   | Ästhetische Irritation als Zugang zum Leid durch Kunstbilder .....               | 105 |
| 7.4   | Globale Krisen und westliche Perspektiven.....                                   | 109 |
| 8     | Fazit und Ausblick.....                                                          | 112 |
| 9     | Verzeichnisse .....                                                              | 115 |
| 9.1   | Literaturverzeichnis.....                                                        | 115 |
| 9.2   | Tabellenverzeichnis .....                                                        | 123 |
| 9.3   | Abbildungsverzeichnis .....                                                      | 124 |
| 10    | Anhang .....                                                                     | 125 |
| 10.1  | Eidesstaatliche Erklärung .....                                                  | 125 |
| 10.2  | Erklärung zur Nutzung von KI-Unterstützung.....                                  | 126 |
| 10.3  | Sammlung der verwendeten Bilder .....                                            | 126 |
| 10.4  | Transkription Interviewgruppe 1 .....                                            | 127 |
| 10.5  | Transkription Interviewgruppe 2 .....                                            | 156 |

# 1 Einleitung

*„Manche Leute haben lange geglaubt, wenn man das Grauen nur anschaulich genug darstelle, würden die meisten Menschen die Ungeheuerlichkeiten und den Wahnsinn des Krieges schließlich begreifen“<sup>1</sup>*

Visuelle Medien sind in Lebenswelten Jugendlicher durch die schiere Menge an Informationen und Bildern, die in sozialen Medien verbreitet werden, omnipräsent. Einhergehend mit der Berichterstattung über multiple Krisen und Kriege vermitteln Medien Informationen auch über Bilder des Leidens. Aktuelle Informationen der Stadt Wien zeigen, dass das Internet unangefochten an erster Stelle der Mediennutzung von Wiener\*innen steht<sup>2</sup>. Der Medienumgang der 12- bis 19-jährigen Deutschen zeigt noch klarere Befunde, die die Bedeutsamkeit des Themas untermauern. Dieser Umgang lässt sich anhand der jährlich durchgeführten JIM-Studie zum Medienumgang Jugendlicher skizzieren. Dabei wurden die Themeninteressen der Jugendlichen offen abgefragt (*„Wenn du einmal daran denkst, was gerade so in Deutschland und auf der Welt los ist - Welche zwei Themen interessieren dich aktuell besonders?“<sup>3</sup>*) und ergaben mit 44 Prozent als erstgenanntes Themenfeld die kriegerischen Auseinandersetzungen in der Ukraine und im Nahen Osten<sup>4</sup>.

Diese Studien legen offen, dass Jugendliche heute Informationen über Krisensituationen aus den bilddominierten sozialen Medien beziehen, ohne die dafür notwendigen Kompetenzen im Unterricht zu trainieren. Gerade im Deutschunterricht stehen schriftlich-literale Kompetenzen oftmals im Vordergrund<sup>5</sup>. Daraus ergibt sich das deutschdidaktische Erfordernis, den Umgang mit Bildern ins Blickfeld zu rücken. Ein Zusammenhang zwischen der Verbreitung sozialer Medien und der Destabilisierung von Demokratien kann zwar nicht klar nachgewiesen werden, jedoch können sowohl Potenziale als auch Bedrohungen sozialer Medien für Demokratien ausgemacht werden<sup>6</sup>. Die demokratiepolitische Relevanz des Themas und die sich daraus ergebende Implikation einer kritisch-reflektierten Auseinandersetzung mit medialen Bildern setzen

---

<sup>1</sup> Sontag, Susan, übers. v. Kaiser, Reinhard: Das Leiden anderer betrachten. München/Wien: Carl Hanser Verlag 2003, S. 21.

<sup>2</sup> Vgl. Stadt Wien – Kommunikation und Medien (MA53): Mediendiskursstudie Wien 2024. IFES – Institut für empirische Sozialforschung GmbH 2024, S. 3.

<sup>3</sup> JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, S. 43.

<sup>4</sup> Vgl. Ebd., S. 43.

<sup>5</sup> Vgl. Lieber, Gabriele: Lehren und Lernen mit Bildern: ein Handbuch zur Bilddidaktik. 2., grundlegend überarb. und ergänzte Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2013, S. 6.

<sup>6</sup> Vgl. Lorenz-Spreen, Philipp et. al: A systematic review of worldwide causal and correlational evidence on digital media and democracy. In: Nature Human Behaviour 7 (2023), S. 74–101, hier S. 83.

den Rahmen für eine intensive sowohl theoretische als auch praxisbezogene Beschäftigung mit Bildern des Leidens. Besonders interessant erscheint das Thema, weil es einerseits die Notwendigkeit aufzeigen kann, den Umgang mit Bildern des Leidens zu reflektieren, andererseits jedoch die umfassende Erfassung des Kriegsgeschehens und des damit verbundenen Leids letztlich unmöglich bleibt. Dieses Spannungsverhältnis soll im Rahmen des Forschungsvorhabens zum Thema gemacht werden.

Ein Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf dem transformativen Charakter, den Bilder auf Sicht-, Denk- und Handlungsmuster haben können und stützt sich dabei auf das Konzept der Transformativen Bildung<sup>7</sup>. Lernen über und durch Bilder hat gemäß diesem Ansatz nicht den Zuwachs an Wissen zum Ziel, sondern vielmehr die Reflexion und Veränderung der eigenen Perspektive auf die Welt. Diese globale Perspektive soll auch durch das Bildungsanliegen der Global Citizenship Education ergänzt werden, durch die die globale Perspektive aller Themen in den Blickwinkel der Bildung gerückt wird. Durch diese soll der Aspekt der Teilhabe und der Mitgestaltung in einer globalisierten Welt hervorgehoben werden.<sup>8</sup>

In der Zusammenfassung aktueller bilddidaktischen Diskurse, werden Überlegungen theoretischer Vordenker\*innen wie Sontag oder Butler, die sich mit Bildern und ihrer Wahrnehmung sowie Perspektivität auseinandersetzen, skizziert. Susan Sontag beschäftigt sich in ihrem Werk „Das Leiden anderer betrachten“ mit der Frage, inwieweit Fotografien das Grauen von Kriegen überhaupt erfahrbar machen können, und hinterfragt die Macht der Bilder, ethische Debatten auszulösen, da diese oft an Ästhetisierung und den Bedürfnissen der Rezipient\*innen ausgerichtet sind<sup>9</sup>. Butler knüpft in „Raster des Krieges: Warum wir nicht jedes Leiden beklagen“ an diese Überlegungen an und untersucht das mediale Framing von Kriegen sowie die Konstruktion von An- und Aberkennung der Vulnerabilität bestimmter Menschen<sup>10</sup>. Hinsichtlich bilddidaktischer Überlegungen ist vor allem das Konzept der visuellen Literalität von Bedeutung und wurde in den letzten Jahren zunehmend in der Fachliteratur diskutiert, während Bilder davor lange Zeit kaum in deutschdidaktischen Abhandlungen zum Thema gemacht wurden. Zu den zentralen Werken, die für die Auseinandersetzung mit visueller Literalität herangezogen werden, zählen die Monographie von Katharina Lobinger sowie die von Claudia Benthien und

---

<sup>7</sup> Vgl. Österreichische UNESCO-Kommission (Hg.): Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Erkundung. Dossier des Fachbeirats der Österreichischen UNESCO-Kommission „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“. Wien 2023.

<sup>8</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Globales Lernen und Global Citizenship Education, online abrufbar: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales\\_lernen.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales_lernen.html) (aufgerufen am 08.04.2025)

<sup>9</sup> Vgl. Sontag 2003.

<sup>10</sup> Vgl. Butler, Judith: Raster des Krieges: warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag 2010.

Brigitte Weingart herausgegebene Publikation zur visuellen Kultur<sup>11</sup>. Diese bieten theoretische Modelle und praktische Ansätze zur Förderung von Visual Literacy und diskutieren die Rolle von Bildern in kulturellen sowie politischen Kontexten. Visuelle Literarität wird dabei zunehmend als Schlüsselkompetenz für das Verständnis der Bedeutung von Bildern gesehen, wobei gemäß dem aktuellen Forschungsstand dabei die Verbindung zu Konzepten wie Macht, Kultur und Ideologie immer mehr in den Fokus gerückt wird. Die bildtheoretischen Grundlagen sollen aufgrund der Interdisziplinarität des Forschungsfelds aus den Forschungsrichtungen verschiedener Disziplinen beleuchtet werden. Dies eröffnet einen erweiterten Blickwinkel auf das Medium und zeigt auf, dass Bilder je nach Perspektive mit anderen Fragestellungen bearbeitet werden können. Dahingehend bietet Sachs-Hombach kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen einer interdisziplinären Bildwissenschaft in seinem Werk „Bild und Medium“<sup>12</sup>. Verschiedene philosophische sowie kunstgeschichtliche Zugänge bietet auch die Einführungen in die Bildwissenschaft „Ordnungen der Bilder“ von Martin Schulz<sup>13</sup>.

Die Arbeit fokussiert neben allgemein pädagogischen Paradigmen auf einer deutschdidaktischen Auseinandersetzung auf Basis des Konzepts der visuellen Literalität mit dem Umgang von Bildern des Leidens im Deutschunterricht. Dabei soll nicht primär untersucht werden, welche Wirkungen diese Bilder auf Lernende haben, sondern vielmehr die Frage im Mittelpunkt stehen, wie solche Bilder im Unterricht thematisiert, vermittelt und reflektiert werden beziehungsweise werden sollten. Ziel ist es, didaktische Herangehensweisen und Methoden zu analysieren, die es ermöglichen, sensibel und verantwortungsvoll mit Darstellungen von Leid und Schmerz in Lehr-Lern-Kontexten umzugehen. Erklärtes Ziel dieser Arbeit ist folglich, durch problemzentrierte, leitfragenorientierte Gruppeninterviews mit Lehrpersonen verschiedener Schulstufen zu eruieren, ob und inwieweit Bilder und im Speziellen Bilder des Leidens in ihrem Unterricht bereits zum Thema gemacht werden. Das Erhebungsinstrument der problemzentrierten Interviews<sup>14</sup> wird gewählt, um die Verbreitung mediendidaktischer Konzepte wie visueller Literalität in der Professionalisierung sowie der schulischen Praxis der Lehrpersonen zu untersuchen sowie die subjektive Sicht auf das Problem der (Un-)Vermittelbarkeit von Leid durch Selbstauskünfte von Deutschlehrpersonen zu beleuchten. Die Auswertung der Interviews

---

<sup>11</sup> Vgl. Benthien, Claudia; Weingart, Brigitte. Handbuch Literatur & Visuelle Kultur: Berlin/München/Boston: De Gruyter 2014.

<sup>12</sup> Vgl. Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag 2006.

<sup>13</sup> Vgl. Schulz, Martin: Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag 2005.

<sup>14</sup> Vgl. Witzel, Andreas; Reiter, Herwig: Das problemzentrierte Interview - eine praxisorientierte Einführung. Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2022.

erfolgt durch eine kategoriengeleitete Inhaltsanalyse, die sich an Mayring orientiert<sup>15</sup>. Auf Basis der hermeneutischen Analyse des Forschungsstandes sowie der Datensätze aus den Interviews soll versucht werden, konkrete fachdidaktische Implikationen im Sinne einer Verknüpfung von Theorie und Praxis abzuleiten. Die Zusammenführung von Theorie und erfahrungsbasierten Perspektiven der Lehrpersonen erfolgt entlang verschiedener Themenbereiche auf Basis ausgewählter Bilder und systematisiert durch aufsteigende Komplexitätsstufen.

Der hier nur grob skizzierte Forschungsstand zeigt auf, dass bilddidaktische Fragestellungen in der aktuellen Forschungsliteratur bereits hinsichtlich mehrerer Schwerpunktsetzungen diskutiert wurden. Trotz dieser fundierten theoretischen Untermauerung geht diese Arbeit der Forschungshypothese nach, dass die Verknüpfung von bilddidaktischer Theorie und Praxis im Deutschunterricht noch nicht gänzlich gelungen ist und Bilder als Gegenstand zur Förderung visueller Literalität weitestgehend ein Randphänomen im Deutschunterricht darstellen. Aus den theoretischen Abhandlungen sowie der Verknüpfung mit den aus den Interviews generierten Datensätzen soll versucht werden, folgende, die Arbeit strukturierende Forschungsfragen zu beantworten:

Zunächst wird eruiert, welchen subjektiven Sinn Lehrpersonen mit bestimmten Fächerkombinationen Bildern im Deutschunterricht geben. Daraus ergibt sich die Fragestellung, ob und inwieweit Lehrpersonen Bilder des Leidens im Unterricht zur Förderung transformativer Bildung einsetzen und welche anderen didaktischen Ziele mit dem Einsatz verfolgt werden. Die zweite Forschungsfrage konzentriert sich auf mögliche Herausforderungen und Grenzen, die Lehrpersonen beim Einsatz von Bildern des Leidens im Unterricht sehen. Damit einhergehend sollen mögliche Diskrepanzen oder Übereinstimmungen des Forschungsstandes analysiert werden. Die letzte Forschungsfrage bezieht sich auf Potenziale von Bildern des Leids, die sich auf Basis des Forschungsstandes und der generierten Daten ergeben. Dabei soll insbesondere darauf fokussiert werden, welche Wege die Kenntnis pädagogischer beziehungsweise didaktischer Konzepte wie dem der transformativen Bildung sowie der visuellen Literalität eröffnen, um globale Zusammenhänge sowie politisch-ethische Implikationen bestimmter Bilder zu reflektieren.

Die Arbeit wird in mehrere Abschnitte gegliedert. Im Theorieteil werden wesentliche bilddidaktische Grundlagen erläutert. Diese werden um bildtheoretische Konzepte ergänzt, die in Kombination mit bilddidaktischen Konzepten den Schlüssel für den Einsatz von Bildern des Leidens im Unterricht bieten. Ein spezieller theoriebasierter Fokus liegt auf Bildern des Leidens und der Möglichkeit beziehungsweise Unmöglichkeit der Darstellung von Leid. Hierbei werden

---

<sup>15</sup> Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken: Beltz Weinheim [u.a.] 2015.

verschiedene Bildtypen – Kunstbilder, Fotografien sowie KI-Bilder – die für die Interviews sowie für die Implikationen aus Theorie und Praxis beispielhaft verwendet werden, theoretisch eingebettet. Im methodischen Teil wird die Methode der Gruppeninterviews vorgestellt und die Vorgangsweise bei der Datenerhebung beschrieben. Zur Unterstützung der Sprechansätze in den Interviews sollen den Interviewpartner\*innen ausgewählte Bilder des Leidens aus aktuellen Mediendiskursen gezeigt werden, um mögliche didaktische Anknüpfungen der Interviewpartner\*innen zu diskutieren. Im empirischen Teil werden die leitfadengestützten Interviews ausgewertet und auf Basis der Analysedimensionen „subjektive Einstellungen zu Bildern des Leidens“, „Einsatzmöglichkeiten im Deutschunterricht“, „Transformative Bildungsprozesse“, „Herausforderungen und Barrieren“ sowie „Potenziale“ analysiert. Im letzten Abschnitt werden die Ergebnisse und deren Potenziale nochmals reflektiert, indem beispielhaft anhand der gewählten Bilder analysiert wird, welche Möglichkeiten die Kenntnis theoretischer Konzepte für den Einsatz von Bildern des Leidens und der Entfaltung ihres transformativen Potenzials mit sich bringen kann. Dabei wird beispielhaft mit den im Interview gezeigten Bildern des Leidens gearbeitet.

## 2 Bilddidaktische und pädagogische Grundlagen

Für die vorliegende Arbeit und die Einordnung der bilddidaktischen Grundlagen ist es ratsam, sich zu Beginn mit aktuellen Studien zur Mediennutzung Jugendlicher auseinanderzusetzen, die die Relevanz der Integration von Bildern in deutschdidaktischen Fragestellungen klar veranschaulichen. Die JIM-Studie 2024 zeigt auf, dass 83 Prozent der Jugendlichen Interesse an Nachrichten haben, die sowohl das Weltgeschehen als auch Ereignisse in der eigenen Region betreffen. Zwei Fünftel geben an, dass die Vielzahl negativer Meldungen, die mitunter durch Bilder begleitet werden, sie belastet. Eine Folge dieser Entwicklung ist die sogenannte News Fatigue, welche das bewusste Vermeiden von Nachrichten meint und 8% der Jugendlichen oft sowie 23% der Jugendlichen manchmal betrifft.<sup>16</sup> Aufgrund dieser hohen Alltagsrelevanz und der zunehmenden Bedeutung der Nutzung mitunter bilddominierter sozialer Medien ist die Bedeutung von Medienbildung sowohl innerhalb bildungspolitischer Vorgaben<sup>17</sup> als auch innerhalb von deutschdidaktischen Diskursen gewachsen. Im Folgenden soll skizziert werden, welche Bedeutung der Bild- und Mediendidaktik innerhalb der Deutschdidaktik zukommt. Zudem soll ein Überblick geschaffen werden, welche Kompetenzen aus welchen Gründen in Diskursen zur Bilddidaktik präsent sind und inwiefern sich vorgeschlagene Konzepte zur Didaktisierung von Bildern voneinander unterscheiden.

### 2.1 Zum Verhältnis von Bilddidaktik, Mediendidaktik und Deutschdidaktik

Die Deutschdidaktik hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark ausdifferenziert. Durch eine zunehmende Vielfalt an Teildisziplinen wird die Deutschdidaktik als Bezugswissenschaft vor neue Herausforderungen gestellt.<sup>18</sup> Frederking et al. teilen die Deutschdidaktik auf drei wissenschaftliche Teildisziplinen auf, wobei die Mediendidaktik eine Säule neben der Literatur- und Sprachdidaktik darstellt.<sup>19</sup> Gleichzeitig merkt er an, dass der Deutschunterricht von Anfang an medial bestimmt sei<sup>20</sup>, was eine Neumodellierung der Dreiteilung nahelegen würde. So betont

---

<sup>16</sup> Vgl. JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, S. 47.

<sup>17</sup> Vgl. Sander, Uwe; Von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 13.

<sup>18</sup> Vgl. Ritter, Michael: Von der Medienmächtigkeit zur Medienmündigkeit. In: Deutsch Didaktik. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. 2024/57, S. 7.

<sup>19</sup> Vgl. Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2018, S. 79.

<sup>20</sup> Vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2018, S. 80.

auch Staiger die Verbundenheit der drei Bereiche und skizziert die Mediendidaktik vielmehr als Fundament der Sprach- und Literaturdidaktik und somit der Deutschdidaktik<sup>21</sup>.

Neben dieser Ausdifferenzierung lässt sich auch eine Erweiterung der Themenfelder der Deutschdidaktik feststellen. Die starke Schriftorientierung der Disziplin wurde zunehmend in Frage gestellt und die Integration mehrerer Medienformate wurde innerhalb der Deutschdidaktik aber auch innerhalb der Lehrpläne zunehmend berücksichtigt. Maiwald führt allerdings an, dass die Deutschdidaktik schon immer als Form von Mediendidaktik gesehen werden kann, da auch Sprache und Texte stets medial vermittelt werden. Dennoch fordert er, dass die Deutschdidaktik sich selbstverständlicher als Mediendidaktik begreifen soll und sich stärker der Reflexion medialer Wirklichkeitskonstruktionen sowie der Teilhabe an digitalen Kulturen widmen solle.<sup>22</sup> Eine weitere Entwicklungslinie der Deutschdidaktik betrifft die Forderung nach dessen politischem Impetus. Rösch fordert eine gesellschaftlich offensive Deutschdidaktik, die gesellschaftliche Herausforderungen sowohl in die Forschung als auch in den Unterricht integriert. Auch wenn es bereits postkoloniale und machtkritische Ansätze innerhalb der Deutschdidaktik gibt, stellen diese für Rösch allerdings eine marginalisierte Perspektive innerhalb der Deutschdidaktik dar. Durch die Vernachlässigung kritischer, transdisziplinärer Forschungsperspektiven finde laut Rösch die Deutschdidaktik auch in gesellschafts- und bildungspolitischen Debatten kaum Gehör. Sie fordert daher breiter angelegte Forschungsperspektiven und -methoden.<sup>23</sup>

Genau in diese Entwicklungen und Forderungen innerhalb der Deutschdidaktik kann auch das vorliegende Forschungsvorhaben eingeordnet werden, das sowohl den Gegenstandsbereich des Schriftlichen überschreitet als auch gesellschaftspolitische Implikationen beinhaltet. Notwendig macht dies die sich verändernde Medienlandschaft sowie multiple globale Krisen, die in dieser Medienlandschaft vermittelt werden. Eine derartige Erweiterung des Gegenstandsbereichs kann jedoch auch zu Herausforderungen führen und den eigentlichen Forschungsbereich unübersichtlicher oder inkohärent machen. Ritter wirft aus diesem Grund die Frage auf, ob das Selbstverständnis der Deutschdidaktik im digitalen Zeitalter nicht erneuert werden müsste.<sup>24</sup> Auf eben dieses digitale Zeitalter nimmt auch Pörksen Bezug, der das Internet als „Anarchiv“ bezeichnet. Damit meint er, dass das Internet und somit auch die Unmenge an Bildern, die dort rezipiert werden, Emotion und Information sowie Wesentliches und Nebensächliches

---

<sup>21</sup> Vgl. Staiger, Michael: Medienbegriffe – Mediendiskurse – Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 266.

<sup>22</sup> Vgl. Maiwald, Klaus: „Deutschdidaktik deutlicher auch als Mediendidaktik?“ In: Deutsch Didaktik Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. 2022/52-53, S. 3-9.

<sup>23</sup> Vgl. Rösch, Heidi: Deutschdidaktik bildungs-, sprach- und literaturpolitisch gestalten. In: In: Deutsch Didaktik Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. 2024/56, S. 10-15.

<sup>24</sup> Vgl. Ritter 2024, S. 8.

gleichzeitig und damit gleichwertig präsentiert. Von einer Strukturiertheit mit klassischen semiotischen Codes, die es zu entschlüsseln gilt wie in analogen Kommunikationsformen kann in diesem „Anarchiv“ nicht die Rede sein, weshalb es Kompetenzen zur Einschätzung und Kontextualisierung der Informationen (und somit auch der Bilder) im Internet brauche.<sup>25</sup>

Die Bilddidaktik kann als interdisziplinäres Forschungsfeld betrachtet werden und beschäftigt sich vorwiegend mit Bildern in Lehr- und Lernprozessen. Sie kann somit als Teilbereich der Mediendidaktik gesehen werden. Der Bildbegriff der Bilddidaktik ist allerdings ein sehr breiter. Ein Charakteristikum von Bildern, das sich an der bildwissenschaftlichen Definition orientiert, ist, dass diese durch bestimmte Elemente wie beispielsweise Rahmen aus der Umgebung herausgehoben werden. Für die Forschung an Bildern als didaktische Medien und den damit verbundenen Verstehensprozessen ist es wichtig, diese Bandbreite des Bildbegriffs zu berücksichtigen. Auch das spezielle Verhältnis von Wirklichkeit und Bild muss gemäß einem bilddidaktischen Zugang fokussiert werden.<sup>26</sup> Für Schwan stellt das Entschlüsseln des Unterschieds zwischen Bild und Realität, und damit der persuasiven Wirkung von Bildern im Zentrum der Bilddidaktik. Eine bildkritische Haltung kann also als Ziel der Bilddidaktik verstanden werden.<sup>27</sup> Dies wird umso notwendiger, wenn die zunehmende mediale Präsenz von Bildern berücksichtigt wird, die eine Veränderung der Wahrnehmung von Bildern verursacht. So stellt Höpel fest, dass die Fähigkeit, Bilder zu verstehen, auf einer oberflächlichen Ebene durch die schnelle Erfassung der Menge an Bildern zunimmt. Ein tiefergehendes Verständnis, ein weitergehendes Hinterfragen der Wirkung und Absicht der Bilder bleibt jedoch aus.<sup>28</sup>

Die Bilddidaktik geht auf mehrere verschiedene Grundlagenwissenschaften zurück, die jeweils unterschiedliche didaktisch-methodische Vorgehensweisen mit Bildern nahelegen, als Beispiele sollen die Kunst- sowie die Geschichtsdidaktik angeführt werden. So legt die Kunstdidaktik Wert auf die Annäherung an Bilder über Bilddetails, Bilder dienen in diesem Fach oft als Kommunikationsanlass oder Ausgangspunkt für gestalterische Eingriffe oder für eine ikonologische Interpretation. Die Geschichtsdidaktik nutzt Historienbilder, Karikaturen, Fotografien oder Porträts vor allem textbegleitend und hebt den historischen Quellencharakter hervor. Bilder werden in diesem geschichtsdidaktischen Betrachtungswinkel als Objekte gelesen, deren

---

<sup>25</sup> Vgl. Pörksen, Bernhard: Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung. München: Hanser 2018, S. 109.

<sup>26</sup> Vgl. Höpel, Ingrid: Bildkompetenz als pädagogische Schlüsselkompetenz. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 60-62.

<sup>27</sup> Vgl. Schwan, Stephan: Psychologie. In: Sachs-Hombach, Klaus: Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Suhrkamp: Frankfurt am Main 2005, S. 124-133.

<sup>28</sup> Vgl. Höpel 2008, S. 64-65.

Bedeutung zwischen verschiedenen Interessen interferiert. Die jeweiligen Interessen beeinflussen somit die Deutung des Bildes und es wird stets in einem Spannungsfeld verschiedener historischer Kontexte und Rezeptionsbedingungen interpretiert.<sup>29</sup> Knieper betont sogar, dass Bilder zum Verstehen historischer Zusammenhänge nur brauchbar sind, wenn die jeweiligen Kontexte der Entstehung und der Rezeption bekannt sind und beachtet werden.<sup>30</sup>

## 2.2 Visuelle Literalität

*„Man kann es für eine Pflicht halten, Fotos zu betrachten, auf denen Grausamkeiten und Verbrechen festgehalten sind. Man sollte es in jedem Fall für eine Pflicht halten, darüber nachzudenken, was es heißt, solche Bilder zu betrachten, und wie es um die Fähigkeit bestellt ist, sich das, was sie zeigen, tatsächlich anzueignen.“<sup>31</sup>*

Um diese Fähigkeit, die Sontag hier anspricht, soll es im folgenden Kapitel gehen. Visuelle Literalität als Fähigkeit, die das Visuelle und das Verbale miteinander verbindet, lässt sich in einen Forschungsdiskurs einreihen, der im 20. Jahrhundert vor allem von der Semiotik und der Kulturwissenschaft, genauer der Untersuchung von Machtdiskursen, geprägt wurde. Vertreter der semiologischen Schule wie Roland Barthes oder Michel Foucault diskutierten einen breiteren Textbegriff und die Frage, inwieweit das Visuelle verbal repräsentiert werden kann. Bilder stellten für sie Zeichensysteme dar, welche nicht auf die gleiche Weise wie visuelle Zeichen funktionieren. Zentral in ihren Überlegungen war die Frage nach der Eigenheit der visuellen semiotischen Systeme. Der Literaturwissenschaftler W.J.T. Mitchell, der sich ebenso mit Bildern auseinandersetzte, wurde hingegen stark von poststrukturalistischen Strömungen beeinflusst und fokussierte vielmehr auf die Deutung von Bildern und deren Verwobenheit in Machtdiskurse.<sup>32</sup>

Geprägt wurde der Begriff der Visuellen Literalität von James Elkins, einem Kunsthistoriker, der darauf hinweisen wollte, dass Bilder wie Texte erst gelesen werden müssten.<sup>33</sup> Der Begriff hat vor allem in den *visual cultural studies* an Bedeutung gewonnen.<sup>34</sup> Die *cultural studies* gewinnen als transdisziplinäres Projekt seit den 1980er Jahren an Bedeutung. Kennzeichnend

---

<sup>29</sup> Vgl. Höpel 2008, S. 66-68.

<sup>30</sup> Vgl. Knieper, Thomas: Geschichtsvermittlung durch Ikonen der Pressefotografie. In: Kirschmann, Johannes; Wagner, Ernst (Hg.): Bilder, die die Welt bedeuten. „Ikonen des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken. München: kopae 2006, S. 59-76.

<sup>31</sup> Sontag 2003, S. 111.

<sup>32</sup> Gil, Isabel Capeloa: Von der Semiologie zur ‚visuellen Literalität‘? In: Benthien, Claudia; Weingart, Brigitte. Handbuch Literatur & Visuelle Kultur: Berlin/München/Boston: De Gruyter 2014, S. 193-211, hier S. 193f.

<sup>33</sup> Vgl. Elkins, James: Visual Studies. A Skeptical Introduction. London/New York: Routledge 2003, S. 105.

<sup>34</sup> Vgl. Gil 2014, S. 204.

für sie ist, dass kulturelle Praktiken, Macht und Medien in ihrem jeweiligen spezifischen Kontext zu betrachten sind.<sup>35</sup>

Um sich dem Begriff inhaltlich anzunähern, ist es ratsam, ihn in seine zwei Bestandteile aufzuschlüsseln. Der Begriff der Literalität bezieht sich ursprünglich auf die Lese- und Schreibfähigkeit und wird meist zur Beschreibung des kognitiven Umgangs mit sprachlichen Informationen in verbaler oder schriftlicher Form verwendet.<sup>36</sup> Das Attribut „visuell“ verschafft der Literalität eine zusätzliche Bedeutungsebene, die jedoch nicht rein auf das Sehen bezogen ist. Obwohl die biologische Veranlagung, sehen zu können, eine Grundvoraussetzung für visuelle Literalität darstellt, sind die beiden Fähigkeiten nicht gleichbedeutend. Auch die weiterentwickelte Lesefähigkeit stellt noch nicht per se den Ausgangspunkt für visuelle Literalität dar, da diese vielfältige Kompetenzen erfordert und demgemäß auch nicht nur einer einzigen Disziplin zuzuordnen ist. Gil definiert visuelle Literalität vielmehr als *Kompetenz sowie Strategie kulturellen Handelns*.<sup>37</sup>

Visuelle Literalität schließt also daran an, dass das Sehen ohne kulturellen Kontext nicht möglich ist, was auch schon Wittgenstein in seiner Betrachtung „Wir deuten sie also, und sehen sie, wie wir sie deuten.“<sup>38</sup> feststellt. Auch Judith Butler setzt den gesellschaftlichen Aspekt der Rezeption von Bildern sowie die dadurch hervorgerufenen Affekte relevant:

*Unsere Affekte sind niemals ausschließlich unsere eigenen: Affekte werden uns von Anfang an anderswoher übermittelt. Sie vermitteln uns eine bestimmte Wahrnehmung der Welt, sie veranlassen uns, bestimmte Dimensionen der Welt wahrzunehmen und andere auszuschließen.*<sup>39</sup>

Visuelle Literalität hat also zur Aufgabe, die Wahrnehmungsmuster und somit die kulturhistorischen Bedingungen von Gesellschaften kritisch zu hinterfragen. Der Begriff kann dynamisch und prozessbezogen aufgefasst werden und ist nicht nur bei Individuen förderbar, denn auch in Gruppen und Gesellschaften ist die kulturell bedingte Praxis der Entschlüsselung von Bildern mehr oder weniger stark vorhanden. Die visuelle Wahrnehmung von Bildern ist dabei durch eine Vielzahl von Faktoren geprägt, wie etwa Bewertungen, Voreinstellungen, Geschlecht, Alter und soziale Schicht, was visuelle Literalität zu einem instabilen Konzept macht. Diese

---

<sup>35</sup> Vgl. Hepp, Andreas: Cultural Studies. In: Sander, Uwe; Von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 142f.

<sup>36</sup> Vgl. Gil 2014, S. 204.

<sup>37</sup> Vgl. Gil 2014, S. 204f.

<sup>38</sup> Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001 [1953], S. 1025

<sup>39</sup> Vgl. Butler 2010, S. 54.

Unbeständigkeit wird durch den selbstreflexiven, selbstkritischen und an die Veränderungen der Bildkultur und die Komplexitäten des Alltags anpassbaren Charakter noch verstärkt. Ein zentraler Aspekt der visuellen Literalität liegt darin, dass sie das Verständnis darüber fördert, wie Kulturen ihre eigenen Identitäten sowie die Wahrnehmung anderer Kulturen visuell konstruieren. Sie zeigt auf, welche Sichtweisen innerhalb einer Kultur über die eigene und die fremde Kultur dominieren. Um diese komplexe visuelle Konstruktion des Sozialen zu analysieren, sind transdisziplinäre Kompetenzen von Nöten.<sup>40</sup> Der Prozess der Sinnbildung kann jedoch keinesfalls als unilinear von Seiten der betrachtenden Person aufgefasst werden. Visuelle Literalität wird auch von außen vom Gesehenen aktiviert. Auslöser kann das von Barthes geprägte *punctum* sein, das im Kapitel 3.1.1 *Betrachtung von Fotografie* näher erklärt wird. So entsteht durch das visuelle Objekt selbst ein Verlangen um Auskunft und Bedeutungsgebung.<sup>41</sup>

Eine Einigkeit über die Definition von Visual Literacy lässt sich im Forschungsdiskurs nicht verorten. Anstelle der sozialen und kulturellen Praxis der Bildrezeption betont die Definition der *International Visual Literacy Association* vor allem die kognitive Dimension der Kompetenz. In dieser wird relevant gesetzt, dass visuelle Literalität durch eine Gruppe von visuellen Kompetenzen, die Menschen, Gruppen und Gesellschaften durch das Sehen und die Inklusion sensorischer Erfahrungen hervorbringen können, definiert wird. Weiters ist visuelle Literalität eine erlernte Kompetenz, die dazu verhelfen soll, Kommunikation mit visuellen Objekten zu interpretieren und mit Hilfe visueller Symbole selbst zu kommunizieren. Zum Dritten ermöglicht sie, Bildhaftes in verbale Sprache zu übersetzen und denselben Prozess auch umgekehrt anzuwenden, sowie Informationen in visuellen Medien zu erfassen und zu bewerten.<sup>42</sup> Ein solches Verständnis von Visueller Literalität wird allerdings innerhalb des Forschungsdiskurs auch kritisch betrachtet. So setzt beispielsweise Serafini kulturelle und soziale Kontexte als zentral für das Verständnis visueller Kommunikation und betont, dass nach der anfänglichen Betonung der kognitiven Aspekte in rezenten Definitionen vor allem auch diese sozialen Praktiken Bedeutung finden.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Vgl. Gil 2014, S. 205ff.

<sup>41</sup> Vgl. Barthes, Roland: Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Übers. von Dietrich Leube. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989 [1980], S. 35.

<sup>42</sup> Vgl. Pettersson, Rune: Visual Literacy und Infologie. In: Weidenmann, Bernd (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern: instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Bern u.a.: Huber 1993, S. 215-235.

<sup>43</sup> Vgl. Serafini, Frank: Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy. Teachers College Press: New York/London 2014, S. 20ff.

## 2.3 Medienkompetenz

Medienkompetenz stellt einen Überbegriff für alle Fähigkeiten dar, die Menschen brauchen, um in einer von Medien geprägten Welt kompetent und souverän mit Medien umgehen zu können<sup>44</sup>. Dieser sehr breit gefasste Überbegriff kann in vielerlei Hinsicht ausdifferenziert werden, ist jedoch im Lehrplan als Unterrichtsprinzip der „Medienbildung“ verankert und als zentrales fachliches Konzept der „Medialität und Modalität“ angeführt.<sup>45</sup>

Nach Baacke umfasst Medienkompetenz mehrere zentrale Bereiche. Dazu gehört zunächst die Medienkritik, also die Fähigkeit, Medien und deren gesellschaftliche Zusammenhänge analytisch zu erfassen. Wesentlich dabei ist ein reflektierter Umgang mit diesem Wissen sowie das Einbeziehen ethischer Überlegungen, die verantwortungsvolles Handeln und soziales Bewusstsein fördern. Ein weiterer Bestandteil ist die Medienkunde. Diese beinhaltet einerseits die informative Dimension, also das Wissen über Medien und Mediensysteme, und andererseits die instrumentell-qualifikatorische Dimension, womit die praktische Fähigkeit, Medien sachgerecht zu nutzen, gemeint ist. Hinzu kommt die Kompetenz zur rezeptiven und interaktiven Mediennutzung, also die Fähigkeit, Medieninhalte sowohl bewusst aufzunehmen als auch aktiv damit umzugehen. Schließlich nennt Baacke die Mediengestaltung als vierten Bereich: Hierunter versteht er die kreative, aktive Mitwirkung an der Entwicklung und Weiterentwicklung von Medien.<sup>46</sup> Wie Baacke fasst auch Sachs-Hombach Medienkompetenz als sehr breit gefächerten Begriff auf und empfindet die Förderung dieser als notwendig, da laut Vertreter\*innen der Medienpädagogik ein Verständnis für visuelle Ausdrucksformen, vergleichbar mit sprachlichen Ausdrucksformen, erworben werden muss. Medienkompetenz erhält angesichts der zunehmenden Verbreitung und Wirkung von Bildern durch Massenmedien sowie den Möglichkeiten der technischen Bildproduktion und -distribution noch größere Notwendigkeit. So ist in einer Gesellschaft, die von hochkomplexen Informationsströmen durchzogen ist, ein wachsender Bedarf nach einer kritischeren Bildkompetenz vorhanden. Diese ist notwendig, um manipulativen Techniken, die mit den Bildmedien einhergehen, wirksam entgegenzutreten. Daher erscheint es vernünftig, den Umgang mit Bildern, insbesondere im Kontext moderner Bildmedien, als eine zusätzliche Kulturtechnik zu betrachten. Ähnlich wie Lesen und Schreiben wird auch diese

---

<sup>44</sup> Vgl. Baacke, Dieter: Medienpädagogik (Grundlagen der Medienkommunikation 1) Tübingen: Niemayer 1997, S. 98.

<sup>45</sup> Vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan Deutsch (Sekundarstufe I), online abrufbar: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (aufgerufen am 18.03.2025)

<sup>46</sup> Vgl. Baacke 1997, S. 98f.

Fähigkeit als grundlegende Voraussetzung für die Teilnahme am politisch-gesellschaftlichen Leben beschrieben<sup>47</sup>.

## 2.4 Visuelle Medienkompetenz

Neben der visuellen Literalität gibt es noch weitere Konzepte, die Kompetenzen rund um visuelle Medien in den Fokus rücken. Da sich die folgende Arbeit mit Bildern des Leidens auseinandersetzt und hierbei Medienbilder eine tragende Rolle spielen, soll an dieser Stelle die visuelle Medienkompetenz vorgestellt werden.

Lobinger geht von der Eigenständigkeit des Bildtypus „Medienbild“ aus. Sie verknüpft dabei visuelle Kompetenz (visual literacy) und Medienkompetenz (media literacy) zu visueller Medienkompetenz (visual media literacy). Dabei folgt sie der Grundüberlegung, dass unterschiedliche Bilder und Bildgattungen unterschiedliche visuelle Kompetenzen erfordern. Das Verstehen von Medienbildern erfordert gemäß dieser Überlegung spezifische Fähigkeiten, die unter dem Begriff visuelle Medienkompetenz zusammengefasst werden können.<sup>48</sup>

Bereits Walter Benjamin sprach in diesem Kontext schon früh von einer Alphabetisierung, die sowohl die Bildrezipient\*innen als auch die Bildproduzent\*innen betreffe.<sup>49</sup> Wie bereits bei der visuellen Literalität, ist auch die visuelle Medienkompetenz keine rein visuelle Fähigkeit, sondern mehr eine Teilkompetenz der Medienkompetenz. Die Bedeutung der visuellen Medienkompetenz ergibt sich daraus, dass Bilder wichtige kommunikative Elemente des Alltags sind und demnach Einfluss auf Rezipient\*innen und deren kognitive Verarbeitung haben. Bilder beeinflussen Einstellung und Beurteilung von medial vermittelten Sachverhalten mitunter stärker als Texte. Die Trennlinie zwischen Bild und Text kann jedoch nicht als klar und eindeutig angenommen werden. Medienbilder sind keine rein visuellen Medien, weshalb es sich bei der visuellen Medienkompetenz auch um keine rein visuelle Kompetenz handelt.<sup>50</sup> Die Fähigkeit kann demnach auch als *Multiliteracy*, die die Bedeutungsherstellung durch die Interaktion verschiedener kommunikativer Modi berücksichtigt, bezeichnet werden.<sup>51</sup> Die visuelle

---

<sup>47</sup> Vgl. Sachs-Hombach, Klaus: Ausblick: Bild und Bildung. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 2003. (Bildwissenschaft 10), S. 214.

<sup>48</sup> Vgl. Lobinger, Katharina: Visuelle Kommunikationsforschung. Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2011. S. 95.

<sup>49</sup> Vgl. Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt a. Main: Suhrkamp 1977, S. 64.

<sup>50</sup> Vgl. Lobinger 2011, S. 96.

<sup>51</sup> Vgl. Duncum, Paul: Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. In: Studies in Art Education 2004, 45/3, S. 252-264, hier S. 253.

Medienkompetenz soll deshalb über die Analyse von Botschaften des Textes beziehungsweise des Bildes hinausgehen und Kompetenzen im Hinblick auf mehrere Aspekte des Mediums vermitteln. Mehrere Kompetenzmodelle zeigen diese Verbindung unterschiedlicher Kompetenzen, zur Anschauung soll das Modell von Meyrowitz angeführt werden. Meyrowitz teilt Medienkompetenz in drei Teile auf, dazu zählen Fähigkeiten in Bezug auf die *Medieninhalte*, die sich mit den Gründen der Produktion medialer Botschaften sowie der Art und Weise, wie diese aufbereitet sind, auseinandersetzen. Des Weiteren geht es um die Analyse der Mediensprache und einer Förderung des Verständnisses der *Mediengrammatik*. Wichtig ist auch, den medialen Erscheinungsrahmen des *Mediums* zu betrachten und diesen Rahmen in die Dekonstruktion der Intention miteinzubeziehen. Der Interpretationsprozess muss also mediale Kontexte miteinbeziehen und dabei die semantische Offenheit und die Motive, die dem jeweiligen Medium zu Grunde liegen können, zur Debatte machen.<sup>52</sup> Neben diesen Medienkompetenzen ist der visuelle Aspekt der visuellen Medienkompetenz ebenso wichtig für das Beherrschen der Kulturtechnik des reflektierten Umgangs mit Bildern. So ist es wichtig, dass Lernende durch die Analyse des Visuellen erkennen, wie durch das Bild Aufmerksamkeit erweckt wird, welche Figuren und Muster darin enthalten sind sowie wie diese zu interpretieren sind. Auch ein Blick auf die globale Bedeutung des Bildes ist für eine ganzheitliche Analyse notwendig. Ein wesentlicher Aspekt ist weiters die Reflexion der eigenen Voreinstellungen der Betrachter\*innen, die zu unterschiedlichen Lesearten führen kann. Auch wenn der visuelle Aspekt essenziell für das Verständnis des Bildes ist, führt das Sehen von Motiven nicht gleich zu einem vollständigen Bildverständnis. Gerade bei Medienbildern ist es essenziell, das Bild als Teil eines medialen Kontexts zu verstehen. Dies ist als wichtiger Bestandteil der kritisch visuellen Medienkompetenz aufgrund der ständigen Veränderungen medialer Darstellungsformen ein lebenslanger und dynamischer Prozess. Das Erkennen der Intention von Medienbildern ist ein ebenso wichtiger Bestandteil dieses Prozesses. Im Gegensatz zu Texten endet der Interpretationsprozess von Bildern schon meist nach dem Sehen und ignoriert die Offenheit der Bedeutungsgebung. Die Bewusstmachung der jeweils intendierten Leseart des Bildes darf im Rahmen der visuellen Medienkompetenz nicht zu kurz kommen, denn Bilder lesen darf nicht nur das Erkennen von Motiven implizieren.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Vgl. Meyrowitz, Joshua: Multiple Media Literacies. In: Journal of Communication 1998 48/1, S. 96-108.

<sup>53</sup> Vgl. Lobinger 2011, S. 95ff.

## 2.5 Transformative Bildung und Global Citizenship Education

Das Konzept der transformativen Bildung grenzt sich von einem statischen Bildungsverständnis ab, in dem Lernende nur Empfänger\*innen von Wissensbeständen sind. Im Sinne der Paradigmen einer kritischen und emanzipatorischen Pädagogik sollen Lernende dabei vielmehr dazu befähigt werden, die Gesellschaft als aktiv Handelnde Akteur\*innen zu gestalten und zu verändern.<sup>54</sup> Grundsteine für ein solches Bildungsverständnis legte Paulo Freire in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“. Für Freire ist jede Pädagogik immanent politisch. Die Frage, die sich daher stellt, ist, welche Politik durch die Pädagogik verfolgt wird. Freire betont dabei den macht- und herrschaftskritischen Aspekt einer Pädagogik der Unterdrückten.<sup>55</sup> Das Ziel einer solchen Pädagogik ist für Freire die Selbstbefreiung der Unterdrückten durch ein komplexeres Verständnis ihrer eigenen Lage.<sup>56</sup> Auch Peter Mayo schließt sich diesem gegenhegemonialen Verständnis an und betont die Bedeutsamkeit gesellschaftlicher Transformation und die damit einhergehende Herausforderung der gängigen Denk- und Handlungsmuster. Zu einer offenen Frage der transformativen Bildung, nämlich der Frage, ob transformative Bildung innerhalb eines staatlichen, hegemonialen Bildungssystems überhaupt möglich ist, bezieht er klar Stellung. Bildung sowie kollektives Lernen und Handeln sind für ihn sowohl innerhalb als auch außerhalb von (staatlich kontrollierten) Institutionen möglich. Auch innerhalb von Institutionen des Systems können für ihn Räume eröffnet werden, in denen man sich kritisch mit den Funktionsweisen dieser Systeme auseinandersetzen kann.<sup>57</sup>

Ähnlich zu Freire betont auch Jack Mezirow den transformativen Charakter des Lernens. Für den Entwicklungspsychologen stellt Transformatives Lernen die Bewusstwerdung und Reflexion der eigenen Lebenswelt und dem persönlichen Habitus dar. Transformatives Lernen hat die Veränderung der Orientierung der Lernenden innerhalb ihrer Lebenswelt sowie die Erweiterung der persönlichen Bedeutungsgebung zum Ziel. Lernen wird auch von ihm nicht als Wissenszuwachs verstanden, sondern soll vielmehr das Denken in neue Bahnen lenken.<sup>58</sup>

Das Konzept des Transformativen Lernens kommt ursprünglich aus der Erwachsenenbildung. Einige Autor\*innen betonen den Unterschied zur klassischen Schulpädagogik, nichtsdestotrotz

---

<sup>54</sup> Vgl. Österreichische UNESCO-Kommission (Hg.): Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Erkundung. Dossier des Fachbeirats der Österreichischen UNESCO-Kommission „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“. Wien 2023, S. 15f.

<sup>55</sup> Vgl. Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Befreiung. Rowohlt: Reinbek 1973, S. 17.

<sup>56</sup> Vgl. Freire 1973, S. 43.

<sup>57</sup> Vgl. Mayo, Peter: A rationale for a transformative approach to education. In: Journal of transformative education 2003/1, S. 38–57, hier S. 43.

<sup>58</sup> Vgl. Österreichische UNESCO-Kommission 2023. S. 20.

wird das Konzept auch innerhalb staatlicher Bildungssysteme angewandt.<sup>59</sup> Die Frage nach den Adaptierungen für Kinder und Jugendliche sollte sich daher beim Einsatz transformativer Bildung stellen, kann aber in Rückbezug auf Mayo kein Grund dafür sein, in klassischen Schulsettings keine hegemoniekritischen Räume zu schaffen. Im Rahmen der Arbeit mit Bildern im Deutschunterricht kann vielmehr an diese macht- und herrschaftskritischen Überlegungen angeschlossen werden. Bilder bieten die Möglichkeit, komplexe gesellschaftliche Themen zu erschließen und hegemoniale Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster zu hinterfragen. Somit können sie Ausgangsimpuls für die Transformation individueller und gesellschaftlicher Wahrnehmungsrahmen sein.

Das gemeinsame Anliegen der Förderung des kritischen Denkens, der Selbstreflexion und der aktiven Teilhabe an der Gesellschaft teilt das Konzept des Transformativen Lernens mit dem Konzept der Global Citizenship Education (GCED). GCED wird dabei als neues Paradigma innerhalb der (Politischen) Bildung verstanden, das die globale Dimension aller Themen in den Fokus der Bildungsarbeit rückt. Das Konzept wird dabei oft als Sammelbegriff verwendet, der für verschiedene pädagogische Schwerpunkte verwendet werden kann, so wie etwa in der Menschenrechtsbildung und in Bereichen der Nachhaltigkeits- und Friedensbildung. Zentral gesetzt wird die Bewusstseinsförderung der ökonomischen, politischen und sozialen Zusammenhänge innerhalb der globalisierten Welt. Dabei wird eine ethische Haltung, die von sozialer Gerechtigkeit geprägt wird, als Leitlinie gesetzt. Vor allem im Rahmen der Sustainable Development Goals der UN fand die Global Citizenship Education auch Eingang ins Bildungswesen.<sup>60</sup> Das österreichische Bildungsministerium definiert Globales Lernen und Global Citizenship Education als Bildungsanliegen. Dabei sollen durch fächerverbindende Bezüge Möglichkeiten zur Teilhabe in einer „Weltgesellschaft“ aufgezeigt werden. Sowohl das politische Urteils- und Handlungsvermögen als auch ein allgemeines Reflexionsvermögen werden betont. Insbesondere für die Deutschdidaktik scheint interessant, dass eine Bearbeitung dieser Themen in allen Unterrichtsgegenständen nahe gelegt wird und keinesfalls nur der Politischen Bildung obliegt.<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> Vgl. Österreichische UNESCO-Kommission 2023. S. 22.

<sup>60</sup> Vgl. Österreichische UNESCO-Kommission 2023. S. 27-31.

<sup>61</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Globales Lernen und Global Citizenship Education, online abrufbar: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales\\_lernen.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales_lernen.html) (aufgerufen am 08.04.2025)

## 3 Bildtheoretische Grundlagen

### 3.1 Der Versuch einer Definition – das Bild innerhalb verschiedener Disziplinen

Gemälde, Karten, Erinnerungen, Illusionen – all das wird im allgemeinen Sprachgebrauch zum potenziellen Bildträger. Die Referenz Bild gilt also für unterschiedliche darstellende Medien, was zu einer Schwierigkeit der Bilddefinition führt.<sup>62</sup> Mit Bildern beschäftigen sich unterschiedliche Disziplinen mit jeweils anderen Schwerpunkten und theoretischen Ansätzen, was wiederum zu unterschiedlichen Bilddefinitionen führt. Das Wesen von Bildern genau zu erfassen, haben schon viele bildtheoretische Ansätze versucht. Diese reichen von der Kunstgeschichte, über die Rhetorik, bis hin zur Philosophie und zur Linguistik. Jede Forschungsrichtung betont unterschiedliche Aspekte, was zu einem heterogenen Bildverständnis beiträgt.<sup>63</sup>

Eine Erweiterung des Bildbegriffs in verschiedenen kulturwissenschaftlichen Disziplinen brachte der *iconic turn* in den Anfängen der 1990er Jahre mit sich. Zuvor galt der Schwerpunkt der Literatur- und Kulturwissenschaft vor allem der Untersuchung des Sprachlichen. Bilder als Medien der Erkenntnis rückten erst später in den Blickpunkt der Forschung. Mitchell prägte dabei 1992 den Begriff des *pictorial turn* und engagierte sich für eine Aufwertung der Analyse und Reflexion von Bildern<sup>64</sup>. Die Bezeichnung *iconic turn* spielt auf den rund dreißig Jahre zuvor ausgerufenen *linguistic turn*<sup>65</sup> an, eine Entwicklung der Geistes- und Sozialwissenschaft vorwiegend geprägt von Richard Rorty an, bei der Sprache als zentral für die Wahrnehmung der Welt gesetzt wurde. Statt einem Paradigmenwechsel muss der *iconic turn* jedoch vielmehr als stetige Entwicklung angesehen werden. Durch dieses wurde vor allem die Beziehung zwischen Sprache und Bild neu gedacht und ein vermeintliches Konkurrenzverhältnis der beiden Elemente aufgelöst<sup>66</sup>.

Der *linguistic turn* führte zu einem Text-Paradigma innerhalb der Geisteswissenschaften, durch das soziale Strukturen wie auch Wissen an sich als Text interpretiert werden. Die Wende hin

---

<sup>62</sup> Vgl. Mitchell, W.J.T.: Was ist ein Bild? In: Bohn, Volker (Hrsg.): Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik. Suhrkamp: Frankfurt am Main 1990, S.19ff.

<sup>63</sup> Vgl. Händler, Matthias: Was ist ein Bild? Eine Antwort aus semiotisch-konstruktivistischer Perspektive. In: Medien & Kommunikationswissenschaft: M & K, 63/4 (2015), S. 535.

<sup>64</sup> Vgl. Mitchell, W. J.T.: Der Pictorial Turn. In: Kravagna, Christian (Hg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin: Ed. ID Archiv 1997, S. 15-40.

<sup>65</sup> Vgl. Rorty, Richard (Hg.): The Linguistic Turn. Recent Essay in Philosophical Method. Chicago: Univ. of Chicago Press 1967.

<sup>66</sup> Vgl. Gil, Isabel Capeloa: Von der Semiologie zur ‚visuellen Literalität‘? In: Benthien, Claudia; Weingart, Brigitte. Handbuch Literatur & Visuelle Kultur: Berlin/München/Boston: De Gruyter 2014, S. 193-211, hier S. 197.

zum Bildlichen kann in einem Gegenstandsbereich, der sich theoretisch sowie methodisch vor allem mit Texten befasst, insbesondere als kritische Reaktion auf die dominante Rolle der sprachanalytischen Philosophie und der linguistischen Paradigmen verstanden werden. Im Gegensatz dazu wird jenseits des Text-Paradigmas eine verstärkte Sensibilität und ein präziseres Verständnis für die Eigenständigkeit von Bildern und ihre nichtsprachliche Leistung gefordert. Es wird nicht länger ausschließlich darauf abgezielt, "Kultur als Text" zu begreifen, sondern auch darauf, Kultur in ihren bildlichen Manifestationen genauer zu erfassen.<sup>67</sup>

Einen Überblick über die bereits vorhandene bildtheoretische Forschung wird durch eine Einteilung verschiedener Disziplinen, die sich mit Bildlichkeit beschäftigen, erleichtert. Stöckl nennt hierbei die philosophischen Bildtheorien, die psychologischen Bildtheorien sowie die linguistisch-semiotischen Bildtheorien.<sup>68</sup>

### 3.1.1 Das Bild aus philosophischer Perspektive

Philosophische Bildtheorien beschäftigen sich vor allem mit der Relation zwischen Bild und Welt. Eine solche Fragestellung findet sich jedoch nicht nur in philosophischen Bildtheorien, sondern beschäftigt auch die Semiotik.<sup>69</sup> Auch wenn die Abgrenzung nicht so klar vollzogen werden kann, sollen nun verschiedene philosophische Bildtheorien kurz vorgestellt werden, um einen Überblick über die Ansätze diverser bildtheoretischer Forschungsdisziplinen zu bekommen. In der von Scholz beschriebenen Ähnlichkeitstheorie oder auch Ikonizitätstheorie des Bildes wird der Ansatz verfolgt, dass das Bildobjekt Ähnlichkeit zu dem außerbildlich Dargestellten aufweise. Bilder lesen im Rahmen der Ähnlichkeitstheorie wäre demnach das Herstellen von Ähnlichkeiten zwischen dem Bild und der Wirklichkeit.<sup>70</sup> Auch Blanke ist der Ansicht, dass ein Bild sinnvoll durch seine Ähnlichkeit definiert werden kann. Dieser Theorie liegt zu Grunde, dass ein Bildobjekt anhand eines ikonischen Typs erkannt werden kann, das eine Variante eines notwendigen Objekttyps für die Erkennung von Dingen ist. Dabei haben Menschen zum einen sensorisches Wissen über Objekttypen, das die sichtbaren Eigenschaften von Dingen betrifft. Zum anderen ist meist enzyklopädisches Wissen vorhanden, das zusätzliche Merkmale betrifft, die mit dem sensorischen Wissen gespeichert werden. Die qualitativen Eigenschaften des Bildes, welche durch das sensorische Wissen erkannt werden können, sind

---

<sup>67</sup> Vgl. Schulzsach 2005, S. 8-11.

<sup>68</sup> Vgl. Stöckl, Hartmut: Die Sprache im Bild - Das Bild in der Sprache : Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden. Berlin: De Gruyter 2004, S. 48.

<sup>69</sup> Vgl. Stöckl 2004, S. 48.

<sup>70</sup> Vgl. Scholz, Oliver R.: Bild, Darstellung, Zeichen: Philosophische Theorien bildhafter Darstellung. Freiburg/München: Alber 1991, S. 16ff.

dabei von Relevanz für die Wahrnehmung des Bildobjekts.<sup>71</sup> In diesem Zusammenhang ist die ikonische Kategorisierung, die für die Erkennung von Bildern wesentlich ist, zwangsläufig mit der Objektkategorisierung verbunden. Das bedeutet, dass der Bildträger durch seine Eigenschaften als Teil einer bestimmten Klasse, nämlich der Klasse von Bildern, erkannt werden muss. Gleichzeitig muss das Bildobjekt als Teil eines bestimmten ikonischen Typs erkannt werden, der wiederum eine Variante eines visuellen Typs ist.<sup>72</sup> In seinem Artikel "Was ist ein Bild?", der im Jahr 1986 erschienen ist, identifiziert Mitchell grafische, optische, perzeptuelle, geistige und sprachliche Bilder als Bildkategorien.<sup>73</sup>

Die kausale Bildtheorie beschreibt hingegen das Signifikat in der Realität als Auslöser des Signifikanten. Diese Theorie setzt somit ein reales Objekt in der Wirklichkeit kausal für die Entstehung des Bildes.<sup>74</sup> Eine weitere philosophische Bildtheorie ist die Systemtheorie des Bildes, welche Bilder als systemhafte Gebilde aus einer Fülle an Zeichen beschreibt<sup>75</sup>. Intentionalistische Bildtheorien setzen die Intention der Instanz, die das Bild macht, als besonders relevant für die Interpretation des Bildes.<sup>76</sup> Die letzte von Scholz vorgestellte philosophische Bildtheorie ist die Gebrauchstheorie des Bildes, die sich mit den kommunikativen Handlungen auf Basis von Bildern auseinandersetzt und diese als ausschlaggebend für das Verstehen des Bedeutungsinhalts des Bildes setzt.<sup>77</sup>

### 3.1.2 Das Bild aus psychologischer Perspektive

Andere Fragestellungen an Bilder und vor allem an das Sehen von Bildern stellen psychologische Bildtheorien. Im Zentrum dieser Theorien stehen die Verarbeitungsprozesse, die durch das Sehen von Bildobjekten verursacht werden. Ein wesentlicher Begriff innerhalb der psychologischen Bildtheorien ist das innere beziehungsweise mentale Bild<sup>78</sup>. Innere Bilder werden in den meisten Theorien als konsistente mentale Repräsentationen auf Basis externer Informationen beschrieben. Mentale Bilder funktionieren analog zu ihren externen Informationsquellen, auch wenn sie keine direkten Kopien von diesen darstellen.<sup>79</sup> Zentral beim Entstehen der psychologischen Bildtheorie war die ökonomische Psychologie, die mit Bilderperzeptionstheorien das

---

<sup>71</sup> Vgl. Blanke, Börries: Vom Bild zum Sinn : das ikonische Zeichen zwischen Semiotik und analytischer Philosophie. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. 2003, S. 32ff.

<sup>72</sup> Vgl. Händler 2015, S. 551.

<sup>73</sup> Vgl. Mitchell, W.J.T.: Was ist ein Bild? In: Bohn, Volker (Hrsg.): Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik. Suhrkamp: Frankfurt am Main 1990, S.19ff.

<sup>74</sup> Vgl. Scholz 1991, S. 64ff.

<sup>75</sup> Vgl. Scholz 1991, S. 82ff.

<sup>76</sup> Vgl. Scholz 1991, S. 115ff.

<sup>77</sup> Vgl. Scholz 1991, S. 123ff.

<sup>78</sup> Vgl. Stöckl 2004, S. 55.

<sup>79</sup> Vgl. Poddig, Frank: Die Enkodierung und Dekodierung piktorieller Werbebotschaften: ein semiotisch-kognitiver Ansatz. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag DUV 1995, S. 176.

Sehen als Prozess zu erforschen versuchte. Sehen wird dabei als Prozess begriffen, der von visuellen Daten gesteuert wird und indem diese wahrgenommenen einzelnen Daten zusammengesetzt werden müssen.<sup>80</sup> Besonders interessant scheint die von Gibson geprägte Weiterentwicklung solcher psychologischer Bildtheorien zu sein, die Parallelen zwischen dem ökologischen Sehen, also dem direkten Wahrnehmen der Umwelt, und dem Bildersehen aufzeigt. Obwohl Gibson ökologisches Sehen und Bildersehen nicht explizit gleichsetzt, impliziert sein Ansatz, dass die Wahrnehmung von Bildern ähnlich wie die von realen Objekten erfolgt, da beide direkt durch die in der Umwelt vorhandenen Informationen vermittelt werden. Konträr zu Theorien, die Bilder als bloße Abbilder der Realität oder als Repräsentationen innerer Vorstellungen betrachten, sieht Gibson Bilder als eigenständige visuelle Objekte, die in einem ökologischen Kontext wahrgenommen werden. Das Wahrnehmen von Bildern wird für ihn somit zu einem Akt der direkten Interaktion mit der Umwelt.<sup>81</sup> Die kognitive Psychologie verfolgt mit den Bildverstehenstheorien andere Ansätze. Gemäß Marrs Theorie des Sehens folgt das Sehen stets einem Prozess von kognitiven Operationen. Die Repräsentation und Verarbeitung von Informationen stehen im Zentrum der Forschung. Gemäß Marr extrahieren Menschen nützliche Informationen aus Bildern und erfassen diese durch interne Repräsentationen.<sup>82</sup> Solche mentalen Bilder sind ein zentraler Forschungsschwerpunkt der kognitiven Psychologie, die auch auf neurophysiologische Erkenntnisse zurückgreift. Die Frage nach solchen inneren Repräsentationen ist jedoch in der Forschung umstritten.<sup>83</sup> Jackendoff spricht sich gegen die Ikonizität der inneren Bilder aus, indem er den Bildcharakter im eigentlichen Sinn abstreitet, jedoch Muster neuronaler Impulse im Hirn verortet. Er macht deutlich, dass diese Muster von neuronalen Aktivitäten in einem nächsten Schritt weiterverarbeitet werden müssen, um ein echtes visuelles Verständnis zu erlangen.<sup>84</sup> Neurophysiologische sowie neuropsychologische Erkenntnisse legen ebenso einen Zusammenhang zwischen visuellem Denken und der sensomotorischen Erfahrung nahe. Jackendoff spricht hier von einer Ebene der mentalen Repräsentation, auf der verschiedene Arten von Information, wie beispielsweise sprachliche, sensorische oder motorische, miteinander verknüpft werden.<sup>85</sup>

---

<sup>80</sup> Vgl. Stöckl 2004, S. 56-57.

<sup>81</sup> Vgl. Gibson, James J.: *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin 1979, S. 3ff.

<sup>82</sup> Vgl. Marr, David: *Vision. A Computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information*. Cambridge: The MIT Press 2010, S. 3.

<sup>83</sup> Vgl. Stöckl 2004, S. 60.

<sup>84</sup> Jackendoff, Ray: *Patterns in the mind. Language and human nature*. New York et al.: Harvester/Wheatsheaf 1993, S. 165ff.

<sup>85</sup> Vgl. Jackendoff, Ray: *Semantics and cognition*. Cambridge, Mass.: MIT Press 1983, S. 17.

### 3.1.3 Das Bild aus sprachwissenschaftlicher Perspektive

Obwohl Bilder meist Bestandteil moderner Kommunikationssituationen sind, hat die Linguistik im Vergleich zu anderen Disziplinen Bildern bis jetzt eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt.<sup>86</sup> Kritiker\*innen innerhalb der Kommunikationswissenschaft fürchten im Zeitalter der visuellen Medien sogar eine Verschlechterung der Fähigkeiten, Informationen in sprachlicher Form logisch zu verarbeiten. Im Kontext dieser Kritik steht das Bild und die Vermutung, dass Bilder eher Emotionen als analytisches Denken fördern würden, was gemäß Kritiker\*innen zu einer weniger kritischen Betrachtungsweise der vermittelten Inhalte führt.<sup>87</sup> Diese Kritik knüpft an Debatten über visuelle Literalität an, also die Fähigkeit, Bilder ebenso kritisch zu hinterfragen wie Texte, welche im Kapitel 2.2 genauer beleuchtet wurden. Die Sprachwissenschaft, welche Zeichen untersucht, die Systeme bilden, hat sich jedoch allein schon durch ihre disziplinäre Aufgabenstellung mit visuellen Zeichen auseinanderzusetzen. Das System, durch das sich unterschiedliche visuelle Zeichen kategorisieren lassen, wird somit zum Forschungsinteresse der Bildsemiotik. Bildpragmatische Zugänge, die den Gebrauch und die Reaktionen auf Bildinhalte untersuchen, sind ebenfalls Teil einer sprachwissenschaftlichen Zugangsweise zu Bildern.<sup>88</sup> Visuelle Zeichen weisen allerdings im Vergleich zu sprachlichen Zeichen einen Unterschied auf, der innerhalb der Bildsemiotik beleuchtet wird. Die bereits beschriebene Ikonizität von Bildern bezeichnet die Bedeutungsgebung von Bildern bedingt durch ihre Ähnlichkeit zu Gegenständen der Wirklichkeit. Inwieweit visuelle Zeichen dies jedoch vermögen, also inwieweit das Sehen von Bildern dem ökologischen Sehen gleicht, wurde bereits in psychologischen Fragestellungen zum Thema gemacht und beschäftigt auch Bildsemiotiker\*innen.<sup>89</sup>

Ein weiteres Forschungsfeld sprachwissenschaftlicher Bildtheorien ist die Syntax der Bildzeichen. Zwei wichtige, jedoch innerhalb der Forschung ebenso umstrittene Begriffe hierfür, sind die syntaktische Dichte sowie die syntaktische Fülle. Die syntaktische Dichte bezeichnet die Veränderung der Bedeutung eines Bildzeichens durch verschiedene Bilddimensionen wie der Größe, der Breite oder der Länge. Hierbei wird davon ausgegangen, dass jede Veränderung eines Bildzeichens zu einer Veränderung der Bedeutung beiträgt.<sup>90</sup>

---

<sup>86</sup> Vgl. Stöckl 2004, S. 64.

<sup>87</sup> Vgl. Nöth, Winfried: Can pictures lie? In: Winfried Nöth (Hg.), *Semiotics of the media. State of the art, projects and perspectives*. Berlin/New York: de Gruyter 1997, S. 133-146, hier S. 133.

<sup>88</sup> Vgl. Stöckl 2004, S. 64-65.

<sup>89</sup> Vgl. Stöckl 2004, S. 65-66.

<sup>90</sup> Vgl. Scholz, Oliver: Was heißt es, ein Bild zu verstehen? In: Klaus Sachs-Hombach & Klaus Rehkämper (Hg.), *Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft*, Wiesbaden: DUV 1998, S. 105-117, hier S. 110f.

Syntaktische Fülle bezeichnet die Vielfalt an Unterscheidungsmöglichkeiten innerhalb eines Zeichensystems. Die syntaktische Fülle wird größer, je mehr Merkmale eines Zeichenträgers wie die Farbe, die Form oder die Textur, eine Bedeutung tragen.<sup>91</sup> Ein wesentlicher Unterschied zu psychologischen Bildtheorien, die sich eher ganzheitlich an visuellen Gestalten orientieren, bemühen sich systemlinguistische Bildtheorien darum, Bilder als Zeichenkomplexe in ihre einzelnen Bestandteile zu zerlegen. Dabei orientieren sie sich stark an der Funktionsweise sprachlicher Zeichensysteme.<sup>92</sup>

Funktional-grammatische Bildtheorien untersuchen vor allem den Gebrauch von Bildern und ihre Funktionen, die mit dem jeweiligen Design in Verbindung stehen. Die Gliederung von Kress und van Leeuwen<sup>93</sup>, die diese Funktionen erfassen soll, orientiert sich stark an der inneren Struktur von Texten und deren semiotischer Dreiteilung von Morris. Durch die teils deskriptive, teils normative Dreiteilung versuchen sie, die Prozesse visueller Kommunikation mit textbasierten Prozessen von Semantik, Pragmatik und Syntax zu vergleichen. Die ideationale Metafunktion fragt nach den visuellen Darstellungen von Beziehungen zwischen Objekten. Im Gegensatz zu systemlinguistischen Ansätzen wird hier nicht das kleinste bedeutungstragende Zeichen untersucht, sondern es geht vielmehr um die Bedeutungsherstellung des Bildes als Ganzes (Semantik). Die interpersonale Metafunktion beschreibt die Beziehung zwischen der bildproduzierenden Instanz sowie der\*dem Bildbetrachter\*in. Faktoren, die diese Beziehung beeinflussen, sind beispielsweise Blickrichtung und Gestik der abgebildeten Personen, Bildgröße, Kamerawinkel, Perspektive sowie Modalitätsmerkmale wie Farbe, Beleuchtung und Kontrast. Diese Aspekte betreffen das Bild als Ganzes und werden je nach kommunikativer Situation angepasst und bestimmen, wie Bilder verwendet und verstanden werden (Pragmatik). Die textuelle Metafunktion geht mit der Vorstellung einher, dass Bilder neben ihrer Bedeutung und ihrem Gebrauch in der Interaktion auch eine gegliederte Struktur haben müssen, durch die visuelle Zeichen kohärent verbunden werden und die den Anforderungen des jeweiligen Kontextes entsprechen muss (Syntax).

Weitere sprachwissenschaftliche Bildtheorien stellen kognitiv-semantische Bildtheorien dar. Diese Theorien gehen davon aus, dass, bedingt durch menschliche Erfahrungen in der Umwelt bestimmte Strukturen erworben werden, die die Grundlage für das Verstehen von Sprache und Bedeutungen allgemein bilden. Dieser Verstehensprozess auf Basis gebildeter kognitiver

---

<sup>91</sup> Vgl. Scholz 1998, S. 110.

<sup>92</sup> Vgl. Stöckl 2004, S. 69.

<sup>93</sup> Vgl. Kress, Gunther; Van Leeuwen, Theo: Reading images. The grammar of visual design. London: Routledge 1996.

Strukturen schließt auch Bilder mit ein. In dieser Sichtweise, die Sprache als Teil unserer allgemeinen kognitiven Prozesse betrachtet, funktionieren Sprache und andere Zeichensysteme ähnlich.<sup>94</sup> Der Zusammenhang kognitiv-semantischer Ansätze mit Bildlichkeit lässt sich gut anhand des image schema veranschaulichen. Saeed führt hierbei das Path Schema als Beispiel an, bei dem konzeptuelle Strukturen sichtbar werden, die aufgrund sensomotorischer Erfahrungen gebildet werden. So impliziert ein Pfad für die meisten Menschen eine Strecke von A nach B, die mit dem Konzept von Zeit verbunden ist. Diese Erfahrung wird in einer bildlich konzeptionalisierten, kognitiven Struktur verankert.<sup>95</sup>

### 3.1.4 Das Bild aus kunstgeschichtlicher Perspektive

Die Kunstgeschichte als historische Bildwissenschaft geht auf eine nahezu 500-jährige Geschichte zurück. Ihr Gegenstandsbereich ist durchaus offen, sie befasst sich mit der bewahrenden sowie interpretierenden Erfassung visuell gestalteter Artefakte der Nachantike. Die Uerschöpflichkeit dieses Deutungsbereichs führt zu einer ständigen Überprüfung der eigenen Zielsetzung sowie Methodik.<sup>96</sup> Die Kunstgeschichte arbeitet mit verschiedenen Vergleichs- und Bewertungsmethoden. Was ein Bild ausmacht und von zufällig entstandenen Formen unterscheidet, kann erst dann festgestellt werden, wenn eine Menge an Objekten durch einen Vergleich in eine Ordnung gebracht wird.<sup>97</sup> Durch diese Methoden der präzisen Bildanalyse sowie das über einen langen Zeitraum hinweg archivierte Wissen über Bilder, nimmt die Kunstgeschichte im Hinblick auf den formalen sowie historisch-kritischen Umgang mit Bildern eine wichtige Rolle ein. Auch wenn die kunstgeschichtliche Arbeitsweise vor allem mit Werken der sogenannten Hochkunst verbunden wird, bleibt sie nicht auf diese beschränkt und beschäftigt sich auch mit zahlreichen anderen gestalteten Gebrauchsgegenständen.<sup>98</sup>

Eine umstrittene Frage innerhalb der Kunstgeschichte ist diejenige nach den Grenzen zwischen Kunst und Nicht-Kunst. Kunst wird dabei zwar oft synonym für alles Bildliche verwendet, begreift aber vor allem Objekte, die aus eurozentrischer Perspektive als Kunst avanciert werden. Postkoloniale Debatten machen diese Exklusions- und Inklusionsprozesse nicht-westlicher Kunst zum Thema.<sup>99</sup> Kunst kann also nicht eindeutig mit Bild gleichgesetzt werden und ist in

---

<sup>94</sup> Vgl. Stöckl 2004, S. 73.

<sup>95</sup> Vgl. Saeed, John I.: *Semantics (= Introducing linguistics: 2)*. Oxford UK/Cambridge Mass.: Blackwell 1997, S. 310f.

<sup>96</sup> Vgl. Bredekamp, Horst: *Kunsthistorische Erfahrungen und Ansprüche*. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): *Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft*. Köln: Herbert von Halem Verlag 2006, S. 11.

<sup>97</sup> Vgl. Bredekamp 2006, S. 14-15.

<sup>98</sup> Vgl. Schulz 2005, S. 22-23.

<sup>99</sup> Vgl. Schulz 2005, S. 23.

dieser Hinsicht eng mit Luhmanns soziologischer Systemtheorie verbunden. In diesem Zusammenhang betont Luhmann, dass die Definition dessen, was als Kunst gilt, nicht objektiv festgelegt ist, sondern von den Kommunikationsprozessen und Konventionen innerhalb des Kunstsystems abhängt. Diese Prozesse werden durch institutionelle Rahmenbedingungen wie Museen, Galerien und den Kunstmarkt beeinflusst, die als Selektionsmechanismen fungieren und die Rezeption von Kunstwerken steuern. Was als Kunst gilt, ist also gemäß dieser Theorie immer von einem sozialen System abhängig.<sup>100</sup> Die Differenzierung zwischen Kunst und Bild innerhalb der Kunstgeschichte, führt demnach zu einem Ausschluss gewisser Bilder, die die Kriterien von Kunst nicht erfüllen. Für die Bildgeschichte sind nicht im Kanon der Kunstgeschichte aufgenommenen Bilder allerdings von großer Aussagekraft.<sup>101</sup> Durch diese disziplinär unterschiedlichen Bilddefinitionen eröffnet sich die Frage nach der Beziehung von Kunstgeschichte und Bildwissenschaft. Einige Vertreter\*innen der Kunstgeschichte fordern eine Erweiterung des eigenen Kunstbegriffs und somit eine Beteiligung an der interdisziplinären Bildwissenschaft. Die Bildwissenschaft solle dabei jedoch keinen Ersatz für die Kunstgeschichte darstellen, sondern eine Erweiterung ihres Aufgabenbereichs.<sup>102</sup> Andere Vertreter\*innen wiederum wie beispielsweise Bredekamp begreifen die Kunstgeschichte schon immer als Bildgeschichte und fordert gerade deshalb eine Öffnung an die breite Masse an Bildern.<sup>103</sup>

Eine Lösung auf die Kernfrage nach den Grenzen des Kunstbildes und der Öffnung hin zu einer größeren Masse an Bildern scheint die Annäherung an eine noch relativ junge, interdisziplinäre Forschungsrichtung zu sein, die im folgenden Kapitel geschildert werden soll.

### 3.2 Visual Culture und Bildwissenschaft

Wie im disziplinären Überblick erkenntlich, legen verschiedene Disziplinen unterschiedliche Schwerpunkte auf Bilder und erforschen Bilder mit unterschiedlichen Methoden. Bilder sind in unserer heutigen Welt allgegenwärtig, technologische Entwicklungen ermöglichen die weltweite Verbreitung von Bildern und somit neue Dimensionen der Sichtbarkeit. Aus diesen Entwicklungen geht das Erfordernis hervor, in einem interdisziplinären und breiten Forschungsumfeld die Rolle von Bildern in unserer sich verändernden Gesellschaft kritisch zu erfassen. Die visual culture studies, die sich aus verschiedenen Disziplinen wie der Kunstgeschichte, der Medienwissenschaft, der Semiotik sowie der Philosophie seit den 1980er Jahren entwickelt hat,

---

<sup>100</sup> Vgl. Luhmann, Niklas: Die Kunst der Gesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt am Main 1995, S. 215ff.

<sup>101</sup> Vgl. Debray, Régis: Jenseits der Bilder. Eine Geschichte der Bildbetrachtung im Abendland. Verl. Avinus: Rodenbach 1999, S. 147ff.

<sup>102</sup> Vgl. Schulz 2005, S. 25.

<sup>103</sup> Vgl. Hubert, Hans Dieter; Kerscher, Gottfried: Towards the Iconic Turn. Ein Interview mit Horst Bredekamp am 7.11.1997 in Berlin. In: Kritische Berichte 1/1998, S. 85ff.

nimmt sich dies zur Aufgabe. Ein zentraler Aspekt der visual culture studies ist die Untersuchung der Mechanismen von Massenmedien und der dahinter verborgenen politischen Strategien und Interessen. Dabei wird ein erweitertes und kritisches Bildverständnis verfolgt, das Bilder als Machtinstrumente definiert. Die visual culture studies orientieren sich methodisch häufig an Foucaults Diskursanalyse, mit der das Verhältnis von Inszenierung, Ideologie und Macht untersucht werden kann. Zentrale Forschungsfragen sind nicht so sehr die Frage danach, was ein Bild ist, als vielmehr Fragen nach der Art und Weise, dem Ort und den Gründen des Bildeinsatzes.<sup>104</sup> Mersman benennt auch die Erforschung transkultureller Bildtraditionen als Aufgabenbereich der Disziplin. Dabei fordert sie einen inter- und transkulturellen iconic turn, der die Bildwissenschaft zu einer Kulturwissenschaft weiterentwickeln möchte, in dem die Vielfalt und Komplexität globaler Bildpraktiken anerkannt wird.<sup>105</sup> Innerhalb des Forschungsfelds wird das Ziel verfolgt, verschiedene kulturelle, eurozentristische oder gender-basierte Vorurteile der Wahrnehmung zu benennen, im Folgenden kritisch einzuordnen und zu überwinden. Mirzoeff spricht dabei sogar von politisch-taktischen Interventionen der visual culture studies, mit der kritische Positionierungen abseits einer wissenschaftlichen Neutralität stattfinden dürfen.<sup>106</sup> Die visual culture studies stehen durch ihr breites Forschungsinteresse auch unter Kritik. So kritisiert beispielsweise Mitchell die Disziplin aufgrund ihres sehr vagen definierten Forschungsgegenstandes sowie ihrer unverbindlichen methodischen und theoretischen Basis.<sup>107</sup> Gleichzeitig muss die Beschäftigung mit Bildern aus der Perspektive der visual culture studies stets offen und reglementierungsfrei sein. Mitchell erwähnt hier den Begriff der Indisziplin, der verschiedene Fragestellungen und Interessen sammelt.<sup>108</sup>

Die visual culture studies konnten sich vor allem angloamerikanischen Raum in den letzten Jahren etablieren, während ihre Fragestellungen im deutschsprachigen Raum nur teilweise identisch im Rahmen der Bildwissenschaften vertreten sind. Ähnlichkeiten zu den visual culture studies finden sich auch in medienwissenschaftliche Forschungsbereichen, wie beispielsweise nach den Verbindungen zwischen Medien, Wahrnehmung und Macht oder zwischen Medien und Krieg.<sup>109</sup> Die Bildwissenschaft wurde in den letzten Jahren von Fragestellungen der

---

<sup>104</sup> Vgl. Schulz 2005, S. 85-88.

<sup>105</sup> Vgl. Mersman, Birgit: Bildkulturwissenschaft oder Kulturbildwissenschaft? Von der Notwendigkeit eines inter- und transkulturellen Iconic Turn. In: Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kulturwissenschaft 49/2004, S. 91-109.

<sup>106</sup> Vgl. Mirzoeff, Nicholas (Hg.): An Introduction to Visual Culture. Routledge: London/New York 1999, S. 5.

<sup>107</sup> Vgl. Mitchell, W.J.T.: Showing seeing: a critique of visual culture. In: Journal of Visual Culture 1/2002, S. 165-181.

<sup>108</sup> Vgl. Mitchell W.J.T.: Interdisciplinarity and Visual Culture. In: Art Bulletin 77/4 1995, S. 540-544, hier S. 541.

<sup>109</sup> Vgl. Stiegler, Bernd: Visual Culture. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag 2006, S. 159.

visual culture studies beeinflusst und setzt ihren Blick verstärkt auf kulturelle Darstellungskonventionen. Trotz der Annäherung unterscheiden sich die Disziplinen durch bestimmte Forschungsschwerpunkte. Während die Bildwissenschaft vor allem kulturelle Aspekte der Produktions- und Rezeptionsbedingungen untersucht, fokussieren sich kulturtheoretische Studien eher auf die Wirkungsaspekte der Bilder selbst. Dabei geht es verstärkt darum, inwiefern Bilder selbst am Reproduktionsprozess kultureller Vorstellungen beteiligt sind und Einfluss auf kulturelle Prozesse nehmen.<sup>110</sup> Im Unterschied zu den visual culture studies beschäftigt sich die Bildwissenschaft auch mit dem Bildbegriff an sich, also mit der Frage, was ein Bild eigentlich ausmacht.<sup>111</sup>

### 3.3 Bilder lesen

Anschließend an die interdisziplinären Überlegungen zur Beschaffenheit und Funktionsweise von Bildern ergibt sich gerade im Kontext einer fachdidaktischen Beschäftigung mit Bildern die Notwendigkeit eines genaueren Blicks auf die Interpretationsprozesse von Bildern. „*Wie lesen wir Bilder?*“ ist also die zentrale Fragestellung dieses Kapitels. Die Wahrnehmung von Bildern ist durch die Definition dieser als Zeichen mit Bedeutungen, die ihnen von Betrachter\*innen gegeben werden, sowohl ein sozialer als auch ein kultureller Prozess.<sup>112</sup>

#### 3.3.1 Bildträger, Signifikant und Signifikat

Die interdisziplinäre Forschung mit und an Bildern grenzt das Bildmedium trotz ihrer unterschiedlichen Zugänge relativ einheitlich in drei Teile ab. Der Bildträger wird als darstellendes Medium definiert. Das Bildobjekt, auch als Signifikant bezeichnet, wird als der inhaltliche Bedeutungsträger bestimmt. Davon abgegrenzt wird der Referent oder Signifikat, der das Dargestellte in der außerbildlichen Wirklichkeit, bezeichnet. Während Einigkeit bezüglich dieser Dreiteilung besteht, ist das Verhältnis zwischen den unterschiedlichen Abgrenzungen disputabel.<sup>113</sup>

Wiesing beschäftigt sich genauer mit dem Verhältnis von Bildobjekt (Signifikant) und darstellendem Medium (Bildträger). Er argumentiert, dass die Tatsache, dass wir ein Bildobjekt auf

---

<sup>110</sup> Frank/Sachs-Hombach 2006, S. 187.

<sup>111</sup> Vgl. Schirra, Jörg R.J.: Begriffsgenetische Betrachtungen in der Bildwissenschaft: Fünf Thesen. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag 2006, S. 159.

<sup>112</sup> Vgl. Lobinger, Katharina: Visuelle Kommunikationsforschung. Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2011, S. 63.

<sup>113</sup> Vgl. Händler 2015, S. 335-536.

einem Bildträger sehen, nicht durch semiotische Prozesse erklärt werden kann. Die Wahrnehmung eines Bildobjekts auf einem Bildträger erfolge vielmehr vor der Interpretation dieses als Zeichen für einen bestimmten Signifikat. Der unmittelbare Wahrnehmungsprozess geschehe somit vor der semiotischen Auslegung des Bildes.<sup>114</sup> Mit der Objekterkennung und -interpretation und dem damit einhergehenden Herstellen von Wissen beschäftigt sich auch der semiotische Konstruktivismus. Von Glasersfeld als Vertreter des Konstruktivismus geht davon aus, dass Wissen durch die und in der subjektiven Erfahrungswelt hervorgebracht wird. Das Bild als referentieller Bezugspunkt kann erst durch die unmittelbare, subjektive Erfahrung Wissen entstehen lassen. Dieses Wissen kann somit nur auf das verweisen, was Menschen in ihrer direkten Erfahrungswelt verstehen können.<sup>115</sup> Die Objekterkennung kann jedoch nicht als Verweis auf statische Wissenskonzepte gesehen werden. Nöth spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Zeichen und Bedeutungen durch Erfahrungen modifiziert werden und mit anderen Konzepten verknüpft werden.<sup>116</sup> Bildobjekte werden demgemäß nicht passiv hingenommen, sondern stimulieren aktive Kategorisierungsprozesse. Dabei wird zunächst Aufmerksamkeit geweckt, wodurch ein Interpretationsprozess der Muster und Figuren eingeleitet wird, bei dem es auch wichtig ist, die globale Bedeutung des Abgebildeten zu eruieren.<sup>117</sup> Innerhalb dieser Kategorisierungsprozesse stellt das Bildobjekt ein konkretes Exemplar eines allgemeinen Bildtypen dar. Da sich allgemeine Typen aufgrund ihrer Konzepthaftigkeit nicht ikonisch darstellen lassen, braucht es eine spezifische Variante, den Signifikanten, um kategorisiert zu werden.<sup>118</sup>

### 3.3.2 (De-)Codierungsprozesse von Bildern

Das Produzieren, Teilen und Rezipieren von Bildern stellt eine kulturelle Praxis dar, die Kommunikation zwischen Subjekten ermöglicht und somit das gesellschaftliche Zusammenleben ausdifferenzieren kann.<sup>119</sup> Gleichzeitig ist der Prozess auch insofern ein kultureller, als dass der Betrachtende in einer bestimmten Weise sozialisiert wurde und daher kulturell, sozial und

<sup>114</sup> Vgl. Wiesing, Lambert: *Artifizielle Präsenz. Studien zur Philosophie des Bildes*, Suhrkamp: Frankfurt am Main 2005, 52-57.

<sup>115</sup> Vgl. von Glasersfeld, Ernst: *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997, S. 79.

<sup>116</sup> Vgl. Nöth, Winfried: *The Growth of Signs*. In: *Sign System Studies* 42/2014, S. 172–192, <https://ojs.utlib.ee/index.php/sss/article/view/SSS.2014.42.2-3.02> [Zugriff am 07.03.2025].

<sup>117</sup> Vgl. Schmidt, Siegfried J.: *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996, S. 155.

<sup>118</sup> Vgl. Blanke 2003, S. 55-65.

<sup>119</sup> Vgl. Frank, Gustav; Sachs-Hombach, Klaus: *Bildwissenschaft und Visual Cultural Studies*. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): *Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft*. Köln: Herbert von Halem Verlag 2006, S. 185.

politisch keine neutrale beobachtende Position einnehmen kann. Kulturell angeeignete Perspektivierungen bestimmter Motive beeinflussen daher die Wahrnehmung von Bildern und suggerieren kulturell und sozial divergierende Interpretationsweisen. So kann es leicht zu stereotypen Zuschreibungen kommen, die weniger durch die reine Betrachtung des Bildes in Frage gestellt werden können als vielmehr durch den Diskurs und die Dekonstruktion der komplexen Kontexte, in denen das Bild veröffentlicht und rezipiert wird.<sup>120</sup> Stuart Hall rückt ebenfalls den kulturellen (De-)Codierungsprozess von Bildern in den Blickpunkt und befasst sich insbesondere mit (alltags)kulturellen Repräsentationspraktiken und Stereotypisierungen, die mit Bildern erfolgen. Die Herstellung von Differenzen erfolgt jedoch nicht nur auf kultureller Ebene, sondern kann auch linguistisch, sozial und psychologisch erklärt werden. Differenz wird in Halls Verständnis als ambivalentes Element verstanden, das einerseits für die Bedeutungsherstellung sozialer und kultureller Identitäten notwendig ist, andererseits jedoch auch potenzielle Auslöserin von negativen Emotionen gegenüber den als anders markierten ist.<sup>121</sup>

Hall geht grundsätzlich davon aus, dass die Rezeption medialer Inhalte wie Bildern ein aktiver Prozess ist, welcher nicht bloß als passiver, umgedrehter Codierungsprozess verstanden werden kann. Auch wenn die beiden Prozesse keine klare Übereinstimmung aufweisen, ist meist Wechselseitigkeit zwischen dem Codierungs- sowie dem Decodierungsprozess vorhanden. Hall geht davon aus, dass es eine dominant hegemoniale Leseart gibt, durch die das Bild vollständig im Sinne des hegemonialen Codes decodiert wird. Diese Leseart muss jedoch nicht zwangsläufig angewendet werden. Er führt in diesem Kontext die ausgehandelte Leseart sowie die oppositionelle Leseart an. Mit ersterer geht ein grundsätzliches Verständnis des hegemonialen Referenzcodes einher, dessen Bedeutung von dem\*der Rezipient\*in jedoch teilweise abgelehnt wird. Bei der oppositionellen Leseart wird der Hegemonialcode zwar ebenso verstanden, jedoch wird das Bild nicht auf Basis dieses Codes interpretiert, sondern gänzlich mit Hilfe eines oppositionellen Codes. Durch diese Decodierungsoffenheit können Bilder in Halls Verständnis nicht gewährleisten, dass sie mit einem bestimmten Code dekodiert werden. Trotzdem ist völlige Bedeutungsoffenheit, wie Hall ausführt, nicht gegeben.<sup>122</sup>

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der neben der kulturell bedingten Interpretationsweise und der je nach Kommunikationsprozess abweichenden Leseart von Bildern die Decodierung der

---

<sup>120</sup> Vgl. Inal, Benjamin: Bilder und Visual Literacy im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Analyseansätze – Bildbeispiele. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier 2022, S. 11f.

<sup>121</sup> Vgl. Hall, Stuart: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag 2004, S. 108-122.

<sup>122</sup> Vgl. Hall, Stuart: Kodieren/Dekodieren. In: Bromley, Roger/Göttlich, Udo/Winter, Carsten (Hg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg: zu Klampen 1999, S. 92-110, hier S. 106.

Betrachter\*innen beeinflusst, ist der Kontext, in dem das Bild betrachtet wird. Aufgrund der These, dass der Kontext wesentlich für die Rezeption und Vermittlung von Bildern ist, soll auf ein von Müller entworfenes Analyseschema für Bildkontexte eingegangen werden. Müller unterscheidet dabei zwischen sechs verschiedenen Produktions- und Rezeptionskontexten, die jedoch auch im Rahmen des Kommunikationsprozesses in einen anderen Kontext gesetzt werden können. So nennt sie künstlerische, kommerzielle, journalistische, wissenschaftliche, politische und private Kontexte, in denen Bilder erscheinen können.<sup>123</sup>

## 4 Visuelles Leid

*„Lassen wir uns also von den grausigen Bilder heimsuchen.“<sup>124</sup>*

Mit diesem Appell sollen Bilder des Leids nun theoretisch perspektiviert werden. Fotografien, die Krieg, Gräuel und menschlich zugefügtes Leid abbilden, sollen hinsichtlich ihrer Besonderheiten, ihrer Wirkmechanismen und ihrer Perspektivität genau in den Blick genommen werden. Dies soll in dem Zitat hervorgehenden Bewusstsein erfolgen, dass diese Bilder Beweis dessen sind, wozu Menschen imstande sind. Beim Schreiben, beim Lesen und vor allem beim Betrachten von Bildern, soll dies uns ständig in Erinnerung bleiben. Im Folgenden führen Abhandlungen von Susan Sontag, Judith Butler und Roland Barthes in die Besonderheiten der fotografischen Betrachtung ein, insbesondere in das Verhältnis von Fotografie und Wirklichkeit sowie in die Frage, wie Leid in Bildern „lesbar“ wird.

Um sich im folgenden Kapitel genauer mit dem auf visuellen Darstellungen abgebildeten Leid auseinanderzusetzen, soll zunächst eine Definition des Motivs erfolgen. Unter Leid wird im Folgenden „das subjektive Erleben eines dem Subjekt Zustoßenden“<sup>125</sup> und daran anschließend „die Erfahrung von Übel und Unglück“<sup>126</sup> verstanden.

---

<sup>123</sup> Vgl. Kappas, Arvid; Müller, Marion: Bild und Emotion – eine neues Forschungsfeld. In: Publizistik, 51/1 (2006), S. 3-23, hier S. 16f.

<sup>124</sup> Sontag 2003, S. 133f.

<sup>125</sup> M. Arndt, Leiden. In: Ritter, Joachim / Gründer, Karlfried (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel: Schwabe 1980, S. 206-211, hier S. 206,

<sup>126</sup> M. Arndt 1980, S. 206

## 4.1 Theoretische Perspektiven auf Fotografie

### 4.1.1 Betrachtung von Fotografie

Als Standardwerk der theoretischen Auseinandersetzung mit Fotografie kann die „Theoriegeschichte der Photographie“ von Bernd Stiegler dienen. Das Werk umreißt die Geschichte der Fotografie sowie verschiedene theoretische Positionen zu dieser. Das Fazit seines Werks der Fotografie-Geschichte lautet, dass die „Objektivität der Photographie“ heute ein durchwegs umstrittener Begriff ist und dass vielmehr Fotografien selbst, weniger ihre Bildinhalte, zu einem Teil der Wirklichkeit wurden.<sup>127</sup> Im Folgenden sollen weitere theoretische Positionen über diesen Wirklichkeitsbezug von Bildern, die auch von Stiegler in seiner Gesamtschau aufgegriffen wurden, näher betrachtet werden. Auch Sontag negiert, dass Fotografien objektive Aussagen über die Welt zulassen können und beschreibt diese als *Miniaturen der Realität, die jedermann anfertigen oder erwerben kann*.<sup>128</sup> In „Die helle Kammer“ setzt sich Roland Barthes mit der Fotografie und ihrem Einfluss auf die Wahrnehmung der Wirklichkeit auseinander. Der Literaturtheoretiker unterscheidet dabei zwei zentrale Elemente eines Fotos. Das „Studium“ beschreibt er als eine allgemeine Analyse des Bildinhalts, der unmittelbar ins Auge fällt. Demgegenüber steht das „Punctum“ – ein spezifisches Detail im Bild, das eine persönliche und oft emotionale Reaktion bei der betrachtenden Person auslöst. Dieses Moment der Bildbetrachtung ist laut Barthes zufällig und trifft den\*die Betrachter\*in in einer besonderen Weise, die berührt und involviert. Zudem betont Barthes die Einzigartigkeit jedes fotografierten Augenblicks, da die Fotografie die Fähigkeit besitzt, einen flüchtigen Moment festzuhalten und eine nicht wiederholbare Realität darzustellen. Diese Einmaligkeit verleiht Fotografien eine besondere Intensität, die häufig mit Emotionen verknüpft ist.<sup>129</sup> Auch Sontag verortet innerhalb der Bilderflut, die von Fernsehen, Video und Kino geprägt ist, eine besondere Bedeutung der Fotografie. Die Grundeinheit unseres Gedächtnisses ist gemäß ihrer Überlegungen das Standbild, was diesem eine besondere, tiefgehende Wirkung auf unsere Erinnerungen zukommen lässt.<sup>130</sup>

### 4.1.2 Fotografie als Konstruktion von Wirklichkeit

Im Hinblick auf die fotografische Konstruktion von Wirklichkeit argumentiert Barthes, dass Fotografie nicht bloß die Realität abbildet, sondern sie aktiv formt. Anders als in den bildenden Künsten bildet die Fotografie also einen Referenten ab, der tatsächlich existiert hat, was zu

---

<sup>127</sup> Vgl. Stiegler, Bernd: Theoriegeschichte der Photographie. München: Fink 2006, S. 422f.

<sup>128</sup> Sontag, Susan, übers. v. Rien, Mark W./Baruch, Gertrud: Über Fotografie. Frankfurt am Main: Fischer 2016 [1980], S. 10.

<sup>129</sup> Vgl. Barthes, Roland, übers. von Leube, Dietrich: Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985 [1980], S. 33-37.

<sup>130</sup> Vgl. Sontag 2003, S. 29.

einer Verbindung von Realität und Vergangenheit führt. Barthes nennt hierbei Referenz als das Grundprinzip der Fotografie.<sup>131</sup> Durch bewusste Entscheidungen wie Bildausschnitt, Perspektive und Komposition vermittelt der\*die Fotograf\*in jedoch eine spezifische Sichtweise und Bedeutung. Sontag beschäftigt sich mit diesen zwei kontroversen Merkmalen, die Fotografien miteinander verbinden. So geht die Wiedergabe und somit die Bezeugung von etwas Realem stets mit einem bestimmten Blickwinkel verbunden.<sup>132</sup> Durch das „Studium“ kann die betrachtende Person diesen Entscheidungen und Intentionen des\*der Fotografen\*Fotografin begegnen. Barthes Überlegungen zur Fotografie lassen sich als Ausgangspunkt für die Analyse von Bildern in Krisensituationen heranziehen, auch wenn er in „Die helle Kammer“ selbst nicht explizit darauf eingeht. In diesem Kontext sind insbesondere die potenzielle Täuschungskraft von Fotografien sowie ihre ästhetisierende Wirkung von Interesse. Denn Bilder können Betrachter\*innen von den realen Ereignissen distanzieren, indem sie Wirklichkeit in ein ästhetisches Objekt transformieren.<sup>133</sup> Gleichzeitig betont Sontag, dass gerade durch die Abwesenheit von ästhetischem Bildaufbau bei Fotografien des Leids Authentizität gewonnen wird. Solche Bilder würden durch die mangelnde künstlerische Bearbeitung weniger dem Verdacht ausgesetzt werden, die Betrachtenden manipulieren zu wollen.<sup>134</sup> Dabei verwirft Sontag die Abgrenzung zwischen bildender Kunst und Fotografien hinsichtlich ihres interpretativen Charakters der Welt. Für sie sind Fotografien trotz ihrer scheinbaren Widerspiegelung der Realität genauso eine Interpretation dieser.<sup>135</sup> Die von Barthes betonten Funktionen der Fotografie, dem Informieren, Abbilden, Überraschen und Bedeutung stiften<sup>136</sup> liefern daher eine wesentliche Grundlage für den fachdidaktischen Einsatz von Bildern des Leidens.

Ein besonderes Beispiel für die Perspektivität von Fotografien zeigt sich im sogenannten eingebetteten Journalismus (embedded journalism). In diesem ist vorgesehen, dass Journalist\*innen Kriegsberichterstattung rein aus einer bestimmten Perspektive betreiben und diese Perspektive selbst nicht thematisiert wird. Dies kann entweder durch die explizite Übernahme der Perspektive einer bestimmten Regierung oder des Militärs erfolgen oder durch eine subtilere Form wie beispielsweise durch den Verzicht von Fotografien, die Kriegstote zeigen.<sup>137</sup> Solche angeordneten Bilder impliziert nicht nur eine Interpretation sondern trägt laut Butler das politische

---

<sup>131</sup> Vgl. Barthes 1985, S. 86f.

<sup>132</sup> Vgl. Sontag 2003, S. 33.

<sup>133</sup> Vgl. Barthes 1985, S. 36f.

<sup>134</sup> Vgl. Sontag 2003, S. 34.

<sup>135</sup> Vgl. Sontag 2016, S. 12.

<sup>136</sup> Vgl. Barthes 1985, S. 36f.

<sup>137</sup> Vgl. Butler, Judith, übers. v. Mohrmann, Judith; Rebentisch, Juliane; von Redecker Eva: Krieg und Affekt. Diaphanes: Zürich/Berlin 2009, S. 53.

Bewusstsein des\*der Fotografin\*Fotografen sogar eingebettet. Ein solches Bild braucht für eine forcierte Interpretation keine Bildunterschrift mehr, es interpretiert sich selbst aktiv.<sup>138</sup>

#### 4.1.3 Fotografische Darstellung von Leid

Ein zentrales Werk für die Auseinandersetzung mit fotografischen Darstellungen von Leiden ist „Das Leiden anderer betrachten“ der US-amerikanischen Schriftstellerin Susan Sontag. Darin setzt sie sich mit den ethischen Fragen auseinander, die sich aus der Abbildung menschlichen Leids in Fotografien ergeben, und untersucht die Reaktionen, die solche Bilder bei Betrachter\*innen hervorrufen. Sie hinterfragt, ob die ständige Konfrontation mit Bildern des Schreckens zu einer Abstumpfung gegenüber dem Leid anderer führt oder ob Fotografien tatsächlich Bewusstsein für die Schrecken des Krieges fördern.<sup>139</sup> In ihrem zweiten Werk, das sich mit Fotografie beschäftigt, bemerkt Sontag, dass das Fotografieren als Akt des Nicht-Einmischens gelesen werden kann, da durch die Aufnahme ein Eingreifen unmöglich gemacht wird. Dennoch darf der Akt des Fotografierens nicht mit einer passiven Beobachtung verwechselt werden. Das Fotografieren setzt voraus, dass es Interesse an Dingen und ihrem unveränderlichen Status bleibt, selbst wenn es sich um das Leid anderer Menschen handelt.<sup>140</sup>

Sontag hebt hervor, dass Fotografien eine Distanz zwischen dem dargestellten Ereignis und der betrachtenden Person schaffen. Sie machen aus einem Menschen oder einem Geschehnis etwas, das besitzbar wird. Indem sie einen bestimmten Moment aus einem größeren Geschehen herauslösen, können sie Emotionen sowohl verstärken als auch abschwächen. Die Wirkung eines Bildes hängt somit stark von seiner Darstellung und dem jeweiligen Kontext ab. Durch die Verschönerung kann eine moralische Reaktion in den Hintergrund gerückt werden, durch die bewusst möglichst unvoreilhaft Darstellung kann bewusst zu einer Auseinandersetzung aufgefordert werden.<sup>141</sup>

Ein wesentlicher Punkt in Sontags Überlegungen ist die mögliche Desensibilisierung durch die fortlaufende Konfrontation mit Bildern des Leidens. Sie stellt mit den Worten *an Schocks kann man sich gewöhnen*<sup>142</sup> in Frage, ob eine häufigere Betrachtung solcher Bilder zwangsläufig zu mehr Mitgefühl führt. In einer massenmedial geprägten Gesellschaft, in der Darstellungen von Leid oft wiederholt gezeigt werden, warnt sie vor einer möglichen emotionalen Gleichgültigkeit, die durch diese Wiederholung entstehen kann. Dabei erwähnt sie den Anpassungsvorgang,

---

<sup>138</sup> Vgl. Butler 2009, S. 56f.

<sup>139</sup> Vgl. Sontag 2003, S. 21ff.

<sup>140</sup> Vgl. Sontag 2016, S. 17f.

<sup>141</sup> Vgl. Sontag 2003, S. 94f.

<sup>142</sup> Sontag 2003, S. 95.

der beim wiederholten Betrachten bestimmter Bilder parallel zu sich wiederholenden Erfahrungen im Leben, von statten ginge.<sup>143</sup>

Susan Sontag setzt sich intensiv mit sogenannten ikonischen Bildern des Leidens auseinander, die sie als „Sinnbilder des Leidens“ bezeichnet. Diese Bilder sollen zum Nachdenken anregen und unser Verständnis von Wirklichkeit vertiefen. Allerdings werden sie selten mit ehrfürchtiger Aufmerksamkeit oder tiefer Betroffenheit betrachtet. Selbst in Ausstellungen werden sie in denselben Präsentationskontext eingebettet wie andere Fotografien, wodurch sie ihre potenzielle Sonderstellung verlieren. Auch innerhalb eines Buches bleiben sie lediglich flüchtige Eindrücke, die von der betrachtenden Person jederzeit distanziert wahrgenommen werden können. Die Auseinandersetzung mit einem konkreten Konflikt weicht dabei oft einer allgemeinen Verurteilung von Grausamkeit und Leid, ohne dass eine tiefere Reflexion über die spezifischen Umstände stattfindet.<sup>144</sup>

#### 4.1.4 „Lesbarkeit“ von Leid in Fotografien

Die theoretischen Abhandlungen Sontags werfen somit die Frage auf, inwieweit Leid durch Bilder überhaupt lesbar gemacht werden kann. Silke Segler-Meißner reagiert auf eben jene Herausforderung, existenzielles Leiden in Krisensituationen darzustellen, mit dem Vorschlag, Bild und Text in eine wechselseitige Beziehung zu setzen, statt sie als Opposition zu begreifen. Obwohl im 21. Jahrhundert die Wahrnehmung von Leid und Gewalt maßgeblich durch visuelle Darstellungen geprägt ist, offenbaren sich laut Segler-Meißner die ethischen Aspekte der Wahrnehmung oft erst in Verbindung mit schriftlichen Zeugnissen. Texte können anonymen Gesichtern und Körpern eine Stimme verleihen und ihnen eine individuelle Geschichte geben, die das Gesehene in einen kontextuellen Rahmen einbettet. Dabei sollten Bild und Text nicht als Gegensätze verstanden werden, sondern vielmehr in ihrer gegenseitigen Ergänzung betrachtet werden, ein Ansatz, der sich etwa in der Analyse von Medienbildern in den Nachrichten bewährt. Ihre Interaktion eröffnet spezifische Wahrnehmungsweisen: So können Spannungen zwischen dem Sichtbaren und dem Gelesenen aufgezeigt und die Beziehung zwischen Bild und Text sowohl hinsichtlich ihrer Ästhetik als auch ihrer Wirkung hinterfragt werden.<sup>145</sup> Dieses Zusammenspiel von Text und Bild wird wiederum von Sontag kritisch beurteilt. Sie führt beispielhaft anhand des Krieges am Balkan aus, dass dabei die gleichen von Fotos von Kindern sowohl von kroatischer als auch serbischer Propaganda mit unterschiedlicher Bildlegende verwendet

---

<sup>143</sup> Vgl. Sontag 2003, S. 96.

<sup>144</sup> Vgl. Sontag 2003, S. 139.

<sup>145</sup> Vgl. Segler-Meißner, Silke: Ausnahmesituationen: Verhandlungen der Darstellbarkeit von existentielltem Leid. In: Benthien, Claudia; Weingart, Brigitte (Hg.): Handbuch Literatur & Visuelle Kultur. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 2014, S. 212-228, hier S. 212.

werden. Die Fotos werden so allein durch das Abändern des Textes mit gänzlich anderer Intention genutzt.<sup>146</sup> Bilder entfalten ihre Wirkung jedoch nicht nur in Verbindung mit Texten. Walter Benjamin spricht in diesem Zusammenhang von einem „kritischen Punkt“, an dem das Dargestellte, und damit einhergehend das Vergangene, bildhaft in die Gegenwart tritt und einen nachhaltigen Erinnerungsmoment erzeugt. Dieser Moment der Erkenntnis kann eine bleibende Erinnerung formen und gleichzeitig eine Vorstellung des Zukünftigen innerhalb der Wahrnehmung des\*der Betrachtenden vorausdeuten.<sup>147</sup> Diese unmittelbare Wirkung fotografischer Abbildungen, die die Wahrnehmung langfristig verändern kann, beschreibt auch Sontag in ihren Abhandlungen über fotografische Darstellungen den Moment, als sie Fotografien der befreiten Konzentrationslager Dachau und Bergen-Belsen gesehen hat: *„Als ich diese Fotos betrachtete, zerbrach etwas in mir.“*<sup>148</sup> An diese Überlegungen knüpft Segler-Meißner an und betont, dass eine tiefere Auseinandersetzung mit Fotografien das kollektive Gedächtnis nur dann nachhaltig prägen kann, wenn Bilder als Medien anerkannt und „lesbar“ gemacht werden. Als Beispiel nennt sie Fotografien von KZ-Insass\*innen, die von den Alliierten aufgenommen wurden. Diese Bilder sind eindrucksvolle Zeugnisse des Leidens, doch sie zeigen lediglich einen Ausschnitt der Realität und können die individuellen Erfahrungen von Menschen im Krieg nur andeuten, nicht aber vollständig erfassen. Die durch solche Bilder hervorgerufenen Assoziationen lassen sich durch ergänzende Berichte von Überlebenden erweitern, die das Dargestellte räumlich und zeitlich einordnen und durch Kontextinformationen eine tiefere „Lesbarkeit“ ermöglichen. Trotz dieser Ergänzungen behält das Bild seine eindringliche Wirkung, da es von allgemeinen Erzählmustern abrückt und eine differenzierte Analyse der zahlreichen Details des Geschehenen ermöglicht.<sup>149</sup>

Dennoch bestehen bleibt die Unaufhebbarkeit der Kluft zwischen dem Erlebten und dem durch Bilder Wahrgenommenen und Versprachlichten. Die Verbildlichung eines Objekts oder einer Person geht laut Nancy über die bloß nachahmende Wiedergabe des Sichtbaren hinaus. Vielmehr manifestiert sie sich als künstlerische Verarbeitung von Darstellbarem, das gleichzeitig auf Undarstellbares verweist oder in einem Verhältnis zu diesem steht. Gemäß Nancy liegt der Wert der bildlichen Vermittlung gerade darin, dass sie den konstruierten Charakter medial vermittelter Realität sichtbar macht und dadurch Fragen nach der Authentizität von Zeugenschaft aufwirft. Im Kontext der Shoah, die als eine Krise der Repräsentation betrachtet wird, wird nach

---

<sup>146</sup> Vgl. Sontag 2003, S. 17.

<sup>147</sup> Vgl. Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. In Tiedemann, Rolf (Hg.): Das Passagen-Werk. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991, S. 576ff.

<sup>148</sup> Sontag 2016, S. 25.

<sup>149</sup> Vgl. Segler-Meißner 2014, S. 214-215.

Nancy die mediale Vermittlung nicht nur möglich, sondern sogar unerlässlich. Jeder Versuch der Darstellung widerspricht bereits der nationalsozialistischen Absicht der Vernichtung aller Spuren des jüdischen Volkes. Daher ist die Darstellung von schrecklichen historischen Gegebenheiten wie der Shoa unter der Prämisse gerechtfertigt und notwendig, dass der Begriff der „Darstellung“ in einem engen Verständnis aufgefasst wird und nicht als Reproduktion der Wirklichkeit missbraucht wird.<sup>150</sup>

Mit Butler und Sontag wird klar, dass beim „Lesen“ von Bildern eine Notwendigkeit besteht, den Rahmen der Interpretation, der durch einen kulturellen Konsens hervorgebracht wird, zu erkennen. Dies kann auch durch Affekte wie Wut, Empörung oder Trauer, die durch bestimmte Fotografien hervorgerufen werden, geschehen. Erst durch die Erkenntnis dieses Rahmens, kann dieser auch zurückgewiesen werden.<sup>151</sup>

## 4.2 Leid und Leiden in den bildenden Künsten

*„Das Thema der Kunst ist, daß die Welt aus den Fugen ist.“<sup>152</sup>*

### 4.2.1 Das Gestaltungsmoment des Leidens

Mit dem Zusammenhang von Kunstproduktion und dem Leiden von Kunschtchaffenden haben sich bereits zahlreiche Forschungsarbeiten beschäftigt, gleichzeitig kursieren auch zahlreiche Mythen und stereotype Kategorisierungen des „leidenden Künstlers“. Wandruszka verortet in der Kunst ein außerordentliches Verhältnis zu Leid. Leid innerhalb der bildenden Künste wurde als Motiv beispielsweise von Rembrandt, Goya, van Gogh oder Francis Bacon aufgegriffen. Neben diesem Leidmotiv, definiert er Leiden auch als für die Kunstgestaltung bestimmend. Das Leiden sieht er als Prozess, der Kunschtchaffende bei der Gestaltung ihrer Kunst anregt und begleitet. Aber auch die Betrachtenden sind diesem Leiden oftmals ausgesetzt, wenn sie einem Kunstwerk mit Unverständnis, unbeantworteten Fragen oder Kritik begegnen.<sup>153</sup> Im Leiden steckt demnach ein besonderes Schaffensmoment, das von starken Gefühlen durchsetzt ist. Der

---

<sup>150</sup> Vgl. Nancy, Jean-Luc: Am Grunde der Bilder. Zürich und Berlin: diaphanes 2006, S. 55.

<sup>151</sup> Vgl. Butler 2009, S. 68.

<sup>152</sup> Vgl. Brecht, Bertolt: Thema der Kunst: die Welt ist aus den Fugen. In: GBA 22 1940, S. 631-614, zitiert nach Didi Huberman, Georges, übers. v. Sedlaczek, Markus: Wenn die Bilder Position beziehen. München: Fink 2011, S. 32.

<sup>153</sup> Vgl. Wandruszka, Boris: Philosophie des Leidens. Zur Seinsstruktur des pathischen Lebens. Baden-Baden: Karl Alber 2024, S. 155.

künstlerische Schaffensprozess nimmt die Potenz, die im Leiden begründet wird, auf und setzt sie gestalterisch um.<sup>154</sup>

#### 4.2.2 Das Leid als Abbild

Das Abbilden des Leids geht auf eine lange Geschichte zurück. Von der klassischen Antike bis zu heidnischen Mythen und christlichen Darstellungen der Passion Christi, wurde Leid zu einem Motiv der bildenden Künste. Werke, die menschlichen oder göttlichen Zorn abbilden, gelten schon lange Zeit als besonders darstellenswert. Bilder des Leids als Teil der bildenden Künste haben mehrere Funktionen, sie sollen wie Fotografien berühren, belehren, erregen oder ermahnen.<sup>155</sup> Auch das Hervorbringen von Mitleid, so hat bereits Aristoteles erkannt, ist stark mit dem ästhetischen Aspekt und somit mit der Darstellung von Leid verbunden.<sup>156</sup> Leidensdarstellungen in der Antike hatten jedoch nicht per se das Hervorrufen von Mitleid zum Ziel. Oftmals genügte das ästhetische Interesse an der Darstellung fremden Leids, das Aristoteles als kathartisches Schaudern bezeichnet.<sup>157</sup> Nicht nur in der Rezeption sondern auch durch das künstlerische Schaffen können im Rahmen einer Katharsis negative Gefühle Ausdruck über das Medium finden.<sup>158</sup>

Bereits im alten Griechenland wurde der Kosmos als Gesamtkunstwerk betrachtet, in dessen Darstellung oftmals Unvollkommenes übergangen oder beschönigt wurde. Eine Gegenströmung dazu bildete die Gnosis, die die menschliche Welt voll von Hässlichkeit, Chaos und Widersinn inszenierte.<sup>159</sup> Durch die Darstellungen von Leid hervorgerufene Affekte gehen für Aristoteles gerade auf die Distanz zum Geschehen zurück. Eine solche medial hervorgerufene Emotionalität kann von den zentralen ethischen Implikationen des mittelalterlichen Mitleidsbegriffs abgegrenzt werden. Hier dominiert vielmehr eine Aufforderung zum Handeln. Bilder sollen durch das Betrachten der Darstellungen Handlungen als theologische Implikation hervorrufen.<sup>160</sup> Grundsätzlich lässt sich für das Mittelalter ein Verständnis von Leid als göttliches Erziehungsmittel verorten.<sup>161</sup> Im Zeitalter der Aufklärung kann die räumliche und soziale Ausweitung der Darstellungen von Leid durch ein Schlüsselereignis, das in zahlreichen bildlichen Darstellungen mündete, skizziert werden. Das Erdbeben von Lissabon 1755 kann als eines der

---

<sup>154</sup> Vgl. Wandruszka 2024, S. 157-159.

<sup>155</sup> Vgl. Butler 2003, S. 49f.

<sup>156</sup> Vgl. Scholz, Tobias: Distanziertes Mitleid. Mediale Bilder, Emotionen und Solidarität angesichts von Katastrophen. Frankfurt/New York: Campus 2012, S. 78.

<sup>157</sup> Vgl. Scholz 2012, S. 84-85.

<sup>158</sup> Vgl. Gärtner-Schultz, Heiderose: Leiden-schaf(f)t Kunst. In: Leidfaden, Heft 2 / 2014, S. 4–7, hier S. 6.

<sup>159</sup> Vgl. Wandruszka 2024, S. 169.

<sup>160</sup> Vgl. Scholz 2012, S. 84-85.

<sup>161</sup> Vgl. Arndt 1980, S. 207f.

ersten Medienereignisse der Moderne betrachtet werden, die Nachrichten darüber zirkulierten innerhalb von weniger als vier Wochen in zahlreichen Städten Europas.<sup>162</sup> Bilder der Katastrophe spielten nach einer gewissen Zeit eine entscheidende Rolle bei der Verbreitung des Ereignisses in Europa. Dabei handelt es sich vor allem um Kupferstiche, die auf Flugblättern verbreitet wurden. Oftmals entstanden diese Katastrophenbilder nur durch Kenntnis der Berichte über das Erdbeben und ohne wirkliche Beteiligung an den abgebildeten Szenen der Katastrophe. Die Bilder trugen jedoch dazu bei, dass Betrachter\*innen sich zu der entfernten Katastrophe in Beziehung setzen.<sup>163</sup> Boltanski betont in diesem Kontext die Bedeutsamkeit der geteilten Imagination fremden Leids. Wenn mehrere Personen gemeinsam aus der gleichen bildlichen Darstellung das Leid anderer imaginieren können, kann eine emotionale Bindung zu dem Geschehen hervorgerufen werden.<sup>164</sup>

### 4.3 Bilder des Leidens generiert durch künstliche Intelligenz

Neben Fotografien und klassischen Darstellungen der bildenden Künste, kommt in der heutigen Zeit Bildgenerationen eine entscheidende Rolle beim Entstehen von Bildern zu. Jede\*r sechste Jugendliche\*r nutzt KI, um selbst Bilder zu erstellen.<sup>165</sup> Bildgeneratoren wie Midjourney, DALL-E 2, Stable Diffusion und Firefly haben innerhalb kürzester Zeit die Fähigkeit entwickelt, äußerst realistische Bilder zu erstellen. Diese Bilder zirkulieren auf sozialen Medien und können leicht für Fake-News-Kampagnen missbraucht werden. Neben den politischen Intentionen, die oftmals mit solchen Bildern verfolgt werden, werden die Bildgeneratoren auch für Kunstprojekte genutzt, wie beispielsweise das des Fotojournalisten Michael Christopher Brown. Dieser zeigte durch seine Bilder die Geschichte kubanischer Flüchtlinge, die in den 1950er Jahren von Havanna nach Florida gekommen sind. Dieses Projekt bezeichnet Brown als „Post-Photography“. Er will damit Ereignisse aufzeigen, von denen kaum Fotografien existieren.<sup>166</sup> Ein weiteres Beispiel des Einsatzes von künstlicher Intelligenz für die Generierung von Bildern des Leidens ist das visuelle Festhalten von Erinnerungen von Holocaust-Opfern. Überlebende erzählen dabei ihre Lebensgeschichte, welche die KI in Bilder umwandelt, die im

---

<sup>162</sup> Vgl. Wilke, Jürgen: Das Erdbeben von Lissabon 1755 als Medienereignis. In: Lauer, Gerhard/Unger, Thorsten: Das Erdbeben von Lissabon und der Katastrophendiskurs im 18. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein 2008, S. 75-95, hier S. 79.

<sup>163</sup> Vgl. Scholz 2012, S. 96.

<sup>164</sup> Vgl. Boltanski, Luc: Distant suffering. Cambridge: Cambridge University Press 1999, S 50.

<sup>165</sup> Vgl. JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, S. 61.

<sup>166</sup> Vgl. Kramer, André: Wenn Bilder Lügen. Gefahren generativer Bild-KI: Fake News erkennen. In: c't magazin für computertechnik 20/2023, S. 112-117, hier S. 112f.

Rahmen eines Projekts ausgestellt werden.<sup>167</sup> Nicht nur historische sondern auch aktuelle Krisen der Menschlichkeit werden medial mit KI-generierten Bildern ausgestaltet. So ist eines der viral weitverbreitetsten Bilder im Israel-Palästina-Konflikt ein KI-generiertes. Es zeigt zahlreiche Flüchtlingszelte, die sich von Bergen eingeschlossen in einer Wüste befinden, mit dem Bildtext „All eyes on Rafah“ in der Bildmitte. Nadim Nashif, Gründer und Direktor der palästinensischen Organisation 7amleh, die sich für digitale Rechte und Menschenrechte von Palästinenser\*innen einsetzt, vermutet, dass Meta die Verbreitung grafischer Bilder einschränkt oder sie entfernt, was erklären könnte, warum bestimmte Bilder mehr Aufmerksamkeit erhalten als andere.<sup>168</sup>

Wilde beschäftigt sich in seinem Artikel mit den medienwissenschaftlichen Diskursen rund um KI-Bilder. Er skizziert zwei mögliche Wege, in die sich die bisher unklare Einordnung der neuen Medien (primäre Intermedialität) entwickeln könnte. KI-Bilder könnten sich entweder als eigenständiges Medienformat etablieren, wie beispielsweise die Fotografie mit eigenen angeschlossenen Institutionen und Räumen der Distribution beziehungsweise Rezeption. Eine andere Möglichkeit ist die nahtlose Integration von mit künstlicher Intelligenz generierter Bilder in bestehende Medienformate. Die Distinktion zwischen KI-Bildern und solchen, bei denen keine Künstliche Intelligenz zur Modifikation oder Erstellung des Bildes genutzt wurde, wäre in diesem Fall nicht mehr notwendig. Nichtsdestotrotz könnten KI-Bilder unser Verständnis von Bildlichkeit verändern, da stets die Möglichkeit besteht, dass Bilder durch künstliche Intelligenz erstellt oder manipuliert wurden. Für die Bildwissenschaft ergibt sich daraus ein wichtiges Forschungsfeld, das sich mit den kulturellen und sozialen Veränderungen innerhalb der Bildproduktion, -verbreitung und -rezeption durch künstliche Intelligenz befasst.<sup>169</sup>

---

<sup>167</sup> Vgl. Der Spiegel: Holocaustüberlebende nutzen künstliche Intelligenz, um ihre Geschichten zu bewahren, <https://www.spiegel.de/ausland/holocaust-gedenken-ueberlebende-nutzen-kuenstliche-intelligenz-um-ihre-geschichten-zu-bewahren-a-1bb7d892-e7f2-48aa-9a6d-a0646ee0087d> (aufgerufen am 12.03.2025)

<sup>168</sup> Vgl. The Guardian: ‘All eyes on Rafah’: how AI-generated image swept across social media, <https://www.theguardian.com/world/article/2024/may/30/all-eyes-on-rafah-how-ai-generated-image-spread-across-social-media> (aufgerufen am 12.03.2025)

<sup>169</sup> Vgl. Wilde, Lukas R.A.: KI-Bilder und die Widerständigkeit der Medienkonvergenz: Von primärer zu sekundärer Intermedialität? Angenommen zur Publikation. In: Lemmes, Marcel; Packard, Stephan; Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Zukunft der Bilder: Herausforderungen der Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem: 2025, S. 17ff.

## 5 Methodisches Vorgehen

### 5.1 Bildauswahl

Im Rahmen des empirischen Teils der Arbeit wurden mehrere Bilder ausgewählt, die allesamt in verschiedenen Formen Leid darstellen oder dieses Leid trotz eines leidvollen Themas auslassen und als Leerstelle unsichtbar machen. Diese Bilder bilden die Grundlage für die Gruppeninterviews und die weitergehende Verknüpfung der im Theorieteil ausgearbeiteten Forschungsschwerpunkte mit den empirischen Erkenntnissen. Alle Bilder sind im Anhang ersichtlich und werden im letzten Kapitel auf ihre transdisziplinären Potenzialen für die Praxis transformativer Bildungsprozesse hin untersucht.

Basis für die getroffene Bildauswahl bildet der skizzierte Forschungskontext und der thematische Bezug der Bilder zu Leid, Krisen oder globalen Ungleichheiten. Weitere Kriterien der Bildauswahl sind die Inklusion verschiedener Bildtypen wie Fotografien, künstlerische oder KI-generierte Bilder sowie ein vermuteter abweichender Grad der Emotionalisierung durch die Bilder. Dabei wurden im Bildauswahlprozess zunächst zahlreiche Bilder gesammelt, von denen einige später wieder aus dem Forschungsprozess ausgeschieden wurden. Dies ist auf einen zu hohen Grad an potenzieller Emotionalisierung zurückzuführen, die möglicherweise von einer Diskussion und Reflexion über die Bildpotenziale hinausgeführt hätte. Eine weitere wichtige Voraussetzung der Bilder war das im Rahmen der Global Citizenship Education verankerte Einbringen globaler Perspektiven und demnach eine gewisse Diversität der abgebildeten Regionen und Kontexte, die ein Gespräch über postkolonial geprägte Entstehungskontexte möglich machen. Zentral für die Bildauswahl war ebenso ein im Bild verortetes Irritationspotenzial, das über die reine Darstellung des Leids hinausgeht. Vielmehr sollten die ausgewählten Bilder Reflexionsanlässe über dargestellte Perspektiven, Inszenierungsformen und die (Un)-Sichtbarkeit von Leid bieten.

Nachdem ein größerer Bildkorpus in Bilddatenbanken anhand der Kriterien gesichtet und gespeichert wurde, kam es zu einer näheren Auswahl, die die Bilder hinsichtlich ihrer Zumutbarkeit und möglichen Überforderungspotenzialen hin untersuchte. Dabei diente Panofskys Interpretationsmodell<sup>170</sup> als Methode der Bildbeschreibung und -interpretation, durch die mögliche Deutungsräume bereits offengelegt wurden, um vorbereiteter in die Erhebung der Daten zu gehen. Die gewählten Bilder weisen dabei einen möglichst vielfältigen Bedeutungs- und

---

<sup>170</sup> Vgl. Panofsky, Erwin: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln: DuMont 1975, S. 38ff.

Dokumentsinn auf. Die Antworten auf die Fragen „Was bedeutet das Dargestellte?“ sowie „Worauf verweist das Dargestellte?“ sind demnach bei den gewählten Bildern möglichst breit angelegt. Der Dreischritt Panofskys, der sich aus der vorikonographischen Beschreibung, der ikonographischen Analyse sowie der ikonologischen Interpretation zusammensetzt, soll im Folgenden nun bei den ausgewählten Bildern stichwortartig erfolgen. Die Bilder können im Anhang genauer betrachtet werden und werden im letzten Kapitel auf Basis der Interviewdaten interdisziplinär und im Hinblick auf fachdidaktische Potenziale analysiert. Der hier abgebildete Dreischritt von Panofsky dient lediglich der Rekonstruktion des Auswahlprozesses und der im Vorhinein getroffenen Überlegungen zu den jeweiligen Bildern.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Vorikonographische Beschreibung<br/>(Phänomensinn)</b>                                                                                                         | <b>Ikonographische Analyse (Bedeutungssinn)</b>                                                                                                     | <b>Ikonologische Interpretation (Dokumentsinn)</b>                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>NZZ: <a href="https://www.nzz.ch/visuals/satellitenbilder-enthuellen-das-verborgene-kriegsgeschehen-im-sudan-ld.1833682">https://www.nzz.ch/visuals/satellitenbilder-enthuellen-das-verborgene-kriegsgeschehen-im-sudan-ld.1833682</a></p>                                                                                                      | Luftaufnahme, bräunlich, rasterartiges Muster, unklare Bilddetails (verbrannte Häuser und Siedlungen, versengter Boden, Straßen?), weißer Bildtext                | Satellitenbild als Dokumentation der großflächigen Zerstörung durch Krieg, Bildtext der NZZ verweist auf Ort und konkretes Ereignis                 | Keine Menschen ersichtlich, Gewalt und Leid durch zerstörte Landschaft veranschaulicht, Technologie (Satellitenbild) notwendig, um Leid überhaupt sichtbar machen                                               |
|  <p>Hunderte Tote bei Armee-Angriff auf Zivilisten im Sudan<br/>Heute, 08:52 · Lesedauer 1 min · 3 Bilder</p> <p>Puls24:<br/><a href="https://www.puls24.at/news/politik/hunderte-tote-bei-armee-angriff-auf-zivilisten-im-sudan/396731">https://www.puls24.at/news/politik/hunderte-tote-bei-armee-angriff-auf-zivilisten-im-sudan/396731</a></p> | Nachrichtenstudio mit Menschen, rosa und blaue Farbtöne, blauer Bildrand mit Logo des Nachrichtenstudios, blauer Bildtext unter dem Bild, Tag, Uhrzeit, Lesedauer | Klassisches Nachrichtenstudio, einheitliche Farbgestaltung, Bildrand gibt Infos über Nachrichtenplattform, Bildtext verweist auf konkretes Ereignis | Mediale Inszenierung von Leid, Diskrepanz zwischen Bild und Ereignis, Abbild von Journalist*innen ohne direkte Leiderfahrung im Kontrast zu leidvollem Bildtext, Emotionalisierung der Rezipient*innen fraglich |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>Generiert von DALL·E 3 (von OpenAI), Prompt:<br/>Generiere ein Bild über den Krieg im Sudan</p>                                                                                           | <p>Wüste, dramatische gelblich-braune Farbgestaltung, zahlreiche Silhouetten von bewaffneten Menschen im Sand, brennende Landschaft, Rauch im Hintergrund</p> | <p>Keine reale Szene, mit künstlicher Intelligenz generiertes Bild, gesichtslose Menschen, befremdlich erscheinende Landschaft, entfremdende Inszenierung eines bestimmten kulturellen Kontexts</p> | <p>Wirklichkeit und Bild, Visualisierung durch künstliche Intelligenz, kritische Auseinandersetzung mit Bildherstellung und Authentizität, stereotype Darstellung bestimmter Krisen, Perspektive auf Leid und Leidende</p>       |
|  <p>Reuters, hier in: Instagram: zeitimbild</p>                                                                                                                                              | <p>Trockene, rissige Erde, brauner, staubiger Boden, kleine grüne Pflanze, überlagert von Bildtext</p>                                                        | <p>Social-Media-Posting mit klassischem Symbolbild für Dürre, Text deutet auf globale Krise hin, Bild lediglich kleiner Ausschnitt des Bodens</p>                                                   | <p>Stereotypisches Bild für Wasserknappheit, Verbindungen zu anderen Darstellungen afrikanischer Landschaften möglich, Text suggeriert globale Betroffenheit, Verantwortungen und Ursachen der Wasserknappheit bleiben offen</p> |
|  <p>Singulart-Blog:<br/><a href="https://www.singulart.com/blog/de/2019/02/05/guernica-von-pablo-picasso/">https://www.singulart.com/blog/de/2019/02/05/guernica-von-pablo-picasso/</a></p> | <p>Schwarz-weißes Gemälde, verzerrte, teils schreiende Figuren, Stier, Pferd, Glühbirne abstrakt, geometrische Formen</p>                                     | <p>Historischer Kontext: Bombardierung der Stadt Guernica, Motive veranschaulichen Leid, Schmerz, Tod.</p>                                                                                          | <p>Kanonisches Gemälde in Bezug auf die Darstellung von Leid, trotz Abstraktion ist menschliches Leid sichtbar, abstrakte Kunst als Ausdruck von Leid, symbolische Bedeutung der einzelnen Motive</p>                            |
|                                                                                                                                                                                             | <p>Schwarz-weißer Radierung, Gewaltszenen, Gewalt an Frauen, Soldaten, zivile Opfer</p>                                                                       | <p>Bild als Teil einer Bildserie, die Kriegsgewalt abbildet, Inszenierung von Gewalt gegen Zivilist*innen, realistische Zeichnung</p>                                                               | <p>Abbild von Gräueln des Krieges als künstlerisches Zeichen gegen den Krieg, Visuelle Darstellung des Schreckens als Abschreckungsmittel?</p>                                                                                   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Parkwestgallery:<br/> <a href="https://www.parkwestgallery.com/francisco-goya-disasters-of-war/">https://www.parkwestgallery.com/francisco-goya-disasters-of-war/</a></p>  <p>AFP:<br/> <a href="https://www.tagesspiegel.de/politik/1001-macht-6109339.html">https://www.tagesspiegel.de/politik/1001-macht-6109339.html</a></p> | <p>Angela Merkel, Recep Tayyip Erdoğan bei einer Pressekonferenz, Flaggen im Hintergrund, große, goldene Sitze, die Thronen gleichen, Pult mit kleinen Flaggen, ernster Gesichtsausdruck, Fenster im Hintergrund</p> | <p>Politische Aushandlungsprozesse für die Öffentlichkeit inszeniert, Politiker*innen als symbolische Figuren für europäische Grenzpolitik und Auslagerung der Flüchtlingspolitik</p> | <p>Distanz zum Leid und zu Betroffenen des Leids, politische Verantwortung symbolisiert durch Symbole von Macht, Asymmetrie zwischen Leid der Geflüchteten und prunkvoller Inszenierung</p> |
|  <p>Frank C. Müller:<br/> <a href="https://de.wikipedia.org/wiki/Alan_Kurdi#/media/Datei:Mural_Ffm_Osthafen_01_(fcm).jpg">https://de.wikipedia.org/wiki/Alan_Kurdi#/media/Datei:Mural_Ffm_Osthafen_01_(fcm).jpg</a></p>                                                                                                             | <p>Wandbild unter Brücke: kleines Kind regungslos am Meerufer, rotes T-Shirt, blaue Hose, im Hintergrund: urban, Brücke mit Radfahrer*in, Ufer eines Flusses, bewölkt</p>                                            | <p>Inszenierung eines bekannten Fotos, totes Kind als Symbol für Leid von Flüchtenden, Wandbild wandelt individuelles Leid in ein in das Stadtleben integriertes Mahnmal um</p>       | <p>Leid direkt abgebildet, Darstellung von Leid im öffentlichen Raum, emotionale Betroffenheit, Frage der Schuld, verbindet Gedenken und Anklage</p>                                        |
|  <p>Welt:<br/> <a href="https://www.welt.de/politik/ausland/video151471930/Hier-stapeln-sich-Berge-aus-Rettungswesten.html">https://www.welt.de/politik/ausland/video151471930/Hier-stapeln-sich-Berge-aus-Rettungswesten.html</a></p>                                                                                             | <p>Vielzahl an orangefarbenen Schwimmwesten, chaotische Anordnung, keine Menschen ersichtlich, Horizont ersichtlich, Hügel-landschaft</p>                                                                            | <p>Schwimmwesten als Symbol für die Menge geflüchteter Menschen, Abwesenheit der Menschen erzeugt Leerstelle</p>                                                                      | <p>Leid durch Masse dargestellt, industrielle Dimension von Flucht, Unsichtbarkeit von Einzelschicksalen, Entmenschlichung</p>                                                              |

Tabelle 1: ausgewählte Bilder

## 5.2 Das leitfragengestützte Gruppeninterview

Je nach Forschungsinteresse finden sich in den deutschdidaktischen Erhebungsverfahren viele unterschiedliche Interviewmethoden. Wie in anderen Disziplinen der qualitativen Sozialforschung liegt die Wahl der Erhebungsmethode im Forschungsgegenstand begründet. Die

Klarheit der Forschungsfragen ist somit Voraussetzung für die Wahl der Interviewmethode.<sup>171</sup> Im folgenden Kapitel soll die gewählte Erhebungsmethode, das leitfadengestützten Gruppeninterview, auf Basis des Forschungsinteresses begründet werden.

Da im Rahmen dieser Arbeit nach dem subjektiven Sinn und den sich daraus ergebenden Potenzialen gefragt wird, den Lehrpersonen bestimmten Bildern im Deutschunterricht geben, wurde sich für eine interviewgestützte Erhebung von Daten entschieden. Die Erhebung inhaltlicher Daten durch Interviews folgt stets bestimmten Grundprinzipien. So ist die zentrale Funktion von Interviews ist, Zugriff auf subjektive Sichtweisen bestimmter Personen zu erhalten. Dafür werden verbale Daten, durch die individuelle Erfahrungen und Perspektiven der befragten Proband\*innen zum Ausdruck kommen, erhoben.<sup>172</sup> Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Interviews eingesetzt, um die Perspektive von Lehrpersonen auf den Einsatz von Bildern im Deutschunterricht und deren transformativem Charakter zu eruieren. Dabei wird versucht, den grundlegenden Prinzipien von Interviewverfahren zu folgen, die im Folgenden nach Helfferich skizziert werden sollen: Der Zugriff auf die jeweiligen Perspektiven der Proband\*innen eröffnet sich durch eine ganz bestimmte Kommunikationssituation, in der in Interaktion von Interviewer\*in und befragten Personen ein „Text“ entsteht. Dieser „Text“ ist die Grundlage für die spätere Analyse und Auswertung der Daten. Wichtig für die forschende Person ist die Reflexion der Bedingungen dieser spezifischen Kommunikationssituation. Zentral ist ebenfalls, dass Interviews den Befragten eine größtmögliche Offenheit der Kommunikation ermöglichen, durch die sie die eigene Perspektive mit ihren eigenen Begriffen und Logiken darlegen können. Dabei strukturiert der\*die Interviewer\*in die eigenen erhobenen Daten jedoch immer durch Nachfragen mit. Zu beachten ist auch, dass Interviews stets asymmetrische Kommunikationssituationen darstellen. Eine Reflexion der Rolle der forschenden und interviewenden Person auf ihr persönliches Rollenverständnis und ihr Forschungsinteresse hin, ist daher zentral.<sup>173</sup>

Das Leitfadeninterview, auch als semi- bzw. halbstrukturiertes Interview bekannt, kann als Sammelbegriff für Interviews mit einer bestimmten Vorgehensweise bei der Gesprächsführung bezeichnet werden. So wird die Kommunikation mit den Interviewten durch einen zuvor vorbereiteten Leitfaden gegliedert. Dieser Leitfaden beinhaltet offene, erzählgenerierende Fragen, die den Erzählfluss zwar leiten sollen, ihn aber keinesfalls einengen dürfen. Ergänzt werden

---

<sup>171</sup> Vgl. Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2011, S. 26.

<sup>172</sup> Vgl. Schmidt, Frederike: Interviewverfahren. Ein Überblick. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018a, S. 23.

<sup>173</sup> Vgl. Helfferich, Cornelia: Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer 2014, S. 559-574, hier S. 561ff.

können diese Leitfragen auch durch andere Gesprächsimpulse.<sup>174</sup> So werden für die Interviews im Rahmen dieser Arbeit Bildimpulse zur Verfügung gestellt, die gezielt zu tiefergehenden Ausführungen der Interviewten animieren sollen. Die Begründung für das leitfadengestützte Interview für das vorliegende Forschungsvorhaben liegt in seiner Verbindung von Offenheit und Strukturierung. Für das Forschungsanliegen ist es zentral, subjektive Sichtweisen möglichst offen zu erheben, gleichzeitig aber die für das Forschungsvorhaben relevanten Fragerichtungen in miteinander vergleichbarer Art und Weise zu thematisieren, um sie später kategoriengeleitet auszuwerten. Die Nachteile einer solchen Herangehensweise müssen jedoch ebenso reflektiert werden. So werden die Leitfragen auf Basis des Forschungsinteresses und des erhobenen Forschungsstandes generiert und sind demnach Abbild eines gewissen Vorverständnisses der forschenden Person. Die Schwerpunkte des Interviews werden von der\*dem Interviewer\*in gesetzt und grenzen das Erkenntnisinteresse somit ein.<sup>175</sup>

Leitfadeninterviews können sowohl mit Einzelpersonen als auch mit Gruppen durchgeführt werden.<sup>176</sup> In vielen Standard-Lehrbüchern zu qualitativer Sozialforschung wird die Methode der Gruppeninterviews jedoch nur rudimentär beschrieben. Gerade im deutschsprachigen Raum hat sich die Gruppendiskussion als noch offenere Methode stärker etabliert als das Gruppeninterview. Im englischsprachigen Raum wird oftmals von sogenannten Fokusgruppen gesprochen.<sup>177</sup> Bei beiden Methoden soll durch eine offene Kommunikationssituation die individuelle und gruppenspezifische Interpretation bestimmter Sachverhalte ermittelt werden. Beide Methoden sind demnach durch bestimmte thematische Inputs und eine möglichst alltagsnahe Kommunikationsstruktur gekennzeichnet. Um trotz der Ähnlichkeiten eine methodische Abgrenzung zur Gruppendiskussion zu ermöglichen, soll im Rahmen dieser Arbeit auf den Begriff der Fokusgruppen zurückgegriffen werden. Fokusgruppengespräche stellen fokussierte Interviews mit Gruppen dar, in der die interviewende Person gezielt Fragen stellt.<sup>178</sup> Wesentliche Unterschiede in der Umsetzung der jeweiligen Methode ergeben sich für Bogner/Leuthold in der Rolle der interviewenden Person. Bei Gruppeinterviews ist für sie aufgrund der aktiveren Rolle der interviewenden Person eine hohe fachliche Kompetenz notwendig, um die inhaltliche

---

<sup>174</sup> Vgl. Schmidt, Frederike: Leitfadeninterviews. Ein Verfahren zur Erhebung subjektiver Sichtweisen. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018b, S. 51ff.

<sup>175</sup> Vgl. Schmidt 2018b, S. 56f.

<sup>176</sup> Vgl. Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia: Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien. 6., Vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe 2016, S. 315.

<sup>177</sup> Vgl. Bogner, Alexander; Leuthold, Margit: "Was ich dazu noch sagen wollte ..." Die Moderation von Experten-Fokusgruppen. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2002, S. 157f.

<sup>178</sup> Vgl. Bogner/Leuthold 2002, S. 159f.

Bedeutung der Beiträge einzuschätzen und den thematischen Fokus nicht zu verlieren. Des Weiteren bieten sich innerhalb des Interviews Methoden an, die sich an den Teilnehmer\*innen orientieren und eine Diskussion anregen.<sup>179</sup>

Im Rahmen des für diese Arbeit durchgeführten Gruppeninterviews werden Bildinputs und diskussionsordnende Leitfragen zu den Bildern als teilnehmer\*innenorientierte Methode zur Verfügung gestellt. Die Fokusgruppen stellen dabei Lehrpersonen mit den Fächerkombinationen Deutsch/Kunst und Gestaltung sowie Deutsch/Geschichte und Politische Bildung dar. Diskussionsanregende Leitfragen und Bildinputs veranschaulichen den strukturierten Charakter von Gruppeninterviews, der sich stark von dem offenen Charakter der Gruppendiskussion unterscheidet. Ein zentrales Erkenntnisinteresse liegt dabei in den subjektiven Deutungsmustern der Rolle von Bildern im Deutschunterricht, die durch die Interviews eruiert werden sollen. Durch den Einbezug mehrerer Lehrpersonen in die einzelnen Interviews soll der interaktive Austausch zwischen den Interviewten und somit die kollektive Deutungsgebung der Gruppe in den Fokus der Analyse rücken. Wie bereits Helfferich anmerkt, können die durch Einzelinterviews generierten herausgearbeiteten Muster aber nicht direkt einer kollektiv begründeten Deutung zugewiesen werden.<sup>180</sup> Auch bei Gruppeninterviews mit einer begrenzten Menge an Interviewten sollte diese Limitation der Forschungsmethode berücksichtigt werden und Vorsicht bei generellen Annahmen getroffen werden, die über die Gruppe der Interviewten hinausgehen. Die Stärke der gewählten Methode liegt daher stärker im Erkenntnisgewinn durch die Interaktion, die gruppenspezifische Argumentation sowie die Bezugnahme der einzelnen Teilnehmer\*innen aufeinander innerhalb der jeweiligen Fokusgruppe.

### 5.3 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Nachdem die wichtigsten theoretischen Konzepte im Rahmen einer hermeneutischen Auswertung der für das Forschungsvorhaben relevanten Literatur skizziert wurden, soll nun die verwendete Analysemethode der durch das Interview erhobenen Daten im Fokus stehen. Methodisch soll dabei auf die aus der Sozialwissenschaft stammende kategoriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse gemäß Philipp Mayring zurückgegriffen werden. Die Methode wurde gewählt, da sie ermöglicht, eine große Menge an Daten systematisch zu bearbeiten. Eine weitere Stärke liegt in der Flexibilität der Methode, die stark auf das jeweilige Forschungsvorhaben

---

<sup>179</sup> Vgl. Bogner/Leuthold 2002, S. 165f.

<sup>180</sup> Vgl. Helfferich 2011, S. 30.

ausgerichtet werden kann. Jene Gegenstandsangemessenheit steht im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse.<sup>181</sup>

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Analyse von Material, das durch eine Art von Kommunikation bereits erhoben wurde. Voraussetzung dafür ist, dass die Kommunikation auf irgendeine Weise protokolliert vorliegt.<sup>182</sup> Im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich die Analyse auf das durch die Gruppeninterviews erhobene Material, das durch ein Transkriptionsverfahren verschriftlicht wird. Die Auswertung des Audiomaterials, das durch die Gruppeninterviews gewonnen wird, erfolgt zunächst durch die Transkription nach den Vorgaben des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT2). Genanntes Transkriptionssystem folgt bestimmten Transkriptionsprinzipien, die ein kriteriengeleitetes und strukturiertes Vorgehen garantieren sollen. Für die vorliegende Arbeit wurden zwei Minimaltranskripte erstellt, die für die Inhaltsanalyse von Interviews ausreichend ist. Das Transkript wird dabei in mehrere Segmente unterteilt, die durch einen Zeilenbruch gekennzeichnet sind. Zeilen werden fortlaufend nummeriert.<sup>183</sup>

Auf Basis der Transkription der Daten findet die regelgeleitete, qualitative Inhaltsanalyse der Daten statt. Für die vorliegende Arbeit stellen die Transkriptionen der Gruppeninterviews die Grundgesamtheit der Inhaltsanalyse dar. Die Analyse der Gesamtheit dieser Daten ist notwendig, um einseitige Schlussfolgerungen zu vermeiden. Die qualitative Inhaltsanalyse verfolgt das Ziel, durch einzelne Analyseeinheiten zu allgemeineren Aussagen über das Datenmaterial zu kommen. Nachdem also die Grundgesamtheit vorliegt, müssen einzelne Analyseeinheiten bestimmte werden. Dies sind in vorliegender Arbeit vor allem formale Einheiten des Textes wie einzelne Sätze, die sich besonders nachvollziehbar einer Analysedimension zuordnen lassen. Die Analysedimensionen werden schließlich nochmals in Analysekatégorien differenziert, in die einzelne Analyseeinheiten zugeordnet werden.<sup>184</sup>

Die qualitative Inhaltsanalyse folgt den Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung der Reliabilität und Validität sowie weiteren spezifisch inhaltsanalytischen Gütekriterien, die nach Krippendorff zitiert werden. So setzt sich die Validität der Forschung aus ihrem material-, ergebnis- und prozessorientiertem Charakter zusammen. Die Reliabilität ergibt sich aus der Exaktheit, Reproduzierbarkeit und Stabilität.<sup>185</sup> Durch ein systematisches Vorgehen soll die

---

<sup>181</sup> Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz 2022, S. 126.

<sup>182</sup> Vgl. Mayring 2022, S. 11f.

<sup>183</sup> Vgl. Selting, Margret et al.: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10/2009. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2009, S. 353-402.

<sup>184</sup> Vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 470.

<sup>185</sup> Vgl. Krippendorff, Klaus: Content Analysis. An introduction to its methodology. London: Sage 1980, S. 158.

Analyse einer intersubjektiven Prüfbarkeit entsprechen und somit auch für andere nachvollziehbar gemacht werden. Die Analyse sollte durch eine Anknüpfung und Berücksichtigung der Theorie geleitet werden.<sup>186</sup>

Die Analyse orientiert sich dementsprechend nach vorab festgelegten Regeln und folgt dem eben geschilderten Ablaufmodell, um die Systematik der einzelnen Analyseschritte zu bewahren und somit die Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung zu bewahren. Gleichzeitig orientiert sich die Inhaltsanalyse am Gegenstand selbst und kann daher je nach Forschungsvorhaben unterschiedliche Dimensionen haben. Die Analysedimensionen sollten vor der eigentlichen Analyse theoretisch begründet und etabliert werden, um eine regelgeleitete und nachvollziehbare Vorgehensweise zu garantieren. Durch die Definition soll klar herausgearbeitet werden, welche Texteinheiten in welcher Reihenfolge unter welchen Bedingungen relevant gesetzt werden. Dennoch wird empfohlen, die Analysekategorien relativ offen zu halten, um induktive Ergänzungen zu ermöglichen.<sup>187</sup> Für vorliegende Arbeit wurden folgende Analysedimensionen etabliert: „subjektive Einstellungen zu Bildern des Leidens“, „Einsatzmöglichkeiten im Deutschunterricht“, „Transformative Bildungsprozesse“, „Herausforderungen und Barrieren“ sowie „Potenziale“. Diese Analysedimensionen gliedern sich noch in Unterkategorien auf, welche im Folgenden genauer definiert werden sollen.

## 5.4 Analysedimensionen

### 5.4.1 Subjektive Einstellungen zu Bildern des Leidens (SE)

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen, die die individuelle Wahrnehmung, Haltung und Bewertung von Lehrpersonen in Bezug auf Bilder des Leidens betreffen. Die jeweiligen Codierungen werden vor allem durch den methodischen Teil der aktivierenden Bilderrunde generiert und können in weitere Unterkategorien eingeteilt werden.

Die erste Unterkategorie (SE1) stellen affektive Reaktionen dar, die gefühlsbetonte Äußerungen der betroffenen Personen umfassen. Auslöser für diese Reaktion kann das von Barthes geprägte „Punctum“ des Bildes sein. Dieses beschreibt, wie im Theorieteil erläutert, die emotionale Reaktion ausgelöst durch eine besondere Berührung durch das Bild. Dies kann beispielsweise eine starke emotionale Betroffenheit umfassen, den Ausdruck von Mitgefühl oder eine eher abwehrende Haltung zur Darstellung.<sup>188</sup>

---

<sup>186</sup> Vgl. Mayring 2022, S. 13.

<sup>187</sup> Vgl. Mayring 2022, S. 50.

<sup>188</sup> Vgl. Barthes 1985 [1980], S. 33-37

Ein Beispiel für die beschriebene Kategorie SE1 ist: „Das Bild hat mich sehr traurig gemacht.“.

In der Analysedimension „Implikationen der affektiven Reaktionen auf den Deutschunterricht“ werden Schlussfolgerungen der Lehrpersonen gesammelt, die den Einsatz im Unterricht mit ihrer persönlichen affektiven Reaktion auf Bilder verknüpfen. In dieser Kategorie sollen Gedanken zur Darstellbarkeit des Leides durch Bilder sowie Ästhetisierung und Instrumentalisierung von Leid codiert werden. In Abgrenzung zur zweiten Hauptkategorie („Einsatzmöglichkeiten im Deutschunterricht“) soll es hier allerdings nicht um die Förderung ethischer oder politischer Kompetenzen gehen, sondern um die Bedeutung der Art und Weise, wie das Leid im Bild gezeigt wird, auf den Unterricht.

Ein Beispiel für diese Unterkategorie ist: „Das indirekt gezeigte Leid könnte zu einer eher distanzierten Diskussion über das Geschehene führen.“.

#### 5.4.2 Einsatzmöglichkeiten im Deutschunterricht (ED)

Diese Hauptkategorie beleuchtet, welche Möglichkeiten Lehrpersonen kennen und nutzen, um mit Bildern im Deutschunterricht zu arbeiten. Dabei spielen sowohl beiläufige Bilder als auch Bilder, die gezielt im Unterricht methodisch bearbeitet werden, eine Rolle.

Die erste Unterkategorie (ED1) beschreibt Aussagen, die den Umgang mit beiläufigen Bildern beschreiben. Unter diese fallen alle Bilder, die nicht gezielt im Deutschunterricht eingesetzt werden, sondern in anderen Medien vorkommen, um die textuelle Ebene zu erweitern oder zu unterstützen. Eine beispielhafte Aussage zur Kategorie ED1 ist „Bilder begegnen mir vor allem in Schulbüchern.“.

In der zweiten Unterkategorie (ED2) wird der funktionale und methodische Einsatz von Bildern im Deutschunterricht beschrieben, der von Lehrpersonen angesprochen wird. Die Kategorie beleuchtet somit konkrete Einsatzmöglichkeiten von Bildern, die Lehrpersonen entweder selbst anwenden oder je nach Kontext und Klasse anwenden würden. Ebenso beinhaltet die Kategorie Negativbeurteilungen bestimmter Formen des Bildeinsatzes im Unterricht. Beispielhaft kann die Kategorie mit: „Ich nutze Bilder meist als Schreibimpulse.“ codiert werden.

Die dritte Unterkategorie (ED3) beschreibt die Lehr- und Lernziele, die die befragten Lehrpersonen mit Bildern im Deutschunterricht verfolgen. Die Ziele müssen dabei nicht mit dem fachsprachlichen Konzept, wie beispielsweise Visuelle Literalität, Global Citizenship Education oder Transformative Bildung, bezeichnet werden. Ziel ist es aber, Zusammenhänge zu diesen

Konzepten mit den von den Lehrpersonen genannten Zielkompetenzen, herauszuarbeiten. Eine beispielhafte Codierung könnte lauten: „Ich finde, die Schüler\*innen sollten lernen, einen genauen Blick auf Bilder zu werfen.“

#### 5.4.3 Transformative Bildungsprozesse (TB)

Die erste Unterkategorie (TB1) umfasst Aussagen, die sich mit der Reflexion über die Sichtbarkeit oder Unsichtbarkeit von Leid in Bildern befassen. Überlegungen der Lehrpersonen, ob durch die Unsichtbarkeit von Leid in Bildern, wie in einigen Beispielbildern, bestimmte Bildungsziele initiiert werden können, können hier erfasst werden. Ein Beispiel für eine solche Codierung könnte sein: „Ich finde, gerade dadurch, dass das Bild kein Leid direkt abgebildet wird, hat es eine besondere Wirkung.“

Die zweite Unterkategorie (TB2) umfasst alle Äußerungen, die im Sinne einer Sensibilisierung und Kritik an einer hegemonialen Perspektivierung und globalen Ungleichheiten gelesen werden können. Zunächst werden daher Aussagen, die das Bewusstsein über bestimmte Macht- und Repräsentationsverhältnisse in dieser Kategorie codiert. Auch Aussagen, die Kritik an der Bildsprache und damit vermittelten globalen Machtverhältnissen einüben, können hier gesammelt werden. Eine Beispielcodierung könnte sein: „In den Nachrichten sehe ich nie Bilder aus dem Sudan. Das finde ich problematisch“.

Die dritte Unterkategorie (TB3) soll Aussagen umfassen, die Handlungsmöglichkeiten beschreiben, die sich aus der Unterkategorie GPP3 ergeben. Im Sinne der Transformativen Bildung soll dabei untersucht werden, ob das Bewusstsein für Machtverhältnisse auch die Forderung nach den Änderungen dieser Verhältnisse führt. Handlungsmöglichkeiten können sich dabei sowohl auf individuelle, gesellschaftliche oder auch schulische Veränderungen beziehen. Das transformative Bildungsverständnis kommt durch Aussagen wie beispielsweise „Gerade in der Schule müssen wir uns intensiv mit den Bildern beschäftigen, die die Kinder täglich auf Social Media sehen.“

#### 5.4.4 Herausforderungen und Barrieren (HB)

In dieser Hauptkategorie werden Datensätze gesammelt, die sich auf potenzielle Herausforderungen und Barrieren beziehen, welche Lehrpersonen im Umgang mit Bildern des Leidens vermuten oder selbst erlebt haben. Die erste Unterkategorie (HB1) setzt sich dabei aus schüler\*innenbezogene Barrieren zusammen, die Lehrpersonen im Einsatz von Bildern vermuten oder

erleben. Diese beziehen sich vor allem auf Unsicherheiten in Bezug auf Vorerfahrungen der Kinder mit Krieg und Katastrophen, die zu einer Retraumatisierung oder emotionalen Abwehrreaktionen führen könnten. Eine Beispielskodierung hierfür könnte sein „Das Bild ist nicht geeignet, wenn in meiner Klasse Kinder mit Fluchterfahrung sind.“.

Eine weitere Unterkategorie (HB2) bezieht sich auf didaktische Unsicherheiten, die sich vor allem aus Unsicherheiten in Bezug auf das methodische und didaktische Vorgehen zusammensetzen. Auch das Anzweifeln des didaktischen Mehrwerts sowie der Förderung der Kompetenzen gehören zu dieser Unterkategorie. Beispielfhaft kann die Unterkategorie mit folgender Codierung skizziert werden: „Ich bin mir ehrlich gesagt nicht sicher, was der Einsatz dieses Bildes bringen soll.“.

Die letzte Unterkategorie (HB3) bezieht sich auf institutionelle Barrieren, die den Einsatz von Bildern behindern könnten. Diese finden sich stärker auf der strukturellen Ebene und zeigen sich beispielsweise in der Struktur von Lehrplänen, Zeitmangel oder mangelnden Ressourcen an der Schule. Schulische, elterliche und politische Erwartungen an Lehrpersonen spiegeln sich in dieser Unterkategorie wider. Eine Beispielskodierung dieser Kategorie könnte lauten: „Wir haben einfach keine Zeit im Unterricht, neben all den maturarelevanten Themen noch über Bilder zu sprechen.“.

#### 5.4.5 Potenziale (P)

Unter den Potenzialen von Bildern des Leids im Deutschunterricht werden alle didaktischen und pädagogischen Möglichkeiten gesammelt, die Lehrpersonen im Einsatz der Bilder sehen.

Die erste Unterkategorie (P1) ist die Förderung kritischer Bildkompetenz beziehungsweise Visueller Literalität. Das Potenzial ergibt sich dabei in der Förderung einer kritischen Auseinandersetzung mit visuellen Darstellungen und ihrer Wirkung. Eine Beispielskodierung hierfür könnte sein: „Ich glaube, die Kinder können dadurch lernen, Bilder kritisch zu lesen statt einfach nur zu überfliegen.“

In der zweiten Unterkategorie (P2) werden alle Äußerungen gesammelt, die sich auf die Förderung des transformativen Lernens beziehen. Das Potenzial ergibt sich dabei in einer tiefgreifenden Bewusstseinsbildung in Bezug auf bestimmte Perspektiven, die durch Bilder transportiert werden. Weitere Aspekte dieser Unterkategorie umfassen die Auseinandersetzung mit Werten sowie mit Empathie und der persönlichen Verantwortung in der globalisierten Welt. Eine beispielhafte Codierung ist: „Das Bild kann die Schüler\*inne berühren und das kann zu einer veränderten Haltung zu diesem Thema führen.“.

## 6 Analyse

Die Analyse der beiden Gruppeninterviews erfolgt nach einem selbst erstellten Analyseraster, mit dem zentrale Interviewpassagen den erarbeiteten Analysedimensionen zugeordnet werden sollen. Die Gruppendiskussion, die Sequenz sowie das Zitat sollen die Paraphrasen und Ergebnisse klar nachvollziehbar machen, um den Gütekriterien der Inhaltsanalyse zu entsprechen. Am Ende jeder Analysekategorie erfolgt ein Vergleich der beiden Interviews, in der zentrale Ergebnisse zusammengefasst werden.

### 6.1 Subjektive Einstellungen zu Bildern des Leidens

#### 6.1.1 Affektive Reaktionen

| Inter-view | Sequenz | Zitat                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Paraphrase                                                                                                                                                                                  | Ergebnis                                                                                                                                                                                                     |
|------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1          | 37      | „Hmm. Ich meine, das sind, finde ich, noch so zwei der ein bisschen harmloseren Bilder, aber trotzdem jetzt keine guten Gefühle. Also eher, ja, mir fällt jetzt kein passendes Wort ein. Nicht Frustration, also das mit der Weltbevölkerung jetzt zum Beispiel, schaue ich mir gerade an.“ | C empfindet die gewählten Bilder als weniger grausam, da sie das Leid nicht direkt abbilden. Es ist schwer für C, Worte zu finden, die ihre Gefühle in Bezug auf die Bilder zu beschreiben. | Die konkrete Verbalisierung der Gefühle gestaltet sich bei den Bildern, die Leid nur indirekt zeigen als schwierig für C. Konkrete affektive Reaktionen werden von einem Gefühl der Überforderung begleitet. |
| 1          | 45      | „Also zum Beispiel das Bild mit dem Kind, also mit Adam Kurdi. Also ich weiß nicht, das tut mir auch schon so weh.“                                                                                                                                                                         | A drückt den Schmerz aus, der ihn beim Betrachten eines Bildes, das Leid direkt abbildet, überkommt.                                                                                        | Das Beispielfoto, das Leid direkt zeigt, löst in A eine starke emotionale Reaktion aus.                                                                                                                      |
| 1          | 51      | „Ja, ich finde, es ist irgendwie sachlich. Es erzeugt eben weniger Emotionen oder Gefühle.“                                                                                                                                                                                                 | A beschreibt ein Bild, das Leid nur indirekt zeigt und stellt fest, dass dieses weniger Gefühle auslöst.                                                                                    | Die affektiven Reaktionen bei dem Bild, das Leid nur indirekt zeigt, gehen für A mit weniger Emotionen einher.                                                                                               |
| 1          | 53-54   | „Ich habe da nicht vorbeigehen können, weil ich mich so gefürchtet habe vor diesem Bild, weil ich das so schlimm fand. Und ich finde bis heute, das ist                                                                                                                                     | B beschreibt ihre Erfahrungen mit dem Gemälde „Guerinica“ als Kind. Sie betont die starke affektive Wirkung des Bildes auf sie.                                                             | Trotz der Abstraktion des Leides löst das Gemälde in C starke negative Gefühle wie Grusel aus.                                                                                                               |

|   |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                      |
|---|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |        | irgendwie so, ja es ist abstrakt, aber es ist verdammt gruselig.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                      |
| 1 | 68-74  | „Verwunderung und Wut. Ja, also ich bin irritiert davon und dann macht es mich im nächsten Schritt schon wütend, weil es einfach ja“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | B beschreibt die Irritation, die B beim Betrachten des Medienbilds zum Sudan empfindet. Diese mündet in Wut.                                                                                                                                                     | Das irritierende Momentum eines Bildes wird klar ersichtlich. Nach einiger Überlegung verändert sich die erste affektive Reaktion in ein Gefühl von Wut, was bereits auf eine ethische Auseinandersetzung mit dem Gesehen hindeutet. |
| 1 | 74     | „Na, ich habe nur gemeint, dass es halt die Bild-Text-Kombination ist, natürlich, die das in mir auslöst, weil nur das Bild alleine würde wahrscheinlich nichts mit mir machen.“                                                                                                                                                                                                                                                                                  | B begründet ihre Wut durch die Bild-Text-Kombination des Medienbildes über den Sudan. Diese verändere ihre Reaktion maßgeblich.                                                                                                                                  | Nicht nur Bild sondern vor allem die Kombination von Text und Bild sorgen für eine derart starke affektive Reaktion.                                                                                                                 |
| 2 | 97-100 | „Ich denke, dass die letzten beiden Betroffenheit auslösen, die mit den Schwimmwesten und dem Graffiti des toten Kindes aus naheliegenden Gründen, weil es da um sehr viel Menschenleben geht, um sehr viel Leid.“<br><br>„Ich schließe mich da an, mich würd genau so das Wandbild in Frankfurt am meisten betroffen machen.“<br><br>„Die zwei letzten Bilder eben mit den Schwimmwesten und mit dem Graffiti, das finde ich jetzt am berührendsten eigentlich.“ | A, B und C betonen, dass die Bilder, die Leid direkter zeigen, in ihnen die stärksten affektiven Reaktionen auslösen. A stimmt C zu und betont die Betroffenheit, die das direkt abgebildete Leid auslöst. Ebenso betont B, dass jene Bilder besonders berühren. | Die affektiven Reaktionen sind für die Befragten stärker, wenn Leid und die Gefährdung von Menschenleben direkt am Bild ersichtlich sind.                                                                                            |
| 2 | 99-101 | „Ähm, hingegen das Medienbild vom Sudan, ähm, auch, ja, die Kunst von Pablo Picasso lösen bei mir wenig Betroffenheit                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | A und B sind sich einig, dass Bilder, die Leid nicht oder nur abstrakt zeigen, weniger                                                                                                                                                                           | Die affektiven Reaktionen sind für die Befragten weniger stark, wenn Leid abstrakt                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                    |                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| aus. Genauso eigentlich wie das Bild von Angela Merkel und Erdogan.“                                               | emotionale Reaktionen in oder indirekt gezeigt werden. |
| „Und eben das Medienbild und auch das KI-Bild, das finde ich jetzt am unberührendsten, würde ich jetzt mal sagen.“ |                                                        |

Tabelle 2: Analyseraster "Affektive Reaktionen"

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Interview 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| In Interviewgruppe 1 zeigt sich ein sehr gespaltenes Ergebnis innerhalb der Teilnehmenden. Festgestellt werden können zunächst Schwierigkeiten in der Verbalisierung der Gefühle bei der Bildbetrachtung. Ebenso gibt es Teilnehmende, die starke affektive Reaktionen eher bei Bildern zeigen, die Leid direkt abbilden und weniger Reaktionen bei Bildern des unsichtbaren Leids zeigen. Dies gilt jedoch nicht für die ganze Interviewgruppe, da auch bei abstrakten Bildern starke affektive Reaktionen geäußert wurden. Besonders interessant scheint die geäußerte Veränderung der emotionalen Reaktion von Verwunderung zu Wut, die auf die Text-Bild-Kombination zurückzuführen ist. | In dieser Interviewgruppe gibt es Einigkeit darüber, dass Bilder, die Leid direkt zeigen, emotional mehr berühren. Jene Bilder, die Leid nur indirekt oder abstrakt zeigen, machen die Befragten am wenigsten emotional betroffen. Geäußert wird diese Einigkeit durch gegenseitige Zustimmungen und Bezugnahmen auf Vorredner*innen. |

Tabelle 3: Ergebnisse "Affektive Reaktionen"

### 6.1.2 Implikationen der affektiven Reaktionen auf den Unterricht

| Interview | Sequenz | Zitat                                                                                                                                                                                                                       | Paraphrase                                                                                                                                                                                                                     | Ergebnis                                                                                                                                                                                      |
|-----------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1         | 38      | „Ich meine, ich weiß darüber ja Bescheid. Es ist irgendwie, ich fühle mich schon ein bisschen so abgeklärt, wenn ich das sehe. Es weckt jetzt nicht so viele Emotionen, aber es ist natürlich trotzdem irgendwie tragisch.“ | C betont, dass durch ein Medienbild, das Leid nur indirekt zeigt, keine starke affektive Reaktion ausgelöst wird und führt dies auf eine emotionale Abgeklärtheit zurück. Diese distanzierte Betrachtung des Bildes geht damit | Durch die Allgegenwart von Bildern, die Leid repräsentieren, kann eine gewisse emotionale Distanz entstehen. Der Einfluss der Abstumpfung bedingt durch die Allgegenwart von Nachrichten über |

|   |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                      |
|---|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                         | einher, dass bereits Wissen über das Thema besteht.                                                                                                                                                                    | Leid sollte auch im Unterricht mitberücksichtigt werden.                                                                                                                                                             |
| 1 | 51 | „Dann kann man vielleicht auch eine Diskussion starten. Weil ich denke mir, wenn es zu viele Emotionen auslöst, dann ginge das vielleicht nicht. Also wenn ich das jetzt so theoretisieren müsste.“                                                                                     | A reflektiert über die Unsichtbarkeit von Leid in Bildern und denkt, dass diese für das Führen einer Diskussion über das Bild vorteilhaft ist. Zu viele Emotionen könnten einem Gespräch über das Bild im Wege stehen. | Aus der Unsichtbarkeit von Leid in Bildern kann sich der Vorteil ergeben, eine von starken Reaktionen auf das Bild befreite Diskussion zu führen.                                                                    |
| 1 | 57 | „Okay, es legt irgendwie den Finger auf die Wunde, auf die Flüchtlingskrise, aber es ist nicht so, dass Leute weggucken müssen, weil sie es nicht ertragen, sich das anzuschauen.“                                                                                                      | In Bezug auf das Bild der Schwimmwesten ist B der Auffassung, dass es die Ausmaße der Flüchtlingsbewegung gut veranschaulicht, ohne dabei Leid so direkt abzubilden, dass es zu starke affektive Reaktionen auslöst.   | Bilder des nur indirekt sichtbaren Leids können das Ausmaß eines globalen Phänomens wie Flüchtlingsbewegungen veranschaulichen, auch ohne dabei Menschen durch zu starke emotionale Reaktionen herauszufordern.      |
| 1 | 59 | „also ich weiß nicht, wie es ist, das zu sehen, wenn man diese Erfahrung selbst gemacht hat.“                                                                                                                                                                                           | C betont die starke affektive Reaktion, die das Bild der Schwimmwesten auslösen könnte. C betont ihre*seine Unsicherheit, wie Menschen, die Fluchterfahrung haben, auf das Bild reagieren.                             | Die eigene affektive Reaktion kann nur bedingt Aufschluss darauf geben, wie andere Menschen auf ein Bild reagieren. Insbesondere die persönliche Erfahrung mit dem Thema könnte die affektive Reaktion beeinflussen. |
| 1 | 74 | „Emotional würde ich mir vielleicht denken, ja, das ist jetzt nichts so wunderbar Gutes, Standby, vielleicht KI generiertes Bild, so, I don't care, aber mit der Unterschrift, das ist halt so, Leute, das könnt ihr nicht machen. Also wenn ihr darüber berichtet, dann müsst ihr auch | B betont die Abhängigkeit der affektiven Reaktion von der Text-Bild-Interdependenz. Die Notwendigkeit, dass die Faktoren Text und Bild in Medienkontexten zusammenpassen, wird betont.                                 | Implikationen für den Unterricht ergeben sich in der Thematisierung der Text-Bild-Interdependenz und der Reflexion dieser Bildelemente auf deren Einfluss im Hinblick die affektive Reaktion.                        |

|   |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                           |
|---|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |        | irgendwie ein passendes Bild aussuchen.“                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                           |
| 2 | 51, 54 | <p>„Ähm ja, weil es immer so eine Fakten-Sache ist, diese 10 Minuten und dann aber doch die Emotion mit reinzuholen.“</p> <p>„Und dann aber doch in Berührung zu kommen mit diesem Bild und das anzusehen und vielleicht auch dieses Leid zu sehen und irgendwie erfassen zu können, ist mir dann irgendwie schon wichtig.“</p> | A sieht die Thematisierung der affektiven Reaktion auf Bilder des Leidens als relevant für den Unterricht. A ist wichtig, dass die Kinder diese Erfahrung machen und das Leid dadurch potenziell besser erfassen können. | Die emotionale Berührung von Bildern des Leidens wird als relevant für den Einsatz dieser im Unterricht gesetzt. Das Leid zu erfassen könnte insbesondere durch die hervorbrachte Emotion möglich werden. |

*Tabelle 4: Analyseraster "Implikationen der affektiven Reaktionen auf den Unterricht"*

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Interview 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Die affektiven Reaktionen der Befragten wurden nicht nur geäußert, sondern auch bewusst reflektiert. Für einen Einsatz von Bildern des Leidens im Unterricht ergeben sich aus dem Interview mehrere Anknüpfungspunkte im Hinblick auf affektive Reaktionen.</p> <p>So wird geäußert, dass die Allgegenwart von Bildern des Leidens die affektive Reaktion auf diese beeinflussen kann, was im Unterricht Berücksichtigung finden könnte.</p> <p>Die eigene affektive Reaktion könne gemäß der Einschätzung der Befragten jedoch nur bedingt Aufschluss darüber geben, wie andere emotional auf das Bild reagieren, da persönliche Vorerfahrungen dabei eine erhebliche Rolle spielen können.</p> <p>In der Reflexion der weniger emotionalen Reaktion auf Bilder, die Leid nicht direkt zeigen, wird ein Vorteil für den Einsatz dieser im Unterricht gesehen. So könnte über Bilder, die weniger starke Affekte hervorgerufen, besser und intensiver gesprochen werden. Auch das globale Ausmaß eines Themas könne besser erkannt werden, wenn keine hochemotionale Reaktion einer Reflexion im Weg stehe.</p> | <p>Affektive Reaktionen der Befragten ähnelten sich stark und haben insofern Auswirkungen auf den Einsatz der Bilder im Unterricht, da Bilder, die weniger Emotionen in den Befragten selbst auslösten, eher nicht in den Deutschunterricht integriert werden würden.</p> <p>Die eigene affektive Berührung bedingt demnach in dieser Gruppe eher den Einsatz des Bildes im Unterricht als in Interviewgruppe 1.</p> <p>Somit lässt sich eine nahezu gegenteilige Perspektivierung von der Verbindung von Affekt und Einsatz im Unterricht ziehen wie bei Interviewgruppe 1. Das Hervorbringen von Emotionen durch Bilder wird als relevant gesetzt und steht dem Erfassen des Bildes und des darauf abgebildeten Leids nicht im Wege, sondern mache dieses erst möglich.</p> <p>Gerade der Raum für Emotion, die das Ergebnis der Berührung mit dem abgebildeten Leid ist, müsse in der Arbeit mit Bildern des Leidens gegeben sein.</p> |

Die Reflexion der Text-Bild-Interdependenz im Unterricht kann die erste affektive Reaktion auf Medienbilder stark verändern und Medienkompetenz fördern.

Tabelle 5: Ergebnisse "Implikationen der affektiven Reaktionen auf den Unterricht"

## 6.2 Einsatzmöglichkeiten im Deutschunterricht

### 6.2.1 Umgang mit Beiläufigkeit

| Inter-view | Sequenz | Zitat                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Paraphrase                                                                                                                                                                          | Ergebnis                                                                                                                                                                                             |
|------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1          | 09      | „Oder im Buchcover, das ist auch noch eine Art, wie Bilder auftauchen.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Bilder sind auf vielen Buchcovern im Deutschunterricht präsent.                                                                                                                     | Ein Ort der beiläufigen Bilder stellt das Buchcover verschiedener Klassenlektüren sowie Schulbücher dar. Diese sind im Deutschunterricht präsent, werden aber selten zum eigentlichen Thema gemacht. |
| 1          | 10      | „Unsere Schule hat Schulbücher in Deutsch. Also sehr oft ist es so, also in dem Schulbuch, das sie verwendet, die „Deutschstunde“ heißt es, da gibt es eigentlich für jedes Thema irgendwelche Bilder.“                                                                                                                                                                     | Die Lehrkraft betont, dass es im Deutschbuch bei nahezu bei jedem Thema Bilder gibt, die den Inhalt ergänzen.                                                                       | Schulbücher beinhalten zahlreiche Bilder zu verschiedenen Themen, die von der Lehrkraft wahrgenommen werden, auch ohne, dass diese explizit zum                                                      |
| 2          | 22      | „Ich denke, in erster Linie begegnen mir Bilder im Deutschunterricht im Buch. Also wenn ich das Buch aufschlage, sind da meist einige Bilder. Und wenn es nur ein Gespenst ist, das etwas erklärt oder halt eine Darstellung. Wir haben gerade Kurzgeschichten, da wird meistens die Hauptperson schemenhaft dargestellt. Also am ehesten denke ich, dass das im Buch ist.“ | Die Lehrkraft betont, dass das Schulbuch der primäre Ort ist, an dem Bilder im Deutschunterricht vorkommen. Oftmals werden diese Bilder ergänzend zum Inhalt des Textes abgedruckt. | Thema gemacht werden. Einige Lehrpersonen nennen das Schulbuch als primären Ort, in dem Bilder in ihrem Deutschunterricht vorkommen.                                                                 |

|   |    |                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                              |
|---|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 12 | „aber ich habe hauptsächlich auch selber Präsentationen und Arbeitsmaterialien gestaltet und da halt teilweise Bilder eingefügt.“                                                                                                                       | Bilder sind Teil von Präsentationen beziehungsweise Arbeitsmaterial der Lehrkraft.                                                                           | Selbst erstellte Arbeitsmaterialien und Präsentationen sind ebenfalls ein Ort der beiläufigen Bilder im Deutschunterricht.                                                                                                                   |
| 2 | 26 | „Ich erstelle viel von dem Unterrichtsmaterial, das wir verwenden selbst und versuche da schon auch Bilder reinzubringen, aber die sind meistens eher nicht Thema, sondern eher um es ein bisschen ansprechender zu gestalten.“                         | C betont ebenso, dass Bilder in den selbst erstellten Arbeitsmaterialien vorkommen. Die Integration von Bildern dient vor allem der ansprechenden Gestaltung | Sie dienen der ansprechenden Gestaltung des Materials und weniger der expliziten Thematisierung.                                                                                                                                             |
| 2 | 27 | „Und dann füge ich halt Bilder ein, weil es netter aussieht.“                                                                                                                                                                                           | B betont ebenfalls den ästhetisch ansprechenden Charakter, den Bilder für das Arbeitsmaterial haben.                                                         |                                                                                                                                                                                                                                              |
| 1 | 13 | „Und wir hatten auch das Thema Zeitungen, das heißt da in den Zeitungen sind offensichtlich auch viele Bilder drinnen ...“                                                                                                                              | Beim Themenschwerpunkt Zeitungen kommen Bilder häufig vor.                                                                                                   | Bestimmte Themenschwerpunkte im Deutschunterricht wie das Thema Zeitungen legen die Beschäftigung mit Bildern eher nahe. Die Förderung von Medienkompetenz könnte gerade in diesen Themenbereichen mit einer Bildkompetenz verknüpft werden. |
| 1 | 13 | „... und die Schüler*innen hatten auch teilweise Präsentationen, die sie gehalten haben, wo sie dann halt, also ich glaube es waren eh auch Powerpoint Präsentationen mit Bildern über Bücher, die sie gelesen haben, gestaltet und vorgestellt haben.“ | Bilder kommen in Präsentationen der Schüler*innen vor.                                                                                                       | Präsentationen, die die Schüler*innen selbst erstellen, beinhalten ebenfalls Bilder, die beiläufig in den Unterricht integriert werden.                                                                                                      |
| 1 | 19 | „Ich hab das Gefühl, ich verwende Bilder jetzt nicht bewusst im Deutschunterricht.“                                                                                                                                                                     | A verweist auf die Beiläufigkeit, die Bilder im Deutschunterricht haben und auf das                                                                          | Das Fehlen eines bewussten Einsatzes von Bildern im                                                                                                                                                                                          |

|   |    |                                     |                                              |                                                                                                                                 |
|---|----|-------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |    |                                     | eher unbeabsichtigte Vor-                    | Deutschunterricht wird                                                                                                          |
|   |    |                                     | kommen von Bildern.                          | durch diese Aussagen                                                                                                            |
| 2 | 24 | „Die werden beiläufig hingenommen.“ | A verweist auf die Beiläufigkeit der Bilder. | besonders deutlich gemacht. Den Befragten ist die Beiläufigkeit, die Bilder in ihrem Deutschunterricht haben, durchaus bewusst. |

Tabelle 6: Analyseraster "Umgang mit Beiläufigkeit"

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Interview 2 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| In Bezug auf die Beiläufigkeit von Bildern im Deutschunterricht zeigen sich ähnliche Ergebnisse bei beiden Interviewgruppen. Bilder kommen beiläufig vor allem im Schulbuch vor und werden zur ästhetischeren Gestaltung von Arbeitsmaterial integriert. Weitere Orte der beiläufigen Bilder sind Präsentationen der Lehrkraft sowie der Schüler*innen und Buchcover der Klassenlektüre. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte ist sich der Beiläufigkeit der Bilder bewusst. |             |

Tabelle 7: Ergebnisse "Umgang mit Beiläufigkeit"

### 6.2.2 Methodischer Einsatz von Bildern

| Interview | Sequenz | Zitat                                                                                                                                                                                                                                                              | Paraphrase                                                                                          | Ergebnis                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1         | 11      | „Ein großer Themen-schwerpunkt, der Bilder im Deutschunterricht behandelt, ist auch die Bildergeschichte.“                                                                                                                                                         | Bildergeschichten stellen eine methodische Einsatzmöglichkeit von Bildern im Deutschunterricht dar. | Die Verbindung von Bildern und den etablierten Textsorten des Deutschunterrichts wird methodisch durchaus bereits verfolgt oder mindestens als Möglichkeit anerkannt. Die genannten Textsorten sind durchaus vielfältig, Bilder als Schreibanlässe sind in der Praxis der Lehrpersonen stark vertreten. Die genannten Textsorten, bei denen bereits Bilder verwendet werden, sind: Bildergeschichte, |
| 2         | 40      | „Was mir noch jetzt eingefallen ist, war in Deutsch, was wir jetzt hatten, weil ich auch sehr viele Erstklässler habe, ist halt auch die Bildgeschichte. Dass du halt wirklich so eine Bildreihenfolge hast und da halt dann noch eine Geschichte dazu schreibst.“ | Bilder werden in Verbindung mit Bildgeschichten als Schreibanlässe eingesetzt.                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|   |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                           |
|---|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 49    | „Aber wenn, dann könnte ich mir das schon auch gut vorstellen, dass man so eine Erörterung schreiben könnte mit einem Input von diesem Bild ...“                                                                                                                                                                                                                                      | Das Bild könnte laut A als Impuls für eine Erörterung genutzt werden.                                                                                                                                | Gegenstandsbeschreibung, Personenbeschreibung, Charakterisierung und Erlebniserzählung.                                                                                                                                   |
| 1 | 121   | „...aber bei der Gegenstandsbeschreibung oder Personenbeschreibung hatten wir Bilder am Anfang des Jahres.“                                                                                                                                                                                                                                                                           | Bilder können als Impulse für Gegenstandsbeschreibungen oder Personenbeschreibungen genutzt werden.                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                           |
| 2 | 13-14 | „In Deutsch haben wir heuer eine Klassenlektüre gelesen und haben zur dritten Deutschschularbeit Charakterisierung geschrieben. Da haben wir auch Bilder verwendet. ... Ich habe dann künstliche Intelligenz eingesetzt, um Bilder zu erstellen von den Figuren und im fächergreifenden Unterricht durften die Kinder dann auch von einer frei gewählten Figur ein Porträt zeichnen.“ | Bilder können bei der Textsorte der Charakterisierung eingesetzt werden. Die verschriftlichten Charakterisierungen der Schüler*innen wurden mit Hilfe künstlicher Intelligenz in Bilder umgewandelt. |                                                                                                                                                                                                                           |
| 2 | 36    | „Mir ist gerade eingefallen, wir hatten letztes Jahr in der dritten Klasse eine Erlebniserzählung und haben bei der Schularbeit einen Bildimpuls gegeben, um zu schreiben.“                                                                                                                                                                                                           | Bilder werden als Impulse für die Textsorte Erlebniserzählung eingesetzt.                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                           |
| 1 | 16    | „Ich glaube, ich setze Bilder auch sehr bewusst ein, um bestimmte Sachen zu veranschaulichen.“                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Bilder dienen der Darstellung bestimmter Inhalte im Unterricht.                                                                                                                                      | Bilder werden eingesetzt, um bestimmte Sachverhalte verständlicher darzustellen und dienen somit als Hilfestellung beim Verständnis eines Themas des Deutschunterrichts. Insbesondere bietet sich dieser Bildeinsatz beim |
| 2 | 17    | „Und da arbeiten wir sehr viel mit Bildern, einfach um auch die Vokabeln denen halt beizubringen. Also                                                                                                                                                                                                                                                                                | Bilder werden zum Zweitzweck beziehungsweise Fremdspracherwerb eingesetzt und                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                           |

|   |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |       | wir haben dann oft einfach Vokabeln und dazu halt die Bildkarten, dann können sie richtig zuordnen und so. Also da spielen Bilder eine extrem große Rolle.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | dienen als Unterstützung beim Vokabellernen.                                                                       | Erwerb von Vokabeln im Erwerb von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache an. Methodisch wird diese Art des Bildeinsatzes oft mit Zuordnungsaufgaben verknüpft.                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 2 | 29    | „Weil, wie gesagt, meine Kinder einen relativ kleinen Wortschatz haben, suche ich mir dann oft so fünf bis zehn Begriffe aus und suche mir Bilder dazu und drucke die aus und schreibe den Begriff auf und wir ordnen die dann zu.“                                                                                                                                                                                                                                 | Bilder als Teil von Zuordnungsaufgaben werden für Wortschatzarbeit eingesetzt und dienen dem besseren Verständnis. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 1 | 17    | „Oder oft als Impulse für Diskussionen oder auch als Eye- Catcher, um Aufmerksamkeit zu erregen.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | B setzt Bilder als Impulsgeber für Debatten ein sowie um die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu erregen.          | Bilder werden als Impulse eingesetzt, die, Diskussionen anregen sollen. Bilder werden in Verbindung mit dieser Methode eingesetzt, weil sie gemäß den Vermutungen der Lehrpersonen aufmerksamkeitsgenerierend wirken. Vor allem der Unterrichtseinstieg wird methodisch mit Bildern ausgestaltet. Eine Rolle spielen dabei auch Vorgaben von Themen durch den Lehrplan, die die Methodik des Bildimpulses begründen können. |
| 1 | 49    | „... oder einfach eine Diskussion starten könnte mit dem Bild der Schwimmwesten.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | A empfindet eines der ausgewählten Bilder als passenden Impuls für eine Diskussion.                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 1 | 55-56 | „Und mir gedacht, hey, ich glaube das nächste Mal, wenn ich über Literatur und Krieg spreche in der Oberstufe, dann ist das voll das geniale Bild, so als Einstieg, weil ich Literatur schon auch als Kunstform sehe.“<br><br>„...im Deutschunterricht vielleicht ein bisschen daran aufhängen kann, hey, was ist das für ein Bild, worum geht es da, was könnte das neue Thema sein, mit dem wir uns jetzt literarisch beschäftigen. Aber das kam jetzt halt durch | B empfindet ein ausgewähltes Bild als passenden Einstiegsimpuls für ein an die Matura gekoppeltes Thema.           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     | eure Anregungen, weil ihr das gemeint habt.“                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 2 | 41  | „Und einfach mal so als Einstieg in das Thema einfach mal so die Schüler einfach mal sagen lässt: Okay, was seht ihr eigentlich auf dem Bild oder was könnt ihr glauben, was das nächste Thema ist.“                                                            | Bilder als Bildimpulse werden als Einstieg in ein neues Thema eingesetzt.                                                                                                                                                                                                                                 |
| 2 | 79  | „Ähm, ja, also als Themeneinstieg zum Beispiel das mit den Schwimmwesten, dass man sie ein bisschen hinführt darauf, womit man sich beschäftigen möchte.“                                                                                                       | Bilder als Bildimpulse werden als Einstieg in ein neues Thema eingesetzt.                                                                                                                                                                                                                                 |
| 2 | 105 | „Falls ich mich wieder für das Bild der Schwimmfesten entscheiden würde, vor allem als Einstieg, einmal als Hinführung, dass man zusammen Überlegungen anstellt, was das Thema, mit dem man sich beschäftigen möchte, sein könnte, was da jetzt kommen könnte.“ | Bilder als Bildimpulse werden als Einstieg in ein neues Thema eingesetzt.                                                                                                                                                                                                                                 |
| 1 | 26  | „Ein Thema ist ja Literatur und Krieg und das wäre natürlich irgendwie eine Vorlage für, man könnte Bilder von Leiden, Bilder von Gewalt verwenden.“                                                                                                            | B setzt Bilder des Leidens dort ein, wo sie inhaltlich gut an den Lehrplan beziehungsweise Maturathemen anknüpfen können.<br><br>Strukturelle Vorgaben wie Lehrpläne oder Maturathemen sind für die Themensetzung und somit auch den methodischen Einsatz von Bildern des Leidens im Unterricht relevant. |
| 1 | 79  | „Für meinen Deutschunterricht hätte ich auch immer das Gefühl, ich kann das nicht so richtig mit meinem Deutschstoff verknüpfen.“                                                                                                                               | Der methodische Einsatz von Bildern wird limitiert durch strukturelle Vorgaben, die sich im „Deutschstoff“ ausdrücken.<br><br>Im Kontrast zu strukturellen Vorgaben, die eine Beschäftigung mit Bildern ermöglichen wie dem Themenschwerpunkt „Literatur und                                              |

|   |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | 20 | „Aber so im Regelunterricht im Deutsch, weiß ich, da habe ich noch gar nicht so wirklich mit Bildern gearbeitet, muss ich sagen. Das ist immer so Text.“                                                                                                                                      | Die schriftlich-literale Kompetenz steht im Deutschunterricht im Vordergrund.                                                                                                               | Krieg“ gibt es ebenfalls Limitationen, die den Einsatz von Bildern hemmen. Das Gefühl, das eigene Tun immer innerhalb der vorgegebenen Struktur zu verankern, ist für viele Lehrkräfte zentral.                                                                                                                                                                   |
| 1 | 88 | „Also auch wieder so aus dem Bauch heraus einfach, würde ich dann schon Bilder nehmen, die auf irgendeine Art und Weise Emotionen auslösen oder die irgendwie irritieren ...“                                                                                                                 | Für einen Einsatz von Bildern des Leidens im Deutschunterricht ist für C relevant, dass diese Bilder affektive Reaktionen auslösen können.                                                  | Bilder, die eine kritische Auseinandersetzung mit einem Thema ermöglichen sollen, werden methodisch vor allem als Impuls eingesetzt, der Emotionen auslösen soll. Dieser Moment der Irritation oder der emotionalen Berührung der Schüler*innen ist für viele Lehrpersonen relevant.                                                                              |
| 1 | 90 | „...und dann, nämlich das, was C gesagt hat, diese Provokation ist schon auch ein Moment, was ich immer mal wieder, nicht immer, aber ab und zu wirklich bewusst einsetze.“                                                                                                                   | B schließt sich der Notwendigkeit der affektiven Reaktion an und sieht es als relevant an, Bilder auszuwählen, die provozieren können.                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 1 | 89 | „Ja, ich glaube, ich kann mich insofern anschließen, dass ich auch nur Bilder auswähle, glaube ich, zu denen ich irgendwie einen Bezug habe, also wo ich das Gefühl habe, ich muss das Bild selber verstehen, ich muss das Bild sinnvoll finden im Kontext von dem, was ich vermitteln will.“ | B betont die Notwendigkeit der kritischen Bildauswahl für den Einsatz im Deutschunterricht. Das Bild selbst zu verstehen ist für sie eine Grundvoraussetzung für den Einsatz im Unterricht. | Vor dem methodischen Einsatz der Bilder ist die kritische Bildauswahl wichtig. Das Verständnis für die Komplexität und den Entstehungskontext von Bildern ist bei der Lehrperson stärker ausgeprägt, da eine Beschäftigung mit dem Bild vor dem Einsatz im Unterricht erwähnt wird und das „Lesen können“ der Bilder nicht als selbstverständlich empfunden wird. |
| 1 | 94 | „... und wenn ich es bei einem Bild irgendwie nicht weiß, dann verwende ich es nicht, weil ich mich dann irgendwie inkompetent fühle.“                                                                                                                                                        | B betont, dass Kenntnisse rund um Entstehungskontext des Bildes wichtig sind, um es kompetent in der Schule einzusetzen.                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 106 | „...ich glaube einfach, weil ich halt Kunst auch studiere und ich irgendwie die Bedeutung von Bildern so für mein eigenes Lernen mir schon wichtig ist oder bewusst ist.“                                                                                                    | Die Verbindung des Zweitfachs und dem Einsatz von Bildern wird betont. Bilder werden für eigene Lernprozesse der Lehrperson als bedeutsam eingeschätzt.               | Wenn Bilder für eigene Lernprozesse als wichtig eingestuft werden, besteht möglicherweise mehr Bereitschaft, diese auch im Unterricht einzusetzen.                                                                                                                                                    |
| 2 | 11  | „... und wir haben diese Zeichnungen von den Kindern analysiert und mit Darstellungen von Hexen verglichen aus dem Zeitraum, den wir uns angeschaut haben.“                                                                                                                  | Die Lehrperson setzt in ihrem Zweitfach Geschichte Bilder ein, um die jeweilige Perspektive und kulturelle Abhängigkeit von visuellen Darstellungen zu verdeutlichen. | Dieser Bildvergleich kann durch die Bewusstmachung der kulturellen Bedingtheit von Vorstellungen über bestimmte Personengruppen transformative Bildungsprozesse anregen, findet jedoch im Zweitfach Geschichte statt.                                                                                 |
| 2 | 37  | „Und was ich immer sehr spannend fand, aber wofür in der Schule vielleicht oft wenig Zeit ist. Das haben wir in der Uni gemacht, war kreatives Schreiben.“                                                                                                                   | A betont die methodische Verknüpfung von kreativem Schreiben und dem Einsatz von Bildern.                                                                             | Bilder können Impulse für kreative Schreibprozesse sein. Dabei werden auch KI-Bilder als besonders geeignet empfunden, da sie durch ihre Abstraktionsgrad viel Spielraum für kreative Schreibprozesse lassen.                                                                                         |
| 2 | 107 | „... wäre ich glaube ich fast eher beim KI-Bild, weil ich finde, das ist es diese Vorstellungskraft anregt.“                                                                                                                                                                 | Bilder als Schreib Anlass für kreative Schreib- oder Gedankenprozesse werden eingesetzt, da sie die Vorstellungskraft anregen können.                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 2 | 105 | „Ich könnte mir gut vorstellen, zum Beispiel in einer vierten Klasse anschließend eine Klassenlektüre zu lesen zu dem Bild und sich einmal mit dem darauf hinzuführen, um die Tragweite und die Bedeutung der Thematik und der Erzählung irgendwie mal vor Augen zu führen.“ | Bilder werden in Kombination mit einer Klassenlektüre eingesetzt, um die Bedeutung des Gelesenen zu veranschaulichen.                                                 | Durch die Verknüpfung von Bild und Text (Klassenlektüre) sollen die Schüler*innen über die Verankerung der Erzählung in der Realität aufmerksam gemacht werden. Die Bewusstseinsbildung und der Vergleich der Perspektive von Text und Bild könnten durchaus transformative Bildungsprozesse anregen. |
| 2 | 109 | „Oder wenn ich weiß, meine Kinder können auf                                                                                                                                                                                                                                 | A betont die Wichtigkeit der Reflexion möglicher                                                                                                                      | In beiden Äußerungen zeigt sich eine Bereitschaft, Bilder                                                                                                                                                                                                                                             |

|   |     |                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                        |                                                                                                                                      |
|---|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     | gewisse Bilder reagieren, würde ich vielleicht sogar auf das Wandbild zurückgreifen, auf das Graffiti-bild.“                                                            | Reaktionen der Schüler*innen vor dem Einsatz von Bildern des Leidens.                                                                  | des Leidens einzusetzen, wenn die Kinder davor konditioniert wurden, auf eine bestimmte Art und Weise (nicht) zu reagieren. Damit    |
| 2 | 113 | „... Dass man wirklich vorher einen Rahmen setzt, wo man sagt, ihr dürft euch äußern, aber da und da ist eine Grenze, sowas möchte ich in unserem Kontext nicht hören.“ | C betont die Relevanz einer Grenzsetzung, die bestimmte Reaktionen auf ein Bild, welche als respektlos empfunden werden, ausschließen. | sollen respektlose beziehungsweise unethische Äußerungen verhindert werden, die den Einsatz des Bildes im Unterricht stören könnten. |

Tabelle 8: Analyseraster "Methodischer Einsatz von Bildern"

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Interview 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Der Austausch über die verschiedenen Methoden, die Lehrpersonen mit Bildern in Verbindung bringen, gestaltet sich als durchaus produktiv und einige Lehrpersonen äußern sogar, durch das Gespräch neue Anregung für den methodischen Einsatz von Bildern erhalten zu haben. Vor allem dominieren zwei methodische Schwerpunkte im Einsatz von Bildern im Deutschunterricht: Der textsortenbedingte Einsatz von Bildern als Schreib Anlass sowie der Bildimpuls als Unterrichtseinstieg und Diskussionsauslöser.</p> <p>Limitationen im Einsatz von Bildern entstehen durch strukturelle Vorgaben, diese bieten jedoch auch den methodischen Einsatz von Bildern durch die Verknüpfung von Lehrplanvorgaben und Bildern an.</p> <p>Betont wird zudem die Bedeutsamkeit der Bildauswahl und der persönlichen Beschäftigung mit Entstehungskontext und Perspektive, vor dem eigentlichen Einsatz im Unterricht.</p> <p>Lehrpersonen, die die Relevanz von Bildern für die eigene Lebenswelt betonen, neigen dazu, diese vermehrt im Unterricht einzusetzen.</p> | <p>Das Interview bietet ebenfalls eine Vielzahl an methodischen Zugängen rund um den Einsatz von Bildern im Deutschunterricht. Der Fokus der Lehrpersonen lag ebenso beim textsortenbedingten Einsatz sowie dem Bildimpuls als Unterrichtseinstieg. Ebenfalls häufig genannt wurde der Bildeinsatz als Unterstützung beim Zweit-/Fremdspracherwerb.</p> <p>Im Zweifach Geschichte zeigen sich kritische Herangehensweisen an Bilder, die als Quellen kontextualisiert werden und damit die Perspektivität bestimmter Darstellungen in den Vordergrund stellen. Diese Vorgehensweise wird im Deutschunterricht nicht derart gelebt. Einige methodische Vorschläge zielen jedoch bewusst oder unbewusst auf transformative Bildungsprozesse ab. Grundsätzlich besteht jedoch Angst vor Reaktionen der Schüler*innen, die den methodischen Einsatz behindern könnten.</p> |

Tabelle 9: Ergebnisse "Methodischer Einsatz von Bildern"

### 6.2.3 Lehr- und Lernziele

| Inter-view | Sequenz | Zitat                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Paraphrase                                                                                                                                                  | Ergebnis                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1          | 11      | „Da kam dann auch sehr viel die Frage bei mir, wie kann ich den SchülerInnen dieses Bilderlesen vermitteln.“                                                                                                                                                                                                                                              | A fragt sich im Kontext einer Schreibaufgabe zu Bildern, wie das Lesen von Bildern den Schüler*innen nähergebracht werden kann.                             | Selbst in produktionsorientierten Aufgabenstellungen zu Bildern, geht das Lesen der Bilder und das Erfassen von bildspezifischen Merkmalen dem Schreibprozess voran und kann als eigenes Lernziel definiert werden. Bilder werden somit als Repräsentationen bestimmter Wirklichkeitsvorstellungen erkannt, die es zu entschlüsseln gibt. Die dafür notwendigen Kompetenzen sind erklärtes Lehr- und Lernziel. |
| 1          | 131     | „Aber eben, ich glaube, das ist halt einfach etwas, das man auch lernen muss.“                                                                                                                                                                                                                                                                            | A betont erneut die Notwendigkeit, Bilder lesen zu lernen.                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1          | 24      | „Also das ist mir ein ganz starkes Anliegen, sowas nicht einfach nur zu zeigen und kurz was dazu zu sagen und weiterzumachen, sondern ich finde, das muss dann irgendwie thematisiert werden. Was wird hier gezeigt? Warum wird das gezeigt? Warum schauen wir uns das an? Warum gibt es Menschen auch die sagen, sie wollen sich sowas nicht anschauen?“ | B thematisiert die Reflexion des Gezeigten als wichtiges Lernziel. Dabei äußert B einige Fragestellungen, die in dieser Reflexion besprochen werden können. | Die Reflexion der gezeigten Bilder im Hinblick auf Perspektive, Wirkung und Entstehung der Bilder ist erklärtes Lehr- und Lernziel, für das sich die Lehrperson auch Zeit nehmen möchte.                                                                                                                                                                                                                       |
| 1          | 27      | „...und es ist mir einfach ein Anliegen, dass es da Raum gibt für sie, ja, darauf zu reagieren und zu sprechen.“                                                                                                                                                                                                                                          | Die Lehrperson betont die Notwendigkeit, über das gezeigte Leid zu sprechen und Raum für individuelle Reaktionen zu geben.                                  | Lehr- und Lernziele beziehen sich auch auf die Ermöglichung individueller Reaktionen auf das Gezeigte und auf das Sprechen oder Schreiben über diese affektive Reaktion.                                                                                                                                                                                                                                       |
| 2          | 37      | „...okay, schaut euch dieses Bild an, jetzt schreibt ihr zwei Minuten alle Gefühle,                                                                                                                                                                                                                                                                       | A beschreibt, dass Schüler*innen ihre affektive                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|   |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |       | alles auf, was ihr zu diesem Bild empfinden könnt.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Reaktion beschreiben können sollen.                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 1 | 56    | „Zu besprechen, warum beschäftigt sich Kunst, also im Fall von Deutschunterricht, Literatur mit Krieg und was kann es bringen und warum ist Literatur über Krieg und zu Krieg wichtig und was macht gute Kriegsliteratur aus, etc. Dass man das vielleicht anhand dieses Bildes ganz gut besprechen kann ...“                                                                                  | B möchte Literaturunterricht mit dem Einsatz von Bildern verknüpfen und durch die Verbindung zweier Kunstformen einige Leitfragen besprechen.                                                                                                                               | Die Schüler*innen sollen erkennen, warum Kunst (Literatur / bildende Künste) über Krieg bedeutsam ist. Fragen nach der Relevanz einer Beschäftigung mit Krieg sollen gestellt werden.                                                                                                                                                                                                        |
| 1 | 65    | „Und ich fände, dieses Bild wäre ein super Aufhänger in dieser Klasse, das nochmal aufzugreifen, dieses Thema, und zu sagen, wie wird denn berichtet? Wie funktioniert Berichterstattung? Und welche Bilder werden gezeigt und warum werden diese Bilder gezeigt?“                                                                                                                             | B möchte durch den Einsatz eines Medienbildes verschiedene Fragen rund um mediale Berichterstattung thematisieren.                                                                                                                                                          | Die Reflexion der Funktionsweise medialer Berichterstattung ist erklärtes Lehr- und Lernziel. Ein besonderer Fokus wird auf die Auslassung oder den Einsatz von bestimmten Bildern des Leids gelegt.                                                                                                                                                                                         |
| 2 | 91-92 | „Irgendwie finde ich es schon schön, wenn man Kindern auch was zeigt, was sich außerhalb von ihrer Lebenswelt befindet.“<br>„Es ist nur die Frage, was ist meine Zielsetzung damit? Also möchte ich, dass sie es einfach mal gesehen haben? Möchte ich, dass sie wissen, also dass sie ein Konzept davon haben, was Kunst alles sein kann? Oder möchte ich sie damit auf ein Thema im Deutsch- | C weist darauf hin, dass Schüler*innen mit Bildern auf Themen und Darstellungsweisen außerhalb ihrer Lebenswelt konfrontiert werden können. Diese grundsätzliche Einstellung wird jedoch von einer Vielzahl an Lehr- und Lernzielen begleitet, die die Lehrperson aufzählt. | Mit Bildern kann das grundsätzliche Lernziel verfolgt werden, Schüler*innen mit Dingen außerhalb ihrer Lebenswelt in Kontakt zu bringen. Darauf basierend können sich Lehr- und Lernziele jedoch nochmals unterscheiden, je nachdem wie tiefgehend Bilder besprochen werden, oder ob sie lediglich zur Hinführung zu einem neuen Thema des Deutschunterrichts (Impulsbild) verwendet werden. |

oder im Geschichtsunter-  
richt hinführen?“

*Tabelle 10: Analyseraster "Lehr- und Lernziele"*

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Interview 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bilder werden als Repräsentationen bestimmter Wirklichkeitsvorstellungen erkannt und visuelle Literalität im Sinne des Erfassens der bildspezifischen Merkmale, Entstehungs- sowie Rezeptionskontexte wird als Lehr- und Lernziel definiert. Auch transformative Bildungsprozesse werden in zahlreichen Lehr- und Lernzielen verankert. Die Reflexion medialer Berichterstattung sowie des Zeigens beziehungsweise Nicht-Zeigens von Leid wird genannt. Ebenso soll mediales Framing, die Bedeutung, Wirkungsweise und Entstehung von Kriegsbildern vermittelt werden. Lehr- und Lernziele sind somit stark an transformativen Bildungsprozessen orientiert, gemäß der methodischen Umsetzung bleiben diese Ziele jedoch oft unwirksam. | Im Vergleich zum methodischen Einsatz von Bildern des Leidens bleibt die Reflexion der damit einhergehenden Lehr- und Lernziele eher oberflächlich. Genannt wird die Reflexion der affektiven Reaktion auf das Gesehene und die Verbindung mit Schreibenlassen. Des Weiteren wird die Konfrontation mit Darstellungen außerhalb der Lebenswelt und der Erweiterung der eigenen Lebenswelt genannt, was eine Brücke zu transformativer Bildung herstellt. Auch wenn diese Bezüge hergestellt werden können, überwiegen stark an andere Themen des Deutschunterrichts geknüpfte Lehr- und Lernziele. |

*Tabelle 11: Ergebnisse "Lehr- und Lernziele"*

## 6.3 Transformative Bildungsprozesse

### 6.3.1 Reflexion über die (Un)-Sichtbarkeit von Leid

| Interview | Sequenz | Zitat                                                                                                                                                      | Paraphrase                                                                                                                                             | Ergebnis                                                                                                                                                                              |
|-----------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1         | 22      | „Das war auch eines der ersten Male, wo ich dann auch eine Reaktion von den Schüler*innen bekommen habe, dass das brutal ist.“                             | A betont, dass ein Bild, das direkt Leid abbildet, affektiv starke Reaktionen bei Schüler*innen ausgelöst hat.                                         | Die direkte Sichtbarkeit von Leid in Bildern kann in Schüler*innen und Lehrpersonen starke Reaktionen auslösen. Daher ist gerade bei diesen Bildern besondere Sensibilität notwendig. |
| 1         | 64      | „Und die Leute sind aber nicht freiwillig hier und sie können den Raum nicht verlassen. Also bitte versuchen wir es nicht so detailgetreu zu beschreiben.“ | B betont die starke Emotionalisierung von Bildern, die Leid direkt zeigen und weist auf die Notwendigkeit hin, mit sensibler Sprache darüber zu reden. |                                                                                                                                                                                       |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                |
|---|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | 48  | „... weil ich einfach doch wollte, dass sie dieses Leid sehen und dass man nicht immer nur darüber spricht, weil ich finde, es macht etwas ganz anderes mit einem, wenn man das auch sehen kann.“                                                    | A betont die Bedeutung der Sichtbarkeit von Leid. Durch diese würden andere Emotionen hervorgerufen als durch die Unsichtbarkeit jenes Leids.                                                  | Die direkte Sichtbarkeit von Leid könnte zu einer stärkeren Emotionalisierung und somit zu einer stärkeren Bewusstmachung des Leids führen. Diese                              |
| 2 | 52  | „Und ja, vor allem bei solchen Kriegsschauplätzen finde ich das wichtig, dass das dann doch in der Klasse auch bleibt, in so einer Pinnwand, wo diese ganzen Fakten gesammelt werden.“                                                               | A versucht Bildern des Leidens Sichtbarkeit über einen längeren Zeitraum zu geben. Gerade diese Sichtbarkeit gestaltet sich für die Lehrkraft als relevant für Bildungsprozesse.               | wird als essenziell für eine tiefergehende Beschäftigung mit dem Bild gesehen, welche den Verlauf der weiterführenden Diskussion über das Bild wesentlich mitbestimmen könnte. |
| 2 | 123 | „Während sie bei direkten Bildern des Leidens wenigstens schon ein Gefühl haben, zumindest bei meinen Schülern und Schülerinnen. Die haben dann schon eine gewisse Einstellung, ein gewisses Gefühl und können dann mit diesem Gefühl weiterdenken.“ | A betont die Bedeutung der Sichtbarkeit direkten Leids. Die affektive Reaktion auf dieses gestaltet sich für die Lehrkraft als wertvoll und kann die weitere Diskussion eher produktiv leiten. |                                                                                                                                                                                |
| 1 | 38  | „Aber dadurch, dass keine Menschen drauf sind, voll, ist es ein bisschen weniger tragisch.“                                                                                                                                                          | C betont die Verringerung der affektiven Reaktion beim Fehlen eines direkt sichtbaren menschlichen Leids.                                                                                      | Die indirekte Sichtbarkeit von Leid in Bildern kann in Schüler*innen und Lehrpersonen zu weniger starken affektiven Reaktionen führen.                                         |
| 1 | 59  | „...auf der sicheren Seite wäre ich halt mit dem Screenshot, weil der halt noch relativ, nicht neutral ist, aber halt nicht so viel Leid irgendwie veranschaulicht.“                                                                                 | C verweist auf die vorhersehbareren Folgen eines Einsatzes von Bildern, die Leid nur indirekt zeigen und fühlt sich im Umgang mit diesen sicherer.                                             | Dies verleiht Lehrpersonen Sicherheit im Auffangen der Reaktionen der Schüler*innen.                                                                                           |
| 1 | 54  | „Irgendwie so das Leid ist für mich da schon sehr präsent in diesem Bild.“                                                                                                                                                                           | B weist auf das Leid hin, das auch in abstrakten Bildern sehr starke Reaktionen auslösen kann.                                                                                                 | Die indirekte Sichtbarkeit von Leid in Bildern kann unter Umständen ebenso zu starken affektiven Reaktionen bei Schüler*innen und Lehrpersonen führen. Die Verarbeitung von    |

|   |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                              | Leidensbildern ist sehr subjektiv.                                                                                                                                                                                                                      |
| 1 | 35 | „Und vielleicht auch die Guernica von Picasso, weil ich mir da dachte, dass ist halt irgendwie eher noch ein bisschen abstrakt, aber trotzdem stellt es halt eine Szene dar, die man wahrscheinlich zu verschiedenen Themen irgendwie besprechen kann oder die einfach viel Kontext bietet zum Besprechen, I guess.“ | C thematisiert Bilder, die Leid nur abstrakt darstellen. Diese würden durch ihre Abstraktheit viel Gesprächsraum eröffnen.                   | Die indirekte Sichtbarkeit von Leid in Bildern kann Raum für Diskussion bieten. Ein solcher Raum könne durch die Deutungs Offenheit und das Fehlen einer zu starken affektiven Reaktion beziehungsweise Distanzierung gefördert werden. Bilder, die von |
| 1 | 44 | „Ich hab mir Guernica von Pablo Picasso. Also das dachte ich, da hätte ich irgendwie leichten Zugang und zu den Schwimmwesten der Geflüchteten. Einfach weil beides doch ein bisschen abstrakt ist.“                                                                                                                 | A begründet seine Bildauswahl durch den Abstraktheitsgrad der Bilder.                                                                        | Lehrpersonen ausgewählt wurden, zeigen einen höheren Grad an Abstraktion.                                                                                                                                                                               |
| 1 | 49 | „Vor allem weil es halt eben auch wahrscheinlich keine Menschen drauf sind oder halt das menschliche Leid nur symbolisch präsent ist über die Schwimmwesten.“                                                                                                                                                        | A wählt Bilder aus, die Leid nur indirekt zeigen und betont, dass durch diese eher als Impuls für eine Diskussion geeignet seien.            |                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 1 | 57 | „... was aber nicht so explizit ist, dass man sich automatisch davon distanziert und das finde ich einen guten, guten Sweet-spot, in Anführungsstrichen, wo man halt anknüpfen kann ...“                                                                                                                             | B begründet ihre Bildauswahl mit dem nur indirekt sichtbaren Leid, das gute Anknüpfungsmöglichkeiten für Diskussionen biete.                 |                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 1 | 88 | „Also ich glaube halt, dass einfach Bilder, die irgendwie ein bisschen irritieren oder viel Kontext für Diskussionen geben, einfach sinnvoll sind, damit halt auch einfach interessante Diskussionen entstehen und halt auch verschiedene                                                                            | C betont die Beleuchtung verschiedener Perspektiven und die Impulsgebung für Diskussion durch Bilder, die Leid nicht direkt sichtbar zeigen. |                                                                                                                                                                                                                                                         |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     | Perspektiven beleuchtet werden können und so.“                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2 | 118 | „Also ich finde zum Beispiel, dass das Bild von Angela Merkel und Erdogan, weil es gerade vor mir ist, da brachte ich sehr viel Kontext dazu.“                                                                                                                                                                       | A betont, dass bei Bildern, die Leid nur indirekt abbilden, sehr viel Kontextwissen erarbeitet werden müsste, um das Bild einzusetzen.                                                                                                                                     | Die Unsichtbarkeit von Leid in Leidensbildern macht eine Erarbeitung von zusätzlichem Wissen rund um die Entstehung des Bildes für das Verständnis des Bildkontextes relevant. Diese Erarbeitung müsste einer Diskussion vorausgehen und wird eher als Herausforderung empfunden. |
| 2 | 122 | „Also ich sehe hinter diesen indirekten Bildern eher eine Herausforderung, weil ich das Gefühl habe, ich muss erst sehr viel Kontext geben, ich muss erst sehr viel erklären, dass die Kinder den Zusammenhang verstehen.“                                                                                           | Das Fehlen eines klar ersichtlichen Kontexts bei Bildern des indirekten Leids wird als Herausforderung empfunden, da sehr viel Wissen vor einer Diskussion über das Bild erarbeitet werden müsste.                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2 | 49  | „Und ich finde die Diskussion sehr, sehr spannend und die sollte auch geführt werden und da hat gefühlt jeder eine andere Meinung dazu. Aber ist das denn sinnvoll oder ist das zu emotional berührend für Kinder, diese Bilder zu sehen? Oder ist das gerade die richtige Betroffenheit, die man erreichen möchte?“ | A hinterfragt die Bedeutung von sichtbarem Leid in Bildern. Die Lehrperson reflektiert ihre Bildauswahl und eröffnet ein Spannungsfeld zwischen einer gewünschten emotionalen Berührung und einer zu starken Betroffenheit, die einer weitergehenden Debatte im Weg steht. | Eine eindeutige Antwort in Bezug auf das transformative Potenzial der Sichtbarkeit von Leid wird hinterfragt. Vielmehr ergeben sich unterschiedliche Potenziale und Herausforderungen, die sich in den Fragen der Lehrperson zeigen.                                              |
| 1 | 45  | „Und ich glaube, wenn jetzt ein syrisches Kind da in der Klasse sitzt, also ich würde das nicht gerne irgendwie besprechen wollen, glaube ich.“                                                                                                                                                                      | A reflektiert die Gefahr einer zu starken Emotionalisierung durch Bilder, die Leid direkt zeigen, insbesondere bei Schüler*innen, die bereits Vorerfahrungen mit bestimmten Themen haben.                                                                                  | Bei Schüler*innen mit Vorerfahrungen beziehungsweise Traumata können Bilder, die Leid direkt zeigen, starke emotionale Reaktionen auslösen. Durch die                                                                                                                             |
| 1 | 46  | „... vielleicht ist es dann auch ein bisschen zu abstrakt, aber ich denke mir lieber, es wäre ein bisschen zu abstrakt und sie verstehen es nicht, als wenn es zu konkret ist und sie werden da retraumatisiert in irgendeiner Art und Weise.“                                                                       | A entscheidet sich bewusst für abstraktere Bilder, um die Gefahr einer Retraumatisierung durch das konkrete Abbild von Leid zu verringern.                                                                                                                                 | Auswahl von Bildern, die Leid nur indirekt zeigen, könnte dieses Risiko minimiert werden.                                                                                                                                                                                         |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 59  | „Aber vor allem, wenn ich wüsste, dass in meiner Klasse keine Schüler*innen sitzen, die selbst irgendwie übers Mittelmeer geflohen sind oder so, dann fände ich das auch gut als Bild.“                                    | C nennt als Voraussetzung für den Einsatz von Bildern, die sich mit bestimmten globalen Krisen beschäftigen, dass keine Schüler*innen selbst direkt davon betroffen sind.                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 2 | 87  | „Und ich hätte mir auch gedacht, eher die Schwimmwesten, dass ich die verwenden würde, einfach mal um das Ausmaß zu zeigen, weil es halt sehr gut dieses Ausmaß zeigt, wie viele das überhaupt mal sind auf einem Haufen.“ | B nennt die Sichtbarkeit der Menge des Leids, selbst durch eine indirekte Art und Weise, als besonders relevant für Prozesse der Bewusstseinsbildung.                                                                   | Bilder, die Leid nur indirekt zeigen, können vor allem für das Ausmaß einer globalen Krise sensibilisieren. Das Fehlen von Menschen auf Bildern und die Sichtbarkeit materieller Objekte wird als eigener Bildtyp erkannt und mit ähnlichen Bildern des Leids aus verschiedenen Epochen verglichen. |
| 2 | 119 | „Ebenso, oder vielleicht ein bisschen weniger mit den Schwimmwesten, weil es diese Menge verdeutlicht. Aber es sind trotzdem noch Objekte, die da liegen und keine Subjekte.“                                              | A betont ebenso die Veranschaulichung des Ausmaßes einer Krise durch Bilder, die Leid nur indirekt zeigen.                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 2 | 120 | „Mich hat das Bild mit den Schwimmwesten stark an diese Bilder aus den Konzentrationslagern, wo man zum Beispiel die Haufen von Schuhen sieht oder die Haufen der Brillen der Leute, die dort ermordet wurden, erinnert.“  | C vergleicht unterschiedliche Bilder des Leidens, die dieses ohne die Sichtbarkeit von Menschen abbilden miteinander. Das Ausmaß globaler Krisen könne durch das Abbild materieller Dinge besonders gut gezeigt werden. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 2 | 115 | „Also ich finde das voll schwierig zu sagen, weil wie ihr schon auch vorher das erwähnt habt, es kommt halt voll auf die Klasse an.“                                                                                       | B betont, dass die Entscheidung, ob Leid direkt oder eher indirekt gezeigt wird, stark von dem jeweiligen Klassenkontext abhängt.                                                                                       | Die Entscheidung für Bilder, die Leid sichtbar machen oder nur indirekt zeigen, wird maßgeblich vom jeweiligen Klassenkontext beeinflusst. Klassen mit Schüler*innen, die eine potenziell starke affektive Reaktion zeigen würden, sollten                                                          |
| 2 | 116 | „Und in so einer Klasse würde ich sowas niemals wirklich aus Respekt der Person, die da abgebildet ist, gegenüber, weil ich einfach im Vorhinein schon weiß, dass die leider nicht die                                     | C schließt sich diesem Gedanken an und betont, dass Bilder, die Leid direkt abbilden, nur in Klassen eingesetzt werden, die ihre                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                             |                                               |                                                                        |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Reife haben, mit so einem Thema umzugehen.“ | Reaktion in gewisser Weise regulieren können. | demnach eher nicht mit Bildern des direkten Leids konfrontiert werden. |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|

Tabelle 12: Analyseraster "Reflexion über die (Un)-Sichtbarkeit von Leid

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Interview 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Die Interviewgruppe ist sich grundsätzlich einig, dass Bilder, die Leid direkt zeigen, größere affektive Reaktionen auslösen können als Bilder, die Leid nur indirekt zeigen. Dadurch ergibt sich für die Lehrkräfte ein hohes didaktisches Potenzial der Bilder, die Leid nur indirekt zeigen. Diese wurden eher ausgewählt, um sie im Deutschunterricht einzusetzen und zu reflektieren. Diskussionen über das sichtbare und unsichtbare Leid sowie die damit einhergehende Perspektive werden angesprochen. Transformative Bildungsprozesse werden vor allem mit eher abstrakteren Darstellungen von Leid verbunden, die durch eine gewisse emotionale Distanzierung ein Gespräch über das Geschehene erleichtern. | In der Interviewgruppe ist die Notwendigkeit der Sichtbarkeit von Leid stärker ausgeprägt. Weniger abstrakte Bilder wurden ausgewählt, da die affektive Reaktion als maßgebend für die Beschäftigung mit dem Bild empfunden wird. Bilder, die Leid nur indirekt darstellen, werden als zu abstrakt empfunden und die Erarbeitung des Kontextwissens steht der Beschäftigung mit diesem eher im Weg. Bilder, die durch materielle Objekte das Ausmaß von Krisen veranschaulichen, werden besonders betont und am öftesten ausgewählt. Des Weiteren werden Fragen nach der Zumutbarkeit des Leidens gestellt und die Klassenabhängigkeit dieser Zumutbarkeit betont. |

Tabelle 13: Ergebnisse "Reflexion über die (Un)-Sichtbarkeit von Leid

### 6.3.2 Kritik / Sensibilisierung für hegemoniale Perspektive

| Interview | Sequenz | Zitat                                                                                                                                                                                                                | Paraphrase                                                                                  | Ergebnis                                                                                                                                             |
|-----------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1         | 15      | „Mir ist mir spontan jetzt gerade eingefallen, dass ich oft so bei Schulmaterialien wie Deutschbücher oder die es halt schon gibt, bei Bildern das Gefühl habe, dass sie so Diversität nicht so gut repräsentieren.“ | C betont, dass Diversität in Bildern aus Schulbüchern oft nicht repräsentiert wird.         | Eine Sensibilisierung für hegemoniale Perspektiven in Bezug auf bestimmte Normalvorstellungen, die durch Bilder repräsentiert werden, ist vorhanden. |
| 1         | 88      | „...und halt auch verschiedene Perspektiven beleuchtet werden können und so.“                                                                                                                                        | C wählt Bilder aus, mit denen unterschiedliche Perspektiven sichtbar gemacht werden können. | Um diese hegemoniale Perspektive zu umgehen, werden bewusst Bilder ausgewählt, die                                                                   |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 122 | „... aber was mir aufgefallen ist, dass im Deutschbuch zum Beispiel ein Bild von einer Person verwendet wurde, die halt jetzt nicht der Norm entspricht und es gab dann so Adjektive wie hässlich oder ungepflegt und ich fand das irgendwie gemein.“            | A macht auf bestimmte Repräsentationsformen von Schönheit im Deutschbuch aufmerksam.                                                                   | unterschiedliche Perspektiven abbilden.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 1 | 45  | „Auch wenn das wahrscheinlich schon ein wichtiges Bild ist irgendwo im kollektiven Gedächtnis.“                                                                                                                                                                  | A bezieht sich auf das Wandbild von Alan Kurdi, das als für das kollektive Gedächtnis relevant eingeschätzt wird.                                      | Ein Bewusstsein darüber, dass Bilder eine Perspektive zeigen und somit einnehmen, ist bei den meisten Lehrpersonen vorhanden. Die Reflexion dieser Perspektive gestaltet sich als sehr unterschiedlich stark ausgeprägt. Der Fokus liegt dabei vor allem auf der Perspektivierung von Leid durch mediale Berichterstattung. Diese Berichterstattung wird in Frage gestellt, jedoch nicht unbedingt kritisiert. |
| 1 | 65  | „Und welche Bilder werden gezeigt und warum werden diese Bilder gezeigt?“                                                                                                                                                                                        | B stellt Fragen bezüglich der Sichtbarkeit des Leids innerhalb medialer Berichterstattung.                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1 | 66  | „...ein Nachdenken über, was wird gezeigt, was wird nicht gezeigt. Also es ist ja kein Zufall, dass es hier aus dem Sudan keine Bilder haben.“                                                                                                                   | B hinterfragt mediale Berichterstattung und sensibilisiert die anderen Teilnehmer*innen für die visuellen Leerstellen innerhalb der Berichterstattung. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 2 | 136 | „Wenn du jetzt auf einmal die Aufgabe stellst, fühl dich in die Person, die dir auf der Seite rechts steht, wie sieht die das Ganze? Könnte das eine ganz andere Geschichte werden und vielleicht auch somit mit Bildern diese Perspektive verdeutlicht werden.“ | A beschreibt die Perspektivität die Bilder nahe legen und reflektiert diese durch ein Praxisbeispiel von Bildern als Schreibanlässe.                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1 | 76  | „Ich finde das KI-Bild Sudan, also das finde ich halt ziemlich grotesk. Es wirkt irgendwie so stereotypisierend.“                                                                                                                                                | A betont, dass durch das KI-Bild Stereotype verstärkt werden könnten.                                                                                  | Die Entstehung von KI-Bildern und die Gefahr der Verstärkung stereotyper Vorstellungen über Krisen ist den Teilnehmenden bewusst. Ebenso die damit einhergehende                                                                                                                                                                                                                                               |
| 1 | 78  | „Ja, ich sehe das eigentlich genauso. Ich weiß nicht, ob das irgendwie der Realität entspricht.“                                                                                                                                                                 | C schätzt das KI-Bild ebenfalls als nicht realistisch ein.                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 80  | „Was das auch mit unserer Wahrnehmung macht von dem, was gerade auf der Welt passiert.“                                                                                                                                                                       | B betont die Auswirkungen von KI-Bildern auf die Wahrnehmung von Krisen der Welt.                                                                                                                   | hegemoniale Perspektive, die diese Bilder einnehmen können, sowie deren Auswirkungen auf unsere Wahrnehmung wird von manchen Teilnehmer*innen angesprochen.                                                                                                                                                                       |
| 2 | 84  | „... sie schätzen die Situation ganz falsch ein. Weil sie sich das dann so vorstellen, als wäre das ein, weiß ich nicht, ja, als wäre das vor, weiß ich nicht, 200 Jahren gewesen oder noch länger her.“                                                      | A betont die unrealistische Darstellung eines Konflikts auf einem KI-Bild und die potenziellen Auswirkungen auf Vorstellungen, die Schüler*innen sich auf Basis des Bildes von dem Konflikt machen. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2 | 107 | „Inwiefern das der Wahrheit entspricht, ist dann wieder eine andere Frage.“                                                                                                                                                                                   | A stellt den Wahrheitsgehalt des KI-Bildes in Frage.                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2 | 53  | „Aber Krieg ist für die Kinder in meiner Klasse sehr weit weg. Das berührt sie in ihrer Lebenswelt wenig. Vor allem, wenn sie es auch in den Medien hören, sind sie abgestumpft, weil sie es jeden Tag hören.“                                                | A beschreibt die Folgen medialer Berichterstattung auf ihre Schüler*innen. Sie betont, dass diese die Schüler*innen für gewisse Krisen und Konflikte abstumpfe.                                     | Die Lehrperson zeigt sich sensibilisiert für die Wirkungsweise von Bildern des Leidens, die durch die tägliche Immersion oft weniger stark wirken. Sogar die tägliche mediale Perspektivierung bestimmter Krisen kann diese Krisen in der Einschätzung der Lehrperson nicht relevant für die Lebenswelt der Schüler*innen machen. |
| 2 | 57  | „Da gibt es eigentlich sehr wenig Bilder, gerade im Buch, die irgendwie Leid zeigen. Also da findet man Landkarten, Karikaturen, Gemälde. Aber wirklich Bilder, die Leid zeigen, findet man nicht. Was auch eigentlich unter dem Gesichtspunkt spannend ist.“ | C beschreibt Bilder des Leids im Geschichtsbuch und bemerkt, dass sehr wenige solcher Bilder vorhanden sind. Dies schätzt sie als bemerkenswert ein.                                                | Das Nicht-Zeigen von Bildern des Leidens in Medien wie Schulbüchern wird reflektiert. Die Verbindung dieser visuellen Leerstellen zu einer bestimmten hegemonialen Perspektive auf Geschichte, wird zumindest verbal nicht getätigt.                                                                                              |

Tabelle 14: Analyseraster „Kritik / Sensibilisierung für hegemoniale Perspektive“

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Interview 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Die Teilnehmer*innen zeigen an vielen Stellen eine Sensibilisierung für hegemoniale Perspektiven, die Bilder in vielen schulischen Kontexten wie beispielsweise Schulbüchern vermitteln. Dabei wird vor allem die Repräsentation von Diversität und Schönheitsvorstellungen kritisiert. Ebenfalls wird die Perspektivierung von Leid innerhalb der medialen Berichterstattung angesprochen und reflektiert. Auch die Nicht-Repräsentation von Leid innerhalb der Medien wird erkannt. Zum Thema KI-Bilder wird vor allem eine stereotype Reproduktion von bestimmten Vorstellungen über Krisen der Welt angemerkt, die Auswirkungen auf Wahrnehmungsprozesse dieser Krisen hat. | Dass Bilder eine bestimmte Perspektive zeigen und damit repräsentieren, wird erkannt. Ebenso wird das Nicht-Zeigen von Leid in Schulbüchern beobachtet. Diese Beobachtungen werden jedoch eher weniger mit einer hegemonialkritischen Herangehensweise verknüpft und die Perspektiven, die Bilder zeigen, werden nicht hinterfragt. Eine Ausnahme stellen KI-Bilder dar, deren Repräsentationsmechanismen und Auswirkungen auf mentale Vorstellungen von Krisen und Konflikten stärker hinterfragt werden. |

Tabelle 15: Ergebnisse „Kritik / Sensibilisierung für hegemoniale Perspektive“

### 6.3.3. Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf transformative Bildungsprozesse

| Interview | Sequenz | Zitat                                                                                                                                               | Paraphrase                                                                                                                                                                                                     | Ergebnis                                                                                                                                                                              |
|-----------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1         | 15      | „Und deswegen versuche ich dann halt Bilder zu integrieren, die das halt mehr abbilden. Das wäre mir jetzt als erstes spontan eingefallen.“         | C nennt den Einsatz von Bildern, die unterschiedliche Perspektiven und Lebensformen zeigen, als Alternative zu Bildern, die eher stärker auf die Repräsentation bestimmter Normalvorstellungen ausgelegt sind. | Der bewusste Einsatz von Bildern, die Perspektiven zeigen, die medial oder in Schulbüchern eher weniger stark vertreten sind, kann als Ansatz transformativer Bildung genannt werden. |
| 1         | 48      | „Da kann man auch außerhalb von Grammatik und Textsorten und so wenig machen. Also so Weltgeschehen oder so Besprechen ist da eher im Hintergrund.“ | A betont, dass in den ersten beiden Klassen der Sekundarstufe I über globale Krisen kaum gesprochen werden kann.                                                                                               | Transformative Bildungsprozesse, die auf das Verständnis globaler Zusammenhänge abzielen, können gemäß der Einschätzung mancher Lehrpersonen erst                                     |

|   |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                        | ab einer bestimmten Altersgruppe gefördert werden.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 1 | 62 | „Und da haben mich Schül*innen tatsächlich darauf angesprochen, dass sie es irgendwie schlimm finden, dass so wenig Lehrende darauf eingehen und niemand darüber spricht, weil das da irgendwie so ein großes politisches Thema ist und dass niemand irgendwie das sagt, wie schlimm das ist, was da passiert ist.“    | B teilt die Erfahrung mit, dass viele Schüler*innen das Bedürfnis geäußert haben, über globale Krisen zu sprechen.                     | Das Interesse, über globale Krisen in der Schule zu sprechen, kann auch von Schüler*innen selbst geäußert werden. Transformative Bildungsprozesse können damit sogar schon vor dem eigentlichen Thematisieren in der Schule starten.                                                                                                                                                                         |
| 1 | 80 | „...weil ich es irgendwie wichtig finde, diese KI generierten Bilder zu thematisieren und darüber zu sprechen, was das macht.“                                                                                                                                                                                         | B betont die Notwendigkeit, über KI-Bilder und ihre Wirkung zu sprechen.                                                               | Die Reflexion über die Wirkungsmechanismen von KI-Bildern wird von den meisten Lehrpersonen als relevant gesetzt. Die Perspektivität von KI-Bildern scheint klarer ersichtlich zu sein als von anderen Darstellungen. Lehrpersonen reflektieren die Wirkungsmechanismen des Bildes stärker und sehen in einer Thematisierung in der Schule eine Handlungsmöglichkeit zur Förderung kritischer Bildkompetenz. |
| 1 | 82 | „Aber das finde ich eigentlich ein guter Punkt. Dass man es dann aus so einer kritischen Perspektive sehr wohl einsetzen könnte, wenn man sich halt kritisch mit KI auseinandersetzt, um zu besprechen, was zeigt uns die KI überhaupt und wie gehen wir damit um. Also dafür ist es dann wieder geeignet, finde ich.“ | C stimmt zu und sieht das KI-Bild insbesondere dafür geeignet, die dargestellte Perspektive und den Umgang mit kritisch zu besprechen. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 1 | 93 | „Und ich glaube auch, wenn ich Bilder auswähle, ist es für mich schon auch manchmal so auch ein wichtiger Punkt, aus welchem Kontext habe ich die Bilder und kann ich den Kontext, woher dieses Bild kommt,                                                                                                            | B versucht, den Kontext, in dem ein Bild existiert, mit den Schüler*innen zu reflektieren.                                             | Das Ansprechen des politischen, medialen und kulturellen Kontexts, in dem ein Bild entsteht und verbreitet wird, kann als beispielhafter Teil transformativer                                                                                                                                                                                                                                                |

|   |    |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                        |
|---|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |    | den Schülern gut mitgeben, weil mir das auch irgendwie wichtig ist, dass sie das lernen, dass Bilder in Kontexten existieren und nicht losgelöst von diesen.“                                                                         |                                                                                                                                                                       | Bildungsprozesse gesehen werden.                                                                                                                                                                                                       |
| 2 | 75 | „Und da ist es ganz stark aufgefallen, dass irgendwie die Kinder wenig so nachvollziehen können, was sie für eine Rolle in der Gesellschaft haben und dass es ihnen auch wahn-sinnig schwerfällt, Empathie zu empfinden.“             | C spricht die Herausforderung an, den Schüler*innen ihre Rolle in der Gesellschaft bewusst zu machen sowie Empathie für andere zu empfinden.                          | Das Erkennen der eigenen Rolle in der Gesellschaft wird als Ziel der Lehrperson deutlich. Die Auseinandersetzung mit politischen Zusammenhängen wird von der Lehrperson als zentral für die Förderung dieses Verständnisses empfunden. |
| 2 | 77 | „Deshalb wäre ich mit solchen Bildern auch vorsichtig. Weil das dann auch ins Respektlose abgleiten kann. Wenn ich zum Beispiel das Graffiti des toten Kindes zeige und dann kommen von den Kindern, ich sag mal, komische Aussagen.“ | C betont, dass der Einsatz von Bildern des Leids in gewissen Klassensettings keine Empathie fördern würde, sondern eher problematische Aussagen hervorbringen könnte. | Die Förderung von Empathie und dem Erkenntnis der eigenen Rolle in der Gesellschaft soll zwar gefördert werden. Der Einsatz von Bildern des Leidens könnte gemäß der Lehrperson transformativen Bildungsprozessen auch im Weg stehen.  |

*Tabelle 16: Analyseraster "Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf transformative Bildungsprozesse"*

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Interview 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Einige Vorschläge zur konkreten Förderung transformativer Bildung wurden im Interview genannt, oftmals verbunden mit Fragen, die visuelle Literalität betreffen. Zunächst kann die Integration von Bildern, die verschiedene Perspektiven abbilden, als Beginn eines langfristigen Prozesses transformativer Bildung | Die Reflexion über die (Un)-Sichtbarkeit von Leid in Bildern sowie Kritik an bestimmten hegemonialen Perspektiven, die Bilder vermitteln, ist bei der Interviewgruppe weniger stark ausgeprägt und führt dementsprechend auch zu weniger Handlungsmöglichkeiten zur Förderung transformativer Bildung auf Basis |

gesehen werden. Die Thematisierung des Kontexts, in dem ein Bild entsteht und verbreitet wird, ist ebenfalls zentral für die Förderung visueller Literalität. Eine kritische Perspektive im Hinblick auf das Lesen von Bildern zeigt sich vor allem im Umgang mit KI-Bildern, die sich gut für eine Dekonstruktion des Gesehenen anbieten. Transformative Bildungsprozesse können sogar von Schüler\*innen selbst angeregt werden, scheitern jedoch in anderen Fällen wiederum an schulischen Vorgaben oder Erwartungen.

dieser Überlegungen. Ein klares Ziel, das sowohl der Global Citizenship Education als auch der Transformativen Bildung zugeordnet werden kann, ist die Förderung eines kritischen Verständnisses der eigenen Rolle in der Welt und der damit einhergehenden Empathie für anderen. Dieses Ziel wird zwar geäußert, kann für die Lehrperson jedoch eher schwer ausgehend von Bildern des Leids stattfinden, da zu viele Herausforderungen im Umgang mit mangelndem Respekt vor dem Gezeigten bestehen.

Tabelle 17: Ergebnisse "Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf transformative Bildungsprozesse"

## 6.4 Herausforderungen und Barrieren

### 6.4.1 Schüler\*innenbezogene Herausforderungen

| Inter-view | Sequenz | Zitat                                                                                                                                                                                                                            | Paraphrase                                                                                                                         | Ergebnis                                                                                                                                                                                   |
|------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1          | 23      | „Ich hätte dann auch die Sorge, ich habe auch junge Schüler*innen.“                                                                                                                                                              | A äußert die Sorge, dass das Alter der Schüler*innen eine Herausforderung beim Einsatz von Bildern des Leidens darstellt.          | Je jünger die Schüler*innen desto mehr Herausforderungen könnten sich beim Einsatz von Bildern des Leidens ergeben.                                                                        |
| 1          | 23      | „Ich glaube, so ein Thema würde ich einfach noch nicht anschneiden, vor allem weil bei uns auch einige drinnen sitzen, die Fluchterfahrung haben und deswegen, genau. Darum habe ich mich noch nicht drüber getraut.“            | A äußert die Sorge, dass einige Schüler*innen durch die eigene Fluchterfahrung durch das Thema besonders betroffen werden könnten. | Persönliche Fluchterfahrungen der Schüler*innen erfordern einen besonders sensiblen Umgang mit dem Thema und stellen dementsprechend oft eine Hürde im Umgang mit Bildern des Leidens dar. |
| 1          | 29      | „Dass man einfach sehr vorsichtig sein muss und beachten muss, dass manche Kinder in der Klasse sitzen, die vielleicht Erfahrungen gemacht haben, die irgendwie traumatisierend waren oder so, auf irgendeine Art und Weise, das | C betont ebenfalls die potenzielle Retraumatisierung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung durch Bilder des Leids.                 | Das Bewusstsein für die persönlichen Erfahrungen und potenziellen Traumata der Schüler*innen ist den meisten Lehrpersonen durchaus bewusst. Die persönliche                                |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                     |
|---|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     | muss man halt auch immer bedenken, wenn man solche Themen behandelt, denke ich.“                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                     | Involviertheit der Schüler*innen ist ein wesentlicher Grund, Bilder des Leidens über die jeweilige Krise nicht zu zeigen.                                                                                           |
| 1 | 58  | „Also, wenn man nicht persönliche Erfahrungen damit hat, das ist natürlich wichtig, aber wenn ich weiß, ich habe Schül*ys, die irgendwie übers Mittelmeer geflüchtet sind, dann würde ich das Bild nicht einsetzen.“                                                                                             | B spricht den Zusammenhang von persönlichen Erfahrungen der Schüler*innen und Bildeinsatz an.                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                     |
| 2 | 61  | „Weil ich mir denke, ich will nicht, dass sie halt da jetzt auch wieder damit konfrontiert werden. Weil sie sich wahrscheinlich denken, oh jetzt bin ich mal in Sicherheit und hier ist alles gut. Und dann holen wir das irgendwie zurück. Ich weiß nicht, das ist auch immer ein bisschen schwierig für mich.“ | B äußert Sorgen beim Einsatz von Bildern des Leidens, da viele Schüler*innen selbst Fluchterfahrung haben.                                                                          |                                                                                                                                                                                                                     |
| 1 | 113 | „Also es war natürlich schon, es wird vorausgesetzt, dass man das kann und man spricht über Bilder und man spricht irgendwie vor diesem Hintergrund, dass alles irgendwie kunstaffine Menschen sind, die Bilder interpretieren und analysieren können.“                                                          | B thematisiert Barrieren im Umgang mit Bildern und deutet an, dass die Kompetenz, Bilder zu analysieren und interpretieren, bei den Schüler*innen oftmals noch nicht vorhanden ist. | Eine noch nicht so stark ausgeprägte Kompetenz der Schüler*innen im Umgang mit Bildern kann als Barriere im Einsatz von Bildern des Leidens gelten. Diese gilt umso stärker, je abstrakter das Bild empfunden wird. |
| 1 | 130 | „Da war das halt zu dem, dass bei mir halt so die Analysen sehr flach ausgefallen sind und es ging dann gleich so ins Oberflächliche.“                                                                                                                                                                           | A stellt große Hürden der Schüler*innen bei der Analyse von Bildern fest.                                                                                                           | Statt das Fehlen einer Bildkompetenz als Anlass für den Einsatz von Bildern zu sehen, empfinden viele Lehrkräfte diese mangelnde Kompetenz als Hindernis.                                                           |
| 2 | 80  | „Andere fände ich aus dem Grund, dass sie, glaube ich, ein bisschen zu hochtrabend fast sind, schwierig. Also zum                                                                                                                                                                                                | C betont, dass viele Schüler*innen nicht die Kompetenzen besitzen, mit                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                     |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                       |
|---|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     | Beispiel das Picasso-Bild, das dabei ist. Ich weiß nicht, ob die SchülerInnen damit dann so viel anfangen können bei uns.“                                                                                                                                                                                                                                               | abstrakten Bildern zu arbeiten und diese zu analysieren.                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                       |
| 2 | 83  | „Bei den ersten drei vom Sudan, beim Satellitenbild, ich habe das Gefühl, das ist für sie zu abstrakt.“                                                                                                                                                                                                                                                                  | A betont ebenfalls die fehlende Kompetenz bei der Analyse abstrakter Bilder.                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                       |
| 2 | 93  | „Und ich glaube, das ist zu, also das Picasso-Bild ist dafür zu abstrakt und zu herausfordernd. Also so würde ich meine Schüler*innen einschätzen.“                                                                                                                                                                                                                      | C betont erneut die zu herausfordernde Analysekompetenz beim Einsatz abstrakterer Bilder.                                                                                     |                                                                                                                                                                                                       |
| 2 | 127 | „Ich habe auch noch das Gefühl, eben zu diesem Kontext, was ich vorher erwähnt habe, dass es auch in die falsche Richtung gehen kann. Dass manche Schüler und Schülerinnen noch nicht den Blick dafür haben, auf was dieses jetzt Bildes abzielt und sich dann in anderen Interpretationen verirren. Und den Kern des Bildes nicht wahrnehmen oder an dem vorbeidenken.“ | A betont die mangelnde Kompetenz von Schüler*innen im Hinblick auf die Interpretation des Bildes und befürchtet, dass der Einsatz dieser demnach nicht sinnführend ist.       |                                                                                                                                                                                                       |
| 1 | 132 | „Und dann ist das bis jetzt eigentlich fast immer passiert, dass dann irgendjemand das aufgreift und sagt, ha ha ha, schau, das bist du, also zu einem anderen oder sowas. Also halt das gleiche als Angriffsmöglichkeit irgendwie nutzt, genau.“                                                                                                                        | A betont Herausforderungen im Umgang mit Schüler*innenreaktionen beim Einsatz von Bildern. Bestimmte Kommentare von Schüler*innen werden als unterrichtsstörend wahrgenommen. | Schüler*innenreaktionen auf Bilder können eine Herausforderung im Umgang mit Bildern darstellen. Insbesondere ist dies der Fall, wenn die Kommentare als angriffig oder empathielos empfunden werden. |
| 1 | 144 | „Ja, voll, weil ich mache das schon gerne, aber manchmal bekomme ich so diese                                                                                                                                                                                                                                                                                            | A erzählt, dass einige Schüler*innen dein Einsatz von Bildern hinterfragen und kritisch reagieren.                                                                            |                                                                                                                                                                                                       |

|   |     |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                     |
|---|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     | Reaktion von den Schülern,<br>warum machen wir das über-<br>haupt?“                                                                              |                                                                                                                                                                                     |
| 2 | 111 | „Schlimmer fände ich dieses Respektlose. Wenn ich weiß, dass die Schüler und Schülerinnen dazu neigen, dann würde ich das Bild nicht verwenden.“ | A befürchtet respektlose Kommentare der Schüler*innen im Umgang mit Bildern des Leids. Falls diese Kommentare in einer Klasse vermutet werden, wird ein Bildeinsatz ausgeschlossen. |

Tabelle 18: Analyseraster "Schüler\*innenbezogene Herausforderungen"

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Interview 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Die wesentlichen genannten schüler*innenbezogenen Herausforderungen beziehungsweise Barrieren beim Bildeinsatz beziehen sich auf Vorerfahrungen mit Kriegen, Krisen oder Flucht. Ein sensibler Umgang mit diesen Bildern bei persönlicher Involviertheit der Schüler*innen erscheint als umso relevanter. Ebenfalls als herausfordernd werden Reaktionen der Schüler*innen auf Bilder empfunden, die als angriffig in Bezug auf den Bildeinsatz selbst oder andere Mitschüler*innen empfunden werden. | Im Fokus der schüler*innenbezogenen Herausforderungen stand in dieser Interviewgruppe eine mangelnde Bildkompetenz der Schüler*innen und die empfundene Unfähigkeit der Schüler*innen mit abstrakten Bildern umzugehen. Wenn diese Fähigkeit im Umgang mit Bildern nicht vorhanden ist, so wird der Einsatz dieser Bilder gemäß den Äußerungen der Lehrpersonen eher vermieden.<br><br>Weitere Hürden stellen auch in dieser Interviewgruppe traumatische Vorerfahrungen der Schüler*innen oder respektlose Kommentare in Bezug auf die Bilder dar. |

Tabelle 19: Ergebnisse "Schüler\*innenbezogene Herausforderungen"

### 6.4.2 Didaktische Unsicherheiten

| Inter-<br>view | Sequenz | Zitat                                            | Paraphrase                                                                                                                               | Ergebnis                                                                                                                                          |
|----------------|---------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1              | 23      | „Darum habe ich mich noch nicht drüber getraut.“ | A beschreibt die didaktischen Hemmungen, die die Vorerfahrungen der Schüler*innen in Bezug auf Flucht, Krieg und Krisen in ihm erzeugen. | Didaktische Unsicherheiten und Hemmungen beim Einsatz von Bildern des Leids können vor allem bei Klassen entstehen, in denen es Schüler*innen mit |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                              |
|---|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                            | persönlicher Involviert-<br>heit in das Thema gibt.                                                                                          |
| 1 | 98  | „... wo wir auch so Bilder systematisch analysiert haben und da habe ich sehr viel lernen können, genau, aber jetzt weniger, wie ich das didaktisieren könnte.“                                                                                                                                                                                                                                                                                           | A beschreibt den fehlenden didaktischen Bezug, den es im Studium gab.                                                                                                      | Didaktische Unsicherheiten aufgrund von mangelnden Vorkenntnissen zum Einsatz und der Didaktisierung von Bildern in der Schule               |
| 1 | 101 | „Aber eben auch eher gar nicht so viel, wie man das dann vielleicht auch in der Schule machen würde, also vielleicht gar nicht so viel didaktischer Bezug.“                                                                                                                                                                                                                                                                                               | C betont ebenfalls die mangelnde didaktische Vorbereitung in Bezug auf den Einsatz von Bildern im Unterricht.                                                              | sind ein erheblicher Faktor, der den Einsatz von Bildern im Unterricht beeinflusst. Lehrkräfte wünschen sich Hilfestellungen beziehungsweise |
| 1 | 142 | „Und ich hätte jetzt schon auch gerne zum Beispiel mehr Anleitungen, wie man jetzt zum Beispiel eine Bildanalyse vermitteln kann.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | A wünscht sich einen didaktischen Leitfaden, wie eine Bildanalyse im Unterricht gemacht werden könne.                                                                      | Anleitungen in der didaktischen Aufbereitung des Themas. Des Weiteren stellen sie eine Diskrepanz zwischen der                               |
| 1 | 146 | „Und ich glaube, mir fehlt es da wirklich so für meine Schulstufe und für meine Schultypen, weil ich habe auch oft das Gefühl, die Inhalte im Studium sind eher so geschneidert für das Gymnasium und weniger für die Mittelschule. Und da habe ich halt dann dieses Problem, wo ich halt nicht weiß, wie kann ich das simpler machen und wie kann ich das so auf die Stufe bringen, damit es halt für meine Schüler und Schülerinnen auch relevant ist.“ | A betont die Diskrepanz zwischen dem im Studium Gelernten und den in der Praxis relevanten Inhalte. Der Wunsch nach einer didaktischen Reduktion des Themas wird geäußert. | Aufbereitung auf der Universität und den Einsatzmöglichkeiten in der Praxis fest.                                                            |
| 2 | 90  | „Ich wüsste halt irgendwie nicht ganz, wie ich das dann einbauen soll.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | B beschreibt, dass die Didaktisierung von Bildern ihr*ihm sehr schwer fällt.                                                                                               |                                                                                                                                              |
| 2 | 151 | „Aber jetzt durch das Gespräch denke ich mir schon so, eigentlich ist es voll das                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | B beschreibt die Bereitschaft, nun Bilder des Leids im Deutschunterricht                                                                                                   |                                                                                                                                              |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     | spannende Thema. Und ich würde es voll gerne mehr einbauen. Ich habe wirklich ernsthaft jetzt vor diesem Gespräch nicht wirklich darüber nachgedacht, jetzt wirklich mit so Bildern explizit irgendwie damit zu arbeiten, im Deutschunterricht vor allem.“                                   | einzusetzen. Diese Bereitschaft wurde erst in diesem Interview durch das Ansprechen und Besprechen der didaktischen Potenziale ausgelöst, war davor aufgrund der Leerstelle im Lehr- und Lernhabitus der Schule oder der Universität jedoch nicht vorhanden. |                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2 | 94  | „Ich glaube, ich müsste mich persönlich auch noch viel mehr mit den ganzen Bildern beschäftigen, die du gerade gezeigt hast. Weil ich glaube, ich mich einfach zu wenig mit den Sachen da jetzt auskenne ...“                                                                                | B beschreibt, dass das fachwissenschaftliche Vorwissen fehlt, das benötigt werden würde, um Bilder im Deutschunterricht einzusetzen.                                                                                                                         | Didaktische Unsicherheiten können auch auf das Fehlen interdisziplinärer Bildkompetenzen zurückgeführt werden, über die Lehrpersonen selbst nicht oder nur in geringem Ausmaß verfügen.                                                              |
| 2 | 95  | „Aber ich glaube, wenn man sich da mehr so mit den ganzen Bildern befasst, dann könnte ich mir vielleicht schon vorstellen, dass ich das eine oder andere dann auch einbaue. Ja, aber ich glaube, wenn man so jetzt nur die Bilder sieht, wüsste ich nicht wie ich das jetzt einbauen soll.“ | B beschreibt die grundsätzliche Bereitschaft, mit Bildern des Leids zu arbeiten, merkt jedoch die für die Bilder notwendigen Bildkompetenzen an, die erst erworben werden müssen.                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 1 | 142 | „Dass sich da ein Lebensbezug für sie nicht herstellen kann, weil ich mir denke, okay, für manche ist es wirklich nicht so wichtig, dass sie jetzt ein Bild analysieren müssen. Aber eigentlich doch, aber mir fällt es dann schwer, ihnen das zu vermitteln, ja.“                           | A beschreibt, dass er Schwierigkeiten hat, die Lebensweltrelevanz des Themas zu vermitteln.                                                                                                                                                                  | Didaktische Hürden könnten ebenso in der Vermittlung der lebensweltlichen Relevanz des Themas liegen. Die Überzeugung der Schüler*innen für ein Thema, das üblicherweise nur selten Teil des Deutschunterrichts ist, scheint herausfordernd zu sein. |
| 1 | 145 | „Weil das wichtig ist, aber es ist dann schwer, also man kann das schon dann argumentieren. Mir fallen hundert,                                                                                                                                                                              | A betont erneut die Schwierigkeiten, die in der Vermittlung der Bedeutsamkeit des Themas liegen.                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                      |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     | zig Gründe ein, warum man das lernt, aber es ist dann schwierig, sie dann auch davon zu überzeugen, dass es wirklich relevant ist.“                                                                                                                       |                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 2 | 86  | „Aber da denke ich mir auch irgendwie so, ich habe da auch Angst, dass dann eben so komische Kommentare kommen oder sich einfach lustig drüber gemacht wird, weil es halt, keine Ahnung, der in den Augen vielleicht irgendwie komisch aussieht oder so.“ | B begründet die didaktische Unsicherheit, die empfunden wird, auf Angst zurück, welche Reaktionen durch das Bild ausgelöst werden könnten. | Didaktische Unsicherheiten können ebenso auf Angst vor Schüler*innenreaktionen zurückgeführt werden. Eine Unsicherheit im Umgang mit diesen Reaktionen erzeugt Hemmungen, Bilder des Leids überhaupt einzusetzen. In Klassen, zu denen die Lehrperson eine enge Beziehung hat, könnten Reaktionen eher antizipiert werden und den Einsatz erleichtern. |
| 2 | 112 | „Ich find, das ist auch irgendwie eine Frage der Beziehung zu den Schüler*innen, dass man sie da einschätzen kann auch, was da kommt.“                                                                                                                    | C merkt an, dass mögliche Unsicherheiten, Bilder zu didaktisieren, in Klassen, die die Lehrperson besser kennt, sinken würde.              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Tabelle 20: Analyseraster "Didaktische Unsicherheiten"

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Interview 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Didaktische Unsicherheiten im Umgang mit Bildern des Leidens im Deutschunterricht stellen häufig genannte Barrieren des Einsatzes der Bilder dar. Verstärkt werden diese durch Unsicherheiten im Umgang mit Schüler*innen mit Vorerfahrungen oder der Vermittlung der Relevanz des für den Deutschunterricht eher als außergewöhnlich wahrgenommenen Themas. Insbesondere werden Unsicherheiten auf mangelnde Vorkenntnisse über die didaktische Aufbereitung von Bildanalyse und -interpretation zurückgeführt. Dabei spielt auch die Diskrepanz zwischen den Inhalten an der Universität und der Schule eine Rolle. Es kann in dieser Interviewgruppe davon ausgegangen, dass der | Didaktische Unsicherheiten werden auch in dieser Interviewgruppe vor allem auf einen Mangel an didaktischen Vorkenntnissen und der für die Lehrpersonen unsichtbaren didaktischen Einsatzmöglichkeiten von Bildern des Leidens im Deutschunterricht zurückgeführt. Bedeutsam erscheint in dieser Interviewgruppe jedoch auch das Fehlen einer interdisziplinären Bildkompetenz der Lehrpersonen selbst, die die Didaktisierung erschwert. Innerhalb der Didaktisierung können schüler*innenbezogene Herausforderungen wie Schüler*innenreaktionen, die Ablehnung oder Angriffsmöglichkeiten beinhalten, nur schwer antizipiert werden. Da die Lehrpersonen unterschiedliche Reaktionen einplanen |

|                                                                                        |                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Einsatz von Bildern durch didaktische Hilfestellungen oder Anleitungen steigen könnte. | müssen, besteht Unsicherheit in der Strukturierung sowie der Sicherung von geschützten Räumen, in denen sich die Schüler*innen wohl fühlen und ein respektvolles Miteinander herrscht. |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabelle 21: Ergebnisse "Didaktische Unsicherheiten"

### 6.4.3 Institutionelle Barrieren

| Inter-view | Sequenz | Zitat                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Paraphrase                                                                                                                                                                    | Ergebnis                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1          | 25      | „Also ich finde, es braucht irgendwie Raum, so leidvolle Bilder zu besprechen mit den Schülern und da habe ich im Deutschunterricht das Gefühl dass ich den nicht habe, also weil ich einfach mit dem Lehrplan so eng eingetacktet bin, gefühlt, was sie alles bis zur Matura können müssen.“    | B nennt schulische Vorgaben wie den Lehrplan im Deutschunterricht und für die Matura notwendige Kompetenzen als Hindernisse für den Einsatz von Bildern im Deutschunterricht. | Staatliche Vorgaben wie Themenschwerpunkte im Lehrplan oder Maturatextsorten werden in der Unterrichtspraxis höher gewichtet und lassen oftmals wenig Raum für den Einsatz von Bildern des Leids. Die Zentralmatura beinhaltet keine                                                                             |
| 1          | 119-120 | „...weil irgendwie der Unterricht dann immer so voll ist mit diesen Dingen, die sie haben müssen bis zur Schularbeit.“<br>„Und das ist halt nichts, was zur Schularbeit jemals kommen wird, weil es nicht in der Matura relevant ist, weil sie in der Matura keine Bilder kriegen.“              | B führt an, dass die Schularbeitsvorbereitung, die wiederum auf den für die Matura relevanten Texten basiert, viel Zeit im Unterricht einnimmt.                               | Bildinputs, was den Kompetenzerwerb der Fähigkeiten, die für die Matura gebraucht werden, während der Schulzeit mitsteuert. Dieser institutionell verankerte Kompetenzerwerb ist auch an Erwartungshaltungen verschiedener schulischer und außerschulischer Akteur*innen wie Eltern oder der Direktion gebunden. |
| 1          | 136     | „Also ich meine, ja, Eltern und auch manche Direktor*innen erwarten halt von dir, dass du, also teilweise wird deine Leistung als Lehrperson halt daran gemessen, welche, wie gut deine Klassen abschneiden. Und wenn alle durchkommen und ihre Matura schaffen, sind alle zufrieden, dann fragt | B beschreibt die Abhängigkeit der im Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen von der Zentralmatura und den damit einhergehenden Erwartungen von Eltern und Direktor*innen.      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                     |
|---|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     | keiner mehr nach, so ungefähr.<br>Und wenn halt dann die Medien, also in dem Fall jetzt Bilder, nicht für die Matura relevant sind, dann kräht kein Hahn danach, ob du das gemacht hast oder nicht in deinem Unterricht.“                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                     |
| 2 | 155 | „Gleichzeitig kann ich verstehen, wie die Kollegin auch schon meinte, dass dafür oft wenig Zeit ist. Sowohl im Studium, wo eh schon mal gesprochen werden muss, als auch in der Schule, im Unterricht selbst.“                                                                                                     | A thematisiert, dass im Unterricht meist wenig Zeit bleibt für den Einsatz von Bildern im Deutschunterricht.                                                                                                                        |
| 1 | 97  | „Also ich muss sagen, es ist vielleicht weniger im Studium, also aber auf jeden Fall im Selbststudium, dieses Analysieren von Bildern.“                                                                                                                                                                            | A beschreibt, dass im Studium eher wenig auf Bilder eingegangen wird, was ein gewisses Maß an Selbststudium voraussetzt, um überhaupt mit Bildern arbeiten zu können.                                                               |
| 2 | 142 | „In Deutsch kann ich mich eben nur an das Kapitel Kreativer Schreibunterricht erinnern, dass wir da verstärkt mit Bildern gearbeitet haben und im Museum gewesen sind. Da ist aber das hängen geblieben bei mir, weil das so einzigartig war und sonst nie vorkam im Deutschstudium. Deswegen, ja, sehr spärlich.“ | A merkt an, welche Schwerpunkte im Studium in Bezug auf Bilder gesetzt werden. Bestimmte didaktische Möglichkeiten sind dabei stark in Erinnerung geblieben, grundsätzlich wird das Thema im Studium aber nur rudimentär behandelt. |
| 2 | 148 | „Ich finde, dass das Studium allgemein sehr schlecht auf die berufliche Praxis vorbereitet. Also mir würden da zehn andere Dinge einfallen, bevor ich mit den Bildern anfangen würde. Ganz ehrlich gesagt,                                                                                                         | C bezieht sich auf die Vorbereitung des Studiums auf die berufliche Praxis und kritisiert die gesetzten Schwerpunkte im Lehramtsstudium. Die Thematisierung von Bildern im Deutschstudium                                           |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                |
|---|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     | gerade in Mittelschulen, da gibt es so viele Probleme und so viele Dinge, auf die wir überhaupt nicht vorbereitet sind. Elternarbeit. Ja, da war fast nichts im Studium dazu. Und das ist eigentlich ein sehr wichtiger Teil unseres Studiums. Äh unserer Arbeit, nicht unseres Studiums.“                                                                                                                                                                                      | sieht C als eher nebenrangigen Aspekt, der im Studium nicht verankert ist und führt andere Themen an, die C als wichtiger empfindet.                                                                                                           |
| 1 | 139 | „Also ich muss sagen, die größte Hürde für mich ist irgendwie, die Schule, wo ich gerade bin. Da ist es halt irgendwie generell schwer, irgendwie fachlich was zu vermitteln, einfach weil so viel Beziehungs- und Sozialarbeit im Vordergrund stehen.“                                                                                                                                                                                                                         | A beschreibt schulische Herausforderungen, die den Kompetenzerwerb der Schüler*innen generell erschweren. Beziehungs- und Sozialarbeit stehen an dem Schulstandort im Vordergrund und lassen oft wenig Raum für andere Lehr- und Lernprozesse. |
| 2 | 138 | „Wir zum Beispiel an unserem Schulstandort haben niemanden, der in bildnerischer Erziehung geprüft ist. Und da fehlt, finde ich, schon was, weil ich denke, dass du einen anderen Blick auf Bilder und auf Kunst hast, wenn du das studiert hast. Und da wahrscheinlich ganz viele Perspektiven fehlen an unserem Standort und auch, was Know-how holen, fächerübergreifend arbeiten oder wie auch immer. Und auch Impulse setzen eben im Zeichenunterricht in diese Richtung.“ | C beschreibt, dass es am Schulstandort, an dem C arbeitet, keine geprüfte Lehrperson im Fach Kunst und Gestaltung gibt. Sie bemerkt, dass dadurch bestimmte Perspektiven und Wissen fehlt, was Bildimpulse angeht.                             |
| 2 | 126 | „Da muss man dann oft was der Uni oder aus vorangegangenen Unterrichtsstunden schon was im Kopf haben,                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | C diskutiert die Herausforderungen, Bilder des Leids zu finden, die sich gut im Unterricht einsetzen lassen.                                                                                                                                   |
|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Eine weitere Herausforderung kann das Finden passender Bilder darstellen, die Leid zeigen, aber                                                                                                                                                |

|                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| dass man dann wirklich genau das findet, was da gut dazu passt und was dann gut einsetzbar ist.“ | auf die schüler*innenbezogenen beziehungsweise didaktischen Herausforderungen angepasst sind. Die Vorbereitung wird strukturell nicht unterstützt, da gerade in Schulbüchern oder anderen Unterrichtsmaterialien Bilder oft nicht fokussiert werden. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Tabelle 22: Analyseraster "Institutionelle Barrieren"*

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Interview 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Institutionelle Barrieren stellen eine weitere, nicht zu vernachlässigende Herausforderung beim Einsatz von Bildern des Leids im Deutschunterricht dar. So kann die Konzeptionalisierung der Matura, die stark an schriftlichen Kompetenzen und sprachlichen Handlungen basierend auf Textbeilagen orientiert ist und ohne Bilder auskommt, als maßgebend für die Unterrichtsgestaltung gesehen werden. Schularbeiten richten sich stark an den Textsorten der Matura und kommen daher größtenteils ebenfalls ohne Bilder aus. Weniger stark wird mit dem Lehrplan argumentiert, der im Rahmen der Medienkompetenz durchaus Spielräume für die Förderung visueller Literalität lässt. Stärker sind wiederum Schulstandorte und die mangelnde Vorbereitung auf der Universität entscheidend für den Nicht-Einsatz von Bildern. | Hürden am Schulstandort wie fehlendes geprüftes Personal und die mangelnde Vorbereitung in der Professionalisierung werden in dieser Interviewgruppe stark betont. Grundsätzlich lassen sich ähnliche Ergebnisse wie bei der ersten Interviewgruppe feststellen. Neben der mangelnden Zeit im Regelunterricht wird auch eine weitere Hürde genannt, die sich auf die Unterrichtsvorbereitung bezieht. Während die Vorbereitung anderer Themen institutionell durch Schulbücher oder zur Verfügung gestelltes Lehr- und Lernmaterial unterstützt werden, ist die Auswahl von Bildern, die je nach Klassenkontext eingesetzt werden könnten, nicht immer einfach. |

*Tabelle 23: Ergebnisse "Institutionelle Barrieren"*

## 6.5 Potenziale

### 6.5.1 Förderung kritischer Bildkompetenz

| Inter-view | Sequenz | Zitat                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Paraphrase                                                                                                                                                                                                                                                | Ergebnis                                                                                                                                                                    |
|------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1          | 135     | „Und in Deutsch ist irgendwie Medienbildung schon mit im Lehrplan drin, aber sie wird dann nicht wirklich abgeprüft. Insofern ist das halt dann der Punkt, der runterfällt.“                                                                                                                                                                                            | Die Förderung von Medienbildung wird von B als relevant empfunden und es wird der Wunsch geäußert, dieser durch eine Prüfung mehr Stellenwert zu geben.                                                                                                   | Die Förderung kritischer Bildkompetenz wird als Potenzial durch den Einsatz von Bildern im Deutschunterricht erkannt. Die Verankerung                                       |
| 1          | 138     | „Wir sind extrem viel mit Bildern konfrontiert und dass sie über Bilder sprechen können müssen in der Matura, dann hätte ich quasi die Legitimation, dass ich Zeit in meinem Unterricht drauf verwenden kann, das zu machen und müsste mich dann nicht rechtfertigen, warum ich jetzt nicht Textsorten- Unterricht mache, sondern Visual Literacy im Unterricht mache.“ | B setzt die Förderung kritischer Bildkompetenz als relevant und verfügt sogar über den Fachbegriff „Visual Literacy“. Der Stellenwert der Förderung dieser Bildkompetenz könnte durch eine Verankerung in offiziellen Prüfungsformaten gesteigert werden. | der Bildkompetenz in Prüfungsformaten wie der Matura würde den Einsatz für Lehrkräfte attraktiver machen.                                                                   |
| 1          | 150     | „Aber ich find das schon cool, was du gesagt. Das hat jetzt bei mir auch viel bewegt. ... Also ich glaube, ich habe jetzt in dem Gespräch jetzt auch irgendwie neue Ideen bekommen.“                                                                                                                                                                                    | A betont, dass das Interview zu neuen Ideen im Hinblick auf die Förderung kritischer Bildkompetenz geführt hat.                                                                                                                                           | Der gemeinsame Austausch über Möglichkeiten und Potenzialen von Bildern im Deutschunterricht kann für Lehrkräfte produktiv sein, Wege zu finden, kritische Bildkompetenz zu |
| 2          | 132     | „Deswegen, ich finde, wenn du das so ansprichst, ich habe mir das noch nie so überlegt, geht man immer selbstverständlich davon aus, dass die Kinder diese Bilder so wahrnehmen, wie man es auch selbst tut. Aber dass man da nachhakt, dass man damit                                                                                                                  | A bespricht, dass die Thematisierung von Bildern des Leids im Deutschunterricht zu neuen Gedanken und erkannten Potenzialen geführt hat.                                                                                                                  | fördern.                                                                                                                                                                    |

|   |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |         | arbeitet und mal erfragt, was<br>seht ihr denn da, das geht un-<br>ter.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 2 | 129-131 | „Also direkt auf das Bild be-<br>zogen, find ich, gibt es kaum<br>eine Kompetenz. Wir haben<br>das Hörverstehen, wir haben<br>das Leseverstehen, aber dass<br>ich Bilder verstehen kann,<br>wird irgendwie vorausgesetzt.<br>Das erste Buch, was ein Kind<br>bekommt, ist ein Bilderbuch.<br>Und man nimmt irgendwie an-<br>scheinend so an, dass Bilder<br>ganz selbstverständlich ge-<br>lesen werden können. Ich be-<br>greife aber vielleicht nicht,<br>dass diese Bilder komplexer<br>werden. Und um ein Bild zu<br>verstehen, ein gewisses Hin-<br>tergrundwissen vorhanden<br>sein muss. Das heißt, es ist<br>nicht nur erkenne ich das, was<br>auf dem Bild ist, sondern habe<br>ich auch das Rundumwissen<br>dazu, um dieses Bild zu deu-<br>ten.“ | A betont, dass eine kritische<br>Bildkompetenz oft vorausge-<br>setzt wird. A ist bewusst,<br>dass diese Kompetenz je-<br>doch nicht selbstverständlich<br>vorhanden ist und sieht die<br>Förderung einer solchen<br>Kompetenz als Potenzial des<br>Einsatzes von Bildern im<br>Deutschunterricht. | Die Förderung von kriti-<br>scher Bildkompetenz<br>wird als eigenständige<br>Kompetenz erkannt, die<br>eingeübt und gefördert<br>werden muss. Diese wird<br>als notwendig erachtet,<br>wenngleich festgestellt<br>wird, dass diese oft als<br>selbstverständlich gege-<br>ben betrachtet wird. |
| 2 | 153     | „Ich muss das Bild wirklich<br>lesen können.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | A erkennt, dass das Lesen<br>von Bildern eine eigenstän-<br>dige Kompetenz ist.                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 2 | 134     | „Was mir jetzt so spontan ein-<br>fallen würde, wäre vielleicht,<br>wirklich mehr fächerübergrei-<br>fender Unterricht mit Zeich-<br>nen zusammen, dass man ir-<br>gendwie Bildbetrachtungen<br>oder auch Zeichnungen mehr<br>mit der Schriftsprache zusam-<br>menbringt.“                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | C sieht die Förderung kriti-<br>scher Bildkompetenz als fä-<br>cherübergreifendes Anlie-<br>gen.                                                                                                                                                                                                   | Kritische Bildkompetenz<br>wird als Fähigkeit er-<br>kannt, die eingeübt wer-<br>den muss. Dabei werden<br>fächerübergreifende<br>Kompetenzen benötigt,<br>die sowohl im Ge-<br>schichte- als auch im<br>Kunstunterricht eingeübt<br>werden könnten.                                           |
| 2 | 135     | „Und da, mir ist vorher zu<br>dem, was A gesagt hat, noch                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | C sieht durch den Einsatz<br>von Karikaturen im                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| eingefallen, dass sich das eigentlich ganz gut mit Karikaturen üben lässt, weil man Karikaturen sehr gut eigentlich analysieren kann, da dann meistens auch ein ganz klarer Kontext da ist, ein ganz klarer Hintergrund und die Merkmale, die der Autor oder die Autorin rüberbringen möchte, auch sehr überspitzt dargestellt sind. Also ich denke, dass sich das gut eignen würde, um das zu üben.“ | Geschichteunterricht eine Möglichkeit, kritische Bildkompetenz einzuüben. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|

Tabelle 24: Analyseraster "Förderung kritischer Bildkompetenz"

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Interview 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Das Potenzial der kritischen Bildkompetenz wird erkannt, kann jedoch aufgrund struktureller Vorgaben oft nur schwer in die Praxis umgesetzt werden. In jedem Fall zeigen sich positive Auswirkungen auf das Erkennen von Möglichkeiten des Einsatzes durch das Gespräch über Bilder im Deutschunterricht. | Auch in dieser Interviewgruppe wird kritische Bildkompetenz und somit das „Lesen“ von Bildern als eigenständige Kompetenz größtenteils erkannt. Die Notwendigkeit der Förderung dieser Fähigkeit wird besprochen. Auch die Interdisziplinarität einer solchen Kompetenz wird festgestellt und mit fächerübergreifendem Unterricht verbunden. Durch das Gespräch ergeben sich ebenso neue Perspektivierungen auf das Thema, die verbal ausgedrückt werden. |

Tabelle 25: Ergebnisse "Förderung kritischer Bildkompetenz"

### 6.5.2 Förderung transformativen Lernens

| Interview | Sequenz | Zitat                                                                                                                                                                  | Paraphrase                                                                                                                                                 | Ergebnis                                                                                                                          |
|-----------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1         | 65      | „Und ich fände, dieses Bild wäre ein super Aufhänger in dieser Klasse, das nochmal aufzugreifen, dieses Thema, und zu sagen, wie wird denn berichtet? Wie funktioniert | B empfindet das ausgewählte Bild des Leidens als gut geeignet, um Fragen rund um die Funktionsweise medialer Berichterstattung zu bearbeiten. Dabei geht B | Das Hinterfragen der Bildauswahl innerhalb der medialen Berichterstattung kann als Teil transformativer Lernprozesse eingeschätzt |

|   |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                    |
|---|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     | Berichterstattung? Und welche Bilder werden gezeigt und warum werden diese Bilder gezeigt?“                                                                                                                                                                                                                            | insbesondere auf die Bildauswahl und die Begründung dieser ein.                                                                                                                                       | werden. Prozesse der Perspektivierung und Funktionsweise von Medien können dabei medienkritisch hinterfragt werden.                                                                                |
| 2 | 136 | „Du siehst diesen Wald aus einer gewissen Perspektive. Wenn du jetzt auf einmal die Aufgabe stellst, fühl dich in die Person, die dir auf der Seite rechts steht, wie sieht die das Ganze? Könnte das eine ganz andere Geschichte werden und vielleicht auch somit mit Bildern diese Perspektive verdeutlicht werden.“ | A betont, dass durch Bilder die Perspektive auf ein Geschehen vermittelt werden kann und ist sich gleichzeitig bewusst, dass diese Perspektive sich ändern kann, wenn andere Bilder verwendet werden. | Das Bewusstmachen der eigenen Perspektive auf die Welt und die Verknüpfung dieser Perspektive und das Erkennen verschiedener anderer Perspektiven kann Teil transformativer Bildungsprozesse sein. |
| 1 | 91  | „... und das ist irgendwie so der Funke, den es braucht, um sie überhaupt dazu zu kriegen, dass sie sich was mitnehmen, wenn sie nicht emotional angesprochen werden, dann vergessen sie eh, worum es gegangen ist in der Stunde.“                                                                                     | B bespricht die affektive Reaktion ausgelöst durch Bilder und deren Einfluss auf die nachhaltige Wirkungsweise dieser Bilder.                                                                         | Emotional ansprechende Bilder können langfristige Lernprozesse auslösen. Eben dieser Affekt könnte unter Umständen der Auslöser transformativer Lernprozesse sein.                                 |
| 2 | 111 | „Wenn ich weiß, die können damit umgehen, dann finde ich, das löst so viel aus, dass das vielleicht ein guter Einstieg sein könnte.“                                                                                                                                                                                   | A sieht die emotionale Berührung durch Bilder als Auslöser für Lernprozesse.                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                    |
| 2 | 107 | „Weil wenn ich jetzt an eine Klassenlektüre denke, wäre ich glaube ich fast eher beim KI-Bild, weil ich finde, das ist es diese Vorstellungskraft anregt.“                                                                                                                                                             | A erkennt, dass Bilder das Potenzial haben, die Vorstellungskraft anzuregen.                                                                                                                          | Bilder können als Impuls die Vorstellungskraft anregen. Im Hinblick auf transformative Bildungsprozesse könnten dabei Möglichkeiten des Weltverstehens bewusst gemacht und erweitert werden.       |

Tabelle 26: Analyseraster: "Förderung transformativen Lernens"

## Vergleich der Ergebnisse

| Interview 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Interview 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Transformative Lernprozesse ausgelöst durch Bilder des Leidens werden in der Interviewgruppe zwar nicht explizit erläutert, dennoch wird das Potenzial von Bildern als Impulsgeber für die langfristige Lernprozesse erwähnt. Ebenso wird erkannt, dass Bilder im Kontext medialer Berichterstattung auf die mit ihnen vermittelte Perspektive hin untersucht werden können. | Wie in der ersten Interviewgruppe, werden auch in der zweiten Interviewgruppe transformative Lernprozesse nur durch verschiedene, zum Konzept passende Gedanken erläutert. So ist die Bewusstmachung der eigenen Perspektive, die durch ein Bild vorgegeben wird, ein zentraler Gedanke. Die Berührung durch Bilder als Impuls für transformative Lernprozesse wird ebenfalls betont. Auch werden Bilder als Impulse erkannt, die Vorstellungsvermögen anregen und somit den Möglichkeitssinn im Hinblick auf zukünftige Gesellschaften schärfen könnten. |

*Tabelle 27: Ergebnisse "Förderung transformativen Lernens"*

## 7 Zusammenführung der Ergebnisse

Durch die Analyse der Interviewdaten konnten zahlreiche Zwischenergebnisse zu jeder Analysedimension generiert werden, die im Folgenden zusammengeführt werden sollen.

Zunächst konnte festgestellt werden, dass die affektiven Reaktionen auf Bilder des Leidens je nach Interviewgruppe beziehungsweise -proband\*in stark variierten. Tendenziell lösen Bilder, die Leid direkt zeigen, in den Befragten stärkere affektive Reaktionen aus als die abstrakte oder indirekte Darstellung von Leid. Implikationen aus den affektiven Reaktionen für den Einsatz der Bilder im Unterricht unterscheiden sich ebenfalls stark. Bei der Interviewgruppe mit dem Zweitfach Geschichte/Politische Bildung wird die affektive Reaktion eher bildvermittelnd eingeschätzt, bei der Interviewgruppe mit dem Zweitfach Kunst/Gestaltung wird eher die emotionale Distanz als Chance für eine Reflexion gesehen.

Eine interviewübergreifende Erkenntnis ist, dass Bilder im Deutschunterricht häufig beiläufig vorkommen, sei es als Buchcover, im Rahmen von Präsentationen oder als Illustrationen im Schulbuch. Die am häufigsten genannten methodischen Zugänge sind Bilder als Unterrichtseinstieg im Sinne eines Bildimpulses als diskussions- oder schreibanregendes Mittel. Der Einsatz von Bildern findet dementsprechend zwar im Deutschunterricht bereits statt, zeigt sich jedoch eher in abgegrenzten Unterrichtsphasen, die nicht per se Bildkompetenz fördern, sondern eher in eine Aufmerksamkeitssteigerung münden sollen. Bilder werden zudem oft als Schreibanlässe für etablierte Textsorten genutzt, was sie zu einem Mittel für eine bestimmte Kompetenzförderung im Deutschunterricht macht. Somit kann gesagt werden, dass Lehrpersonen Bildern zwar subjektiven Sinn im Deutschunterricht zusprechen, dieser Sinn jedoch stets stark mit nicht-bildlichen Kompetenzen verbunden ist. Bildkompetenzen als Selbstzweck werden in den Interviews kaum bis gar nicht von den Proband\*innen eigenständig mit ihrer Unterrichtspraxis in Verbindung gebracht.

Besonders stark wurden in den Interviews die Hürden und Herausforderungen des Einsatzes von Bildern des Leidens im Deutschunterricht besprochen. Obwohl die Förderung einer kritischen Bildkompetenz als relevant empfunden wird, findet sie in der Praxis der Lehrpersonen kaum Einklang, was durch strukturelle, didaktische und schüler\*innenbezogene Barrieren bedingt ist. Die Unsicherheit beim Umgang mit Schüler\*innen mit Vorerfahrungen in Kriegen, Krisen oder Migrationsbewegungen hemmt den Einsatz von Bildern des Leids. Lehrpersonen sind sich der Notwendigkeit eines traumasensiblen Umgangs mit Bildern durchaus bewusst. Ebenso spannend ist die oft erkennbare Begründung der Lehrpersonen, der Bildeinsatz würde

durch die mangelnde Bildkompetenz der Schüler\*innen erschwert werden. Vor allem mit abstrakteren Leiddarstellungen könnte gemäß dieser Begründungslinie nicht gearbeitet werden.

Eine weitere Unsicherheit bezieht sich auf die didaktische Umsetzung, die auf die mangelnde Vorbereitung auf die Förderung von Bildkompetenz im Studium zurückzuführen sein könnte. Lehrpersonen, vor allem in der Interviewgruppe mit Zweitfach Geschichte/Politische Bildung, sprechen zum Teil auch davon, dass sie selbst erst an ihrer eigenen Bildkompetenz arbeiten müssten, um diese im Unterricht fördern zu können. Zudem befürchten viele, dass überforderte oder teils respektlose Reaktionen der Schüler\*innen auf Bilder des Leids Schutzräume in der Schule gefährden könnten und empfinden eine Unsicherheit im Umgang mit diesen.

Zuletzt lassen sich viele strukturelle Barrieren feststellen, die von den standardisierten bildlosen Vorgaben der Reife- und Diplomprüfung bis hin zu fehlenden Bildbeispielen in Schulbüchern reichen. Fehlendes Material oder auch Personal erschweren den Einsatz von Bildern des Leidens, da die Unterrichtsvorbereitung mit Bildern des Leidens für viele Lehrpersonen erheblich mehr Zeit und Bildauswahlkompetenz benötigen würde.

In dieser Arbeit sollte untersucht werden, inwieweit Lehrpersonen transformative Bildungsprozesse durch Bilder des Leids anregen möchten. Im Hinblick auf diese Forschungsfrage lässt sich sagen, dass solche transformativen Bildungsprozesse zwar zum Teil als Ziel eines rein hypothetischen Bildeinsatzes geäußert werden, letztlich jedoch nicht oder nur kaum, bedingt durch die angesprochenen Barrieren und Hürden, umgesetzt werden. Transformative Bildungsprozesse werden in den Interviews nicht explizit genannt sondern sind meist Teil von Aussagen, in denen es um die Bewusstmachung der eigenen Perspektive bei der Bildbetrachtung sowie der Reflexion darüber, wie Bilder Vorstellungen von globalem Leid prägen, geht. Bilder werden gemäß diesen Äußerungen als Impulsgeber für veränderte Denkprozesse und den Zuwachs an Empathie für andere Lebensrealitäten empfunden. Die kritische Reflexion bestimmter hegemonialer Perspektiven findet punktuell statt, vor allem im Einsatz von KI-generierten Bildern wird die Perspektive dieser medialen Bilder in Frage gestellt. Schüler\*innen, die wie in einem Interview angesprochenen, oft sogar selbst durch kritische Fragen den Impuls für transformative Lernprozesse setzen, brauchen jedoch didaktische Räume, in denen diese Lernprozesse kontinuierlich umgesetzt werden. Die Förderung eines kritischen Selbst- und Weltverständnisses dürften gemäß eines transformativen Bildungsverständnisses daher nicht nur als Bildungsziele geäußert werden, sondern kontinuierlich in die Praxis gebracht werden. Lehrpersonen zweifeln jedoch, ob diese Bildungsziele in ihren jeweiligen Unterrichtsrealitäten auch umgesetzt werden können.

Auf Basis der skizzierten transdisziplinären Zugänge zu Bildern sowie der eben dargelegten Ergebnissen der Gruppeninterviews sollen nun Implikationen und Impulse für die Praxis gesammelt werden, die die Potenziale der ausgewählten Bilder in den Fokus rücken. Die Komplexität der Bilder soll beispielhaft skizziert werden, um sie je nach Jahrgangsstufe didaktisch zu reduzieren, ohne den eigentlichen Sinngehalt des Bildes zu verlieren. Dies ist keineswegs als Unterrichtsentwurf gedacht, soll jedoch Orientierung geben, wie Bilder des Leidens als Impulsgeber für transformative Lernprozesse eingesetzt werden könnten. Ausgewählt wurden hierfür alle Bilder, die bereits im Kapitel zur Bildauswahl beschrieben wurden und die Lehrpersonen bereits in den Gruppeninterviews diskutierten. Da vor allem die Komplexität von Bildkompetenzen betont wurde, wird versucht, durch mehrere Komplexitätsstufen verschiedene Herangehensweisen zu bieten, wie Bilder im Deutschunterricht als Impuls für transformative Bildungsprozesse eingesetzt werden können. Die Potenziale der Bilder sollen aufgrund der mehrmals in den Interviews vermerkten zu hohen Komplexität in mehreren Komplexitätsniveaus behandelt werden, um einen aufeinander aufbauenden Leitfaden für die Praxis zu gewinnen. Die verschiedenen Abhandlungen als Zusammenführungen von theoretischen Konzepten sowie empirisch erhobenen Einstellungen zu Bildern können je nach Komplexitätsstufe aufeinanderfolgend oder auch unabhängig voneinander für die Praxis herangezogen werden.

## 7.1      Erinnern und Verantworten – Fluchtbilder zwischen Sichtbarkeit und Distanz

In dieser Kategorie sollen die drei abgebildeten Bilder mit Implikationen aus verschiedenen Disziplinen sowie Impulsen aus der Praxis verknüpft werden:



*Abbildung 1: Schwimmwesten*



*Abbildung 2: Politiker\*innen*



Abbildung 3: Wandbild Alan Kurdi

## Komplexitätsstufe 1: Bilddeskription

Insbesondere bei einer ersten Annäherung an Bilder und dem erstmaligen Aufbau einer Bildkompetenz ist es wichtig, sich zunächst auf eine Beschreibung des Gesehenen zu fokussieren. Fragen, die eine erste Annäherung an das Bild ermöglichen, sind: Was zeigt das Bild? Was sehe ich?

In dieser ersten deskriptiven Aufgabenstellung erwerben die Lernenden in Anschluss an sprachwissenschaftliche, im Speziellen systemlinguistische, Bildtheorien<sup>189</sup> die Fähigkeit, ein Bild in seine einzelnen Bestandteile zu zerlegen und ähnlich zu sprachlichen Zeichen zu lesen. Gerade das Bild mit den Politiker\*innen wird von Interviewten oftmals als zu komplex eingestuft, kann aber durch eine derartige erste Annäherung in seinen vielen Details näher untersucht werden, wodurch die Herausforderung in der Vermittlung seines komplexen Kontexts kleiner wird. Um auf einer deskriptiven Ebene zu bleiben, kann das Konzept der kognitiven Operationen im Rahmen psychologischer Bildverstehenstheorien<sup>190</sup> von Bildern miteinbezogen werden. Dabei könnten Fragen wie: „Was verschweigt das Bild? Was sehe ich nicht?“ bearbeitet werden. Durch diese Fragen sollen innere Bilder ausgehend von den Informationen auf dem Bild ausgelöst werden. Obwohl hierbei immer noch keine explizit politische Dimension in die Bildbetrachtung miteinbezogen wird, wird die Perspektive, die das Bild nahelegt, durch diese Frage noch deutlicher. So kann vermutet werden, dass weitere prunkvolle Gegenstände und somit Zeichen der Macht, bei dem Bild „Politiker\*innen“ genannt werden. Bei den „Schwimmwesten“ kann diese Frage in eine Diskussion über die Ab- oder Anwesenheit von Menschen und somit menschlichen Leids führen. Bei dem „Wandbild Alan Kurdi“ hingegen ist ein Fortlauf des urbanen Umfelds beziehungsweise weitere vorbeifahrende Menschen eine potenzielle Leerstelle, die wiederum die Auswirkungen des Gedenkens auf die Menschen der Stadt reflektieren kann.

<sup>189</sup> Vgl. Stöckl 2004, S. 69.

<sup>190</sup> Vgl. Stöckl 2004, S. 55.

Durch eine strukturierte, zunächst deskriptive Annäherung an Bilder können so auch Bilder aus komplexen Kontexten zugänglich gemacht werden. Diese Deskription bereitet auf weitere Herangehensweisen an die Bilder vor, eröffnet gleichzeitig aber bereits Reflexionsprozesse über mögliche Leerstellen der Bilder. Zudem besitzt sie bereits transformativen Charakter, indem sie Lernende dazu befähigt, Bilder als bedeutungstragende Zeichen zu begreifen und eine reflektierte Wahrnehmung von Bildern zu entwickeln.

## **Komplexitätsstufe 2: Funktionen der Fotografie**

In der zweiten Stufe der Bildanalyse sollen exemplarisch mit den ausgewählten drei Bildern Funktionen und Intentionen der Fotografie erarbeitet werden. Nachdem die Frage, was auf dem Bild zu sehen ist, erarbeitet wurde, geht es hierbei vor allem um die Frage, warum das Bild gezeigt wird. Dabei können Überlegungen von Roland Barthes<sup>191</sup> herangezogen werden, der Fotografien nicht als reine Abbilder der Wirklichkeit interpretiert, sondern immer in ihre Entstehungskontexte einbettet, in denen ästhetischen und technischen Bedingungen sowie der fragmentarische Charakter von Bildern berücksichtigt werden. Fotografie kann somit sowohl informieren als auch ästhetisieren, emotionalisieren und täuschen. Gerade in der Darstellung von Leid kann dies zu einem Spannungsfeld von Sichtbarkeit und Distanz führen. Zentrale Fragen für die Bildanalyse können daher sein: „Wird Leid sichtbar gemacht oder wird es in einer distanzierten Vermittlungsweise dargestellt?“, „Wird das Leid durch Ästhetisierung leichter ertragbar gemacht oder wird direkt erkenntlich auf Missstände aufmerksam gemacht?“.

Am Beispiel des Bilds „Politiker\*innen“ ergeben sich auf Basis von Barthes Bildverständnis folgende Fragestellungen: „Welche Funktionen könnte dieses Bild erfüllen?“, „Wie erzeugt das Bild potenzielle Bedeutungen?“, „Wie werden diese Bedeutungen ästhetisch inszeniert?“. Bei der Bearbeitung dieser Fragestellungen kann auf die Perspektive, das Licht, die Bildkomposition, die Kleidung sowie auf die Körperhaltung der Abgebildeten eingegangen werden.

Zusätzlich zu den bereits genannten Fragestellungen ergibt sich beim Bild „Schwimmwesten“ noch die zentrale Frage: „Wer oder was steht im Zentrum des Bildes?“. Die Abstraktion von menschlichem Leid und somit die entpersonalisierte Rezeption kann demnach schon bei der Reflexion der Bildfunktion zum Thema gemacht werden, wird in jedem Fall aber in der höchsten Komplexitätsstufe ausreichend reflektiert.

Beim Bild „Wandbild Alan Kurdi“ können bei der Reflexion der Bildfunktionen fakultativ Kontextinformationen über das ursprüngliche Pressefoto des Kindes gegeben werden, das

---

<sup>191</sup> Vgl.. Barthes 1985

reinszeniert im öffentlichen Raum als Wandbild abgebildet wird. Durch diese Übertragung eines medialen Bilds in den urbanen Kontext ergeben sich möglicherweise andere Bildfunktionen, da das Bild in seinem neuen Kontext eine andere Präsenz im Alltag der Menschen entfaltet. So können folgende Fragen bearbeitet werden: „Welche Funktion hat das Wandbild?“, „Welche Funktion hat das ursprüngliche Medienbild?“.

Die Auseinandersetzung mit Funktionen von Bildern eröffnet den Lernenden die Fähigkeit, sich kritisch mit Intentionen der Bildentstehung und -verbreitung auseinanderzusetzen. Durch die Reflexion der Bildintentionen werden diese im Sinne der visuellen Literalität als Akteure mit Wirkungsmacht in öffentlichen Diskursen sichtbar gemacht.

### **Komplexitätsstufe 3: Individuum und Masse**

In dieser Komplexitätsstufe werden die Bilder auf den Aspekt der Sichtbarkeit von Leid in Bezug auf Individuum und Masse hin reflektiert. Im Fokus steht daher demnach die Reflexion von Leid auf Basis der Überlegungen Sontags, die den objektiven Charakter von Bildern negiert. Sie betont jedoch, dass Bilder die persönliche Wahrnehmung langfristig verändern können und nennt als Beispiel Fotografien befreiter Konzentrationslager, die die Wahrnehmung der Verblichenen massiv beeinflusst haben<sup>192</sup>. Individuelle Erfahrungen von Menschen können Bilder jedoch nicht vollständig erfassen, es bedarf einer Erweiterung um Kontextinformationen und ergänzenden Berichten.<sup>193</sup>

Beispielhaft soll dies anhand des Bildes „Schwimmwesten“ reflektiert werden. Diese dienen der Rettung von Menschen und geben keinerlei Hinweis auf individuelle Personen oder Schicksale. Interessant scheint, dass auch Interviewproband\*innen bei der Betrachtung dieses Bildes Parallelen zu Bildern des Holocausts ziehen, die die Gegenstände der KZ-Gefangenen abbilden. Dies verdeutlicht nochmals, welche eindringliche Wirkung diese Bilder auf Bildrezeptionsprozesse besitzen. Die Reflexion der Wahrnehmung von Gegenständen, die aus Leidkontexten gerissen werden, eignet sich somit gut, um bestimmte häufig im Kontext von Leid genutzte Darstellungsmuster zu reflektieren. Dabei könnte beispielsweise zunächst nur eine Schwimmweste gezeigt werden und die Wirkungsweise dieser mit der Masse an Schwimmwesten verglichen werden. Des Weiteren könnte reflektiert werden, welche anderen Gegenstände sich besser eignen würden, um eine Person auf der Flucht mit ihrem individuellen Schicksal darzustellen. Der Kontext des Bildes, die Flüchtlingsbewegung 2015, könnte mit den Lernenden erarbeitet werden. Dabei kann der Aspekt der Masse in verschiedenen Bildern der Flüchtlingsbewegung

---

<sup>192</sup> Vgl. Sontag 2016, S. 25.

<sup>193</sup> Vgl. Segler-Meißner 2014, S. 214-215.

herausgearbeitet werden und mit alternativen Bildern, die von individuellen Fluchtgeschichten erzählen, verglichen werden. Durch eine solche Vorgehensweise kann der Kontext für die Lernenden greifbar gemacht werden, ohne an Komplexität zu verlieren. Ebenso für diese Komplexitätsstufe geeignet scheint die Thematisierung der Perspektive. Eine Bildbeschreibung mit Perspektivenwechsel bietet sich ebenso für einen Impuls des Hinterfragens der gezeigten Perspektive an. So könnte beispielsweise reflektiert werden, wer dieses Bild gemacht haben könnte und was ein\*e jeweils andere\*r Akteur\*in wie eine flüchtende Person selbst, ein\*e Grenzbeamter\*Grenzbeamtin oder eine helfende Person bei der Nichtregierungsorganisation fotografiert hätte.

Transformative Bildungsprozesse werden angeregt, indem die in Krisen häufig angewendete Sichtweise der Perspektivierung von Masse erkannt, reflektiert und eventuell problematisiert wird. Weitere Lehr- und Lernziele, die mit dem Bild verfolgt werden können, dienen im Sinne der Visuellen Literalität (aber auch dem transformativen Bildungsverständnis) dem Beschreiben eines Bildes und dem Erkennen der darauf abgebildeten Perspektive. Des Weiteren sollen erste Reflexionsprozesse angestoßen werden, wie bestimmte Bildelemente wie beispielsweise die Darstellung von Masse oder die Unsichtbarkeit von Leid bestimmter Personengruppen in Bildern Machtstrukturen (re)-produzieren.

## 7.2 Wer bekommt ein Bild? – Visualisierungen von unsichtbarem Leid

Die (Un)-Sichtbarkeit von Leid und die Fragestellung, welche Konflikte und Krisen überhaupt durch Bilder sichtbar gemacht werden, wird mit drei beispielhaften Bildern zum Krieg im Sudan skizziert.



Abbildung 4: Luftaufnahmen Sudan



Abbildung 5: Medienbild Sudan



Abbildung 6: KI Bild Sudan

### Komplexitätsstufe 1: Ästhetisierung von Leid

In einem ersten Zugang an die Bilder könnte aufgrund der grundverschiedenen Bilder die Ästhetik der jeweiligen Bilder deskriptiv erarbeitet werden. In Anschluss an Sontags Überlegungen können Bilder je nach ästhetischer Darstellung eine stark voneinander abweichende Wirkungsweise haben. Eine Ästhetisierung des Leids könnte Reaktionen auf das Leid abschwächen, während ihre Abwesenheit scheinbare Authentizität vortäuscht. In Sontags Abhandlungen<sup>194</sup> lassen sich auch die Überlegungen der interviewten Lehrpersonen einordnen. Jene Bilder, die stärker künstlich bearbeitet oder sogar von künstlicher Intelligenz generiert wurden, werden in ihrer Authentizität stärker hinterfragt. Für Sontag sind jedoch auch Bilder ohne Bearbeitung eine Interpretation der Wirklichkeit und spiegeln diese nicht direkt wider. Durch eine vergleichende Bildbeschreibung mit Fokus auf die ästhetische Aufbereitung der drei Bilder sollen die Schüler\*innen für unterschiedliche Darstellungsarten sensibilisiert werden. Im Vorhinein könnten dabei Kompetenzen in Bezug auf die Beschreibung von Komposition, Licht und Schatten, Farbgestaltung, Perspektive, Symbolik, technischer Bearbeitung und Inszenierung erworben werden.

<sup>194</sup> Vgl. Sontag 2003.

Die Grundfragestellung zu jedem der drei Bilder lautet demnach: „Was siehst du auf dem jeweiligen Bild?“, „Wie wird das Bild ästhetisch aufbereitet?“. Dabei bringt jedes Bild wiederum eigene Schwerpunkte mit sich.

So transportiert das Satellitenbild eine eigene Perspektive auf das Geschehen, auf Basis derer reflektiert werden könnte, inwieweit das Leid durch die Satellitenkamera überhaupt sichtbar gemacht werden kann. Die fast abstrakte Anordnung in geometrischen Linien, die von der Luft aus sichtbar wird und eine „objektive“ Sicht auf die Landschaft offenbart, kann ebenso auf ihre Wirkung hin im Sinne der Überlegungen Sontags untersucht werden.

Im Medienbild selbst findet sich keine visuelle Darstellung des Leids wieder. Eine Studioaufnahme aus einem Nachrichtenstudio wird gezeigt und von einem Bildtext begleitet. Dementsprechend könnte in der ersten Komplexitätsstufe die ästhetische Aufbereitung der Studioaufnahme und deren Einbettung im gesamten Medienbild beschrieben werden. Zentrale Fragestellungen beziehen sich auf die visuelle Aufbereitung und die dadurch hervorgebrachte Wirkung der Studioaufnahme. Fakultativ könnte auch nur die Studioaufnahme ohne Bildtext gezeigt werden, um die Ästhetik des Nachrichtenlayouts an sich in den Fokus zu rücken.

Durch die ästhetischen Mittel des KI-Bildes wird der Krieg im Sudan besonders dramatisch inszeniert. Farbe, Licht und Bildkomposition sollen demnach eingehend untersucht werden, bevor sich die Lernenden mit der Entstehung von KI-Bildern im Allgemeinen beschäftigen. Durch die Analyse wird der Aspekt des Wirklichkeitsbezugs und der Perspektivität von Bildern betont.

## **Komplexitätsstufe 2: Text und Bild**

Durch die Erhebung der Interviewdaten konnte festgestellt werden, dass die befragten Lehrpersonen Bilder besonders häufig als Impulse für Schreibaufträge benutzen. Trotz dieser Verbundenheit von Bild und Text wird die Analyse von Bild-Text-Interdependenzen nur rudimentär in den Interviews betont. Aus diesem Grund soll durch das Medienbild zum Sudan eben diese Verknüpfung von Text und Bild im Vordergrund stehen, ohne dabei das Bild als bloßen Impuls zu begreifen. Silke Segler-Meißner plädiert bereits, wie im theoretischen Teil geschildert, für ein wechselseitiges In-Beziehung-Setzen von Text und Bild<sup>195</sup>, was als Basis für die Analyse von Medienbildern herangezogen werden kann.

---

<sup>195</sup> Vgl. Segler-Meißner, 2014, S. 212.

Das ausgewählte Medienbild setzt eine hohe Komplexitätsstufe voraus, da es auf den ersten Blick gar kein Bild des Leidens darstellt, sondern viel mehr auf Text basiert und gerade die Bildlosigkeit im Kern der Analyse stehen könnte. Zunächst wurde das Medienbild daher in Komplexitätsstufe 1 betrachtet und beschrieben. Erst danach könnte der Text eingeblendet werden, und die Text-Bild-Kompatibilität untersucht werden. Um die Bildlosigkeit zu thematisieren, könnten folgende Fragen besprochen werden: „Was ist auf dem Bild zu sehen, was ist nicht zu sehen?“, „Warum könnten Medien dieses Bild gewählt haben und auf andere verzichtet haben?“, „Welche Wirkung hat das Bild?“, „Welche Wirkung hat das Bild im Verhältnis zum Text?“.

Um die Perspektivität von Medienbildern zu veranschaulichen, könnten die Lernenden nach der Analyse dieses Bildes selbst in Redaktionen als Journalist\*innen und Medienethiker\*innen sitzen und sich bei verschiedenen Schlagzeilen für die für sie passenden Bilder entscheiden. Dies erfordert bereits ein hohes Maß an Medienkompetenz und Reflexionsvermögen, kann den Lernenden jedoch mediale Bildauswahlprozesse und dabei relevante Überlegungen vor Augen führen. Der zweite didaktische Schwerpunkt, die Text-Bild-Interferenzen, der bei diesem Bild fokussiert werden könnte, kann des Weiteren durch einen medialen Vergleich stattfinden, indem beispielsweise ein Social-Media-Posting, ein Nachrichtenbeitrag im Fernsehen oder ein Zeitungsartikel ohne Text und mit Text in seiner Wirkung analysiert wird.

Transformative Bildungsprozesse werden durch den Bildeinsatz angeregt, da die Bildlosigkeit bestimmter Konflikte und die damit einhergehende Betrauerbarkeit des Leids reflektiert wird. „Was und wer bekommt ein Bild, was und wer bleibt bildlos?“ (gemäß der Überlegungen zur Betrauerbarkeit von Leid nach Judith Butler<sup>196</sup>) könnte als zentrale Fragestellung bei diesem Medienvergleich herangezogen werden. Des Weiteren kann eine Reflexion von Wirkungsweisen bestimmter medialer Bilder stattfinden. Indem sich Schüler\*innen selbst bewusst für verschiedene Bilder entscheiden, treffen sie medienethische Überlegungen zur Darstellbarkeit von Leid in Bildern und beschäftigen sich dementsprechend auch mit verschiedenen Perspektiven beziehungsweise Interessen bei der Bildauswahl.

### **Komplexitätsstufe 3: Künstliche Intelligenz und Bilder des Leidens**

Wesentliche Erkenntnisse beim Einsatz dieses Bildes aus den Gruppeninterviews beziehen sich auf die stärker ausgeprägte Kenntnis der Lehrpersonen, was die Authentizität des KI-Bildes

---

<sup>196</sup> Vgl. Butler, 2010.

betrifft. Im Unterschied zu anderen Bildern, die als realistischer eingestuft werden, fehle beim KI-Bild für die meisten Lehrpersonen der Realitätsbezug, was den Einsatz für viele behindern würde. Auch wird von den Lehrpersonen bei diesem Bild oft eingewendet, dass beim Krieg im Sudan selbst Vorwissen fehle und das Thema für Schüler\*innen zu komplex sei. Dahingehend ist wichtig anzumerken, dass es beim Einsatz von Bildern des Leids im Deutschunterricht nicht um ein Verständnis jeder einzelnen Phase und Strategie innerhalb eines Kriegs geht, sondern vielmehr um die Perspektive, die ein Bild auf diesen nahelegt, um die Art und Weise, wie Leid und Krieg in der visuell dominierten Gesellschaft abgebildet werden. Gerade im Einsatz von KI-Bildern kommt es oft zu einer stereotypen Darstellung eines Geschehens, das auf bereits bestehenden Datensätzen und Bildern eines Konflikts beruht. KI-Systeme werden durch bereits vorhandene Bildsammlungen aufgesetzt und trainiert, wodurch eine ganz bestimmte Perspektive auf die Welt durch sie reproduziert wird. Durch einseitige Trainingsdaten und den Rückbezug auf bereits vorhandene, oftmals stereotype Bildsammlungen und Zuschreibungen werden diese in die neu generierten KI-Bilder eingebettet.<sup>197</sup>

Dieses Bild weist ein dementsprechend höheres Komplexitätsniveau auf, da es von einer künstlichen Intelligenz erstellt wurde und somit erst die Mechanismen der Generierung von KI-Bildern erarbeitet werden müssen. Besonderes Augenmerk sollte daher daraufgelegt werden, KI-Bilder und ihre Entstehung von fotografischen Darstellungen zu unterscheiden. Dafür ist bereits eine gewisse Medienkompetenz über verschiedene Bildquellen und der Authentizität eines Bildes notwendig, die jedoch durch den Einsatz des Bildes noch geschärft werden könnte. Durch das KI-Bild können demnach verschiedene Aspekte der Medienkompetenz gemäß Baacke (Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung)<sup>198</sup> gefördert werden. Dies lässt einen von vielen Lehrpersonen erwähnten Ausschluss des Bildes aufgrund seines fehlenden Wirklichkeitsbezugs aus didaktischen Kontexten als nicht sinnvoll erscheinen, da gerade dieser Wirklichkeitsbezug durch die Mechanismen der Entstehung eines KI-Bildes aufgedeckt werden könnte.

Nach einer ersten Beschreibung des Bildes im Sinne der Komplexitätsstufe 1 könnte demnach auf bestimmte Aspekte des Bildes wie die Gesichtlosigkeit der Menschen, die Farbgestaltung oder die fremd anmutende Landschaft fokussiert werden. In der darauffolgenden Komplexitätsstufe kann erarbeitet werden, welche Vorstellungen durch die ästhetische Aufbereitung des Bildes über den Krieg im Sudan (re-)produziert werden. Ein Vergleich dieses Bildes mit anderen KI-Bildern bietet sich ebenfalls an. So könnte beispielsweise das Bild mit KI-generierten

---

<sup>197</sup> Vgl. Crawford, Kate: *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. New Haven, Connecticut: Yale University Press 2021, S. 98-121.

<sup>198</sup> Vgl. Baacke 1997, S. 98f.

Bildern zu Prompts zum Ukraine-Krieg verglichen werden. Zentral ist beim Einsatz des Bildes in jedem Fall die Reflexion vorherrschender eurozentrischer Perspektiven und Narrative auf Orte des Leids fern von Europa. Weitere Möglichkeiten, die an diese Reflexion anschließen, ist der Bildvergleich zu anderen Bildern aus dem Sudan, die ebenfalls im Rahmen der Gruppendiskussionen diskutiert wurden. So können Bilder aus verschiedenen Medienberichten zum Thema Krieg im Sudan, aber auch ein Querschnitt über andere KI-Bilder über verschiedene Krisen und Kriege miteinander verglichen werden.

Diese Reflexion der Eigen- und Fremdwahrnehmung muss nicht zwangsweise mit einem KI-Bild stattfinden, sollte aber im Einsatz von Bildern des Leidens stets mitgedacht werden. Transformative Bildungsprozesse werden angeregt, indem bestimmte stereotype Vorstellungen über Kriege in bestimmten Ländern erkannt und reflektiert werden. Lehr- und Lernziele fokussieren beim Einsatz von KI-Bildern des Leids vor allem auf das Erwerben einer kritischen Medienkompetenz, durch die die Schüler\*innen befähigt werden, Entstehungskontexte kritisch zu hinterfragen. Ein weiteres Lehr- und Lernziel setzt, wie bereits erläutert, auf die Dekonstruktion stereotypisierender Narrative.

### 7.3 Ästhetische Irritation als Zugang zum Leid durch Kunstbilder

Das Kunstbild „Guernica“ wurde von vielen interviewten Lehrpersonen als zu abstrakt für einen Einsatz im Deutschunterricht eingestuft. Im Folgenden sollen Zugänge skizziert werden, mit denen die Bilder in aufsteigenden Komplexitätsniveaus didaktisch aufbereitet werden.



Abbildung 7: "Guernica"



Abbildung 8: "Desastres de la Guerra"

#### Komplexitätsstufe 1: Studium und Punctum

Ein möglicher erster Annäherungsversuch an das Bild ist das Aufgreifen von zwei unterschiedlichen Aspekten des Bildes, die von Roland Barthes geprägten Bildelemente „Studium“ und „Punctum“<sup>199</sup>. Die individuelle, emotionale Reaktion auf ein Bild fällt bereits bei den Interviewproband\*innen sehr unterschiedlich aus und dieses ganz persönliche „Punctum“ kann auch mit Schüler\*innen diskutiert werden. Gerade diese erste und unvermittelte Reaktion auf ein Bild kann einen Zugang zum Bild gewähren, der dessen intellektuellen Anspruch für Schüler\*innen mindert. Ein Ergebnis der empirischen Daten zeigt zudem, dass affektive Reaktionen auf Bilder sowohl als bildvermittelnd eingeschätzt werden als auch als mögliches Hindernis für eine emotional distanzierte Reflexion. Daher ist es umso wichtiger, Bilder je nach Ziel („Punctum“ oder „Studium“) bewusst einzusetzen und affektiven Reaktionen Raum zu geben und gemeinsam über Berührungen oder Nicht-Berührungen durch Bilder zu sprechen, ohne sofort eine kontextuelle und kulturelle Deutung des Bildes durchzuführen. Aufgrund der zahlreichen Szenen in „Guernica“ bietet sich auch eine fragmentarische Herangehensweise an, in der einzelne Szenen herangezogen werden und mit der Frage „Was berührt mich hier besonders?“ besprochen werden.

Daraufhin kann das Bild ein „Studium“ unterlaufen und Bilddetails werden genauer unter die Lupe genommen. Insbesondere jene Details, die in der vorigen Stufe zu affektiven Reaktionen geführt haben, können dabei eingehend im Hinblick auf ästhetische Mittel untersucht werden. Unterschiede in der Bildanalyse ergeben sich bei den abgebildeten Kunstbildern vor allem in der Darstellung von Leid. Während „Guernica“ Leid abstrakt darstellt und demnach die abstrahierende Bildsprache möglicherweise eines genaueren „Studiums“ bedarf, stellt „Desastres de la Guerra“ Leid auf eine realistischere Art und Weise dar. Diese Direktheit zeigt sich gleich in mehreren Details des Fotos, die in einem „Studium“ untersucht werden können. Dabei kann die erste affektive Reaktion nochmals genauer unter die Lupe genommen werden, indem gefragt wird „Was sehe ich?“, „Welche Details fallen auf?“, „Warum berührt mich dieses Detail besonders?“.

## **Komplexitätsstufe 2: Funktionen von Kunstbildern des Leidens**

Während bei Komplexitätsstufe 1 noch vor allem die subjektive Bildrezeption relevant gesetzt wird, wird der Fokus in dieser Komplexitätsstufe um gesellschaftliche, historische und ethische Funktionen erweitert. In einem Interview wurde die Bedeutsamkeit von Kunst, die Leid abbildet, bereits am Rande diskutiert, indem ein Vergleich mit Literatur über Krieg und Leid genannt wurde. Daher soll es in der nächste Komplexitätsstufe um die Analyse der Funktionen von

---

<sup>199</sup> Vgl. Barthes, 1985, S. 33-37.

Kunstabildern des Leidens gehen. Dabei lohnt sich ein erneuter Blick in die Kunstgeschichte und den dort genannten Funktionen der Darstellung von Leid, die sich stark von den Funktionen medialer oder fotografischer Bilder unterscheiden. Mögliche Konzepte, die sich mit gesellschaftlichen Funktionen von Kunstbildern des Leids beschäftigen, sind beispielsweise der von Aristoteles beschriebene Prozess der Katharsis, der den Ausdruck negativer Gefühle und letztendlich eine innere Reinigung zur Folge hat.<sup>200</sup> Eine andere Konzeptualisierung der Funktionen der Betrachtung fremden Leids ist das Hervorrufen von Mitleid, das vor allem im Mittelalter präsent war und eine stärkere ethische Handlungsaufforderung mit sich brachte.<sup>201</sup> Botanski sieht das Entstehen einer emotionalen Bindung zum Geschehnis durch die geteilte Betrachtung des Leids als weitere Funktion von Bildern des Leidens.<sup>202</sup>

Beide Kunstbilder können demnach im Sinne Botanskis als Ausgangspunkt für eine geteilte Imagination fremden Leids herangezogen werden. Dabei sollen die Lernenden gemeinsam über das Bild sprechen und imaginieren, was sie auf dem Bild sehen. Die Werke sollen dabei nicht nur beschrieben werden, sondern das Gesehene soll gemeinsam verhandelt werden. Transformative Bildungsprozesse werden dabei im sozialen Austausch angeregt, ein gemeinsamer Denkraum entsteht. Insbesondere Fragen, die die soziale Aushandlung fördern, können dabei als Anhaltspunkt dienen („Welche Emotionen teilen wir als Gruppe?“, „Wo unterscheiden sich unsere Emotionen?“, „Was überrascht dich an der Reaktion der anderen?“, „Welche Geschichte erzählt das Bild für uns?“, „Hat das Bild eine Botschaft für uns?“, „Wie verändert sich unsere Haltung zum Bild durch das gemeinsame Besprechen?“). Innerhalb dieses Denkraums gibt es keine richtigen oder falschen Antworten, sowohl Beobachtungen als auch Emotionen und Fragestellungen zum Bild können frei geäußert werden.

Für Aristoteles ist eine gewisse Distanz zum Geschehen Voraussetzung für die Katharsis. Einige interviewte Lehrpersonen teilen diese Ansicht, indem sie eine gewisse ästhetische Abstraktheit als vorteilhaft für eine nachhaltigere Beschäftigung mit Leid ansehen. Dementsprechend eignet sich „Guernica“ durch die Fragmentierung der Körper, den Verzicht auf Farbe, und ikonische Motive wie den Stier, das Pferd oder die Glühbirne als distanzierten Ausgangspunkt für kathartische Prozesse. Lernziel ist dementsprechend die Vermittlung der symbolischen Offenheit des Werks und der reflexiven Auseinandersetzung mit dieser. Dies kann insofern transformative Lernprozesse auslösen, als dass bisher eingeübte Denk- und Deutungsmuster hinterfragt werden müssen und eine gewisse Deutungsunsicherheit als Ausgangspunkt für die Reflexion dienen

---

<sup>200</sup> Vgl. Scholz 2012, S. 84-85.

<sup>201</sup> Vgl. Scholz 2012, S. 84-85.

<sup>202</sup> Vgl. Boltanski 1999, S 50.

kann. Innerhalb des Katharsis-Begriffs von Aristoteles steckt an sich bereits eine Transformation, indem durch geäußerte Emotionen eine Neuordnung der inneren Empfindungen angeregt wird. In der Praxis kann eine solche Katharsis durch die freie Äußerungen von Emotionen beispielsweise im freien Schreiben aller Gedanken und Assoziationen zum Bild im Rahmen eines Bewusstseinsstroms erfolgen. Auch Standbilder zu Bildfragmenten, ergänzt durch Fragestellungen wie „Was spürt die Figur?“ sind eine Möglichkeit, den Körper in einen emotionalen Transformationsprozess zu begeben.

Der mittelalterliche Mitleidsbegriff kann im Sinne einer politischen Bildung mit ethischem Anspruch zur Förderung der persönlichen Urteilskraft genutzt werden. „Desastres de la Guerra“ weist durch die unmittelbare Abbildung des Leids einen starken Handlungsbezug im Sinne transformativer Bildungsprozesse auf. Dabei soll Kunst als Akteurin verstanden werden, die ethische Anklagen stellt. Mit Fragen wie „Gegen wen oder was richtet sich das Bild“ / „Wen oder was klagt das Bild an?“ erkennen die Lernenden das Bild als gesellschaftlichen Akteur und sich selbst somit als moralisch angesprochen. Ergänzt mit Zitaten Goyas kann Quellenarbeit zum Bild erfolgen und der historische Kontext des Bildes erarbeitet werden, um seine politische Dimension herauszufinden. Das Erkennen von historischem Leid und der Zeug\*innenschaft, die durch die direkte Betrachtung des Leids entsteht, kann ebenso im Sinne eines Handlungs- und Gegenwartsbezugs reflektiert werden. „Was bedeutet es, Leid zu sehen?“ / „Was heißt es, Zeug\*in zu sein?“ sind Leitfragen, die eine Selbstreflexion auslösen können, die auch auf gegenwärtige Bilder des Leids übertragen werden kann.

### **Komplexitätsstufe 3: Sinnbilder des Leidens**

In der letzten Komplexitätsstufe steht die Metaebene der Bildrezeption im Vordergrund. Der mediale und kulturelle Umgang mit Bildern des Leidens und vor allem die Entstehung sogenannter ikonischer Bilder des Leidens sollen reflektiert werden. Dabei wird an Sontags Überlegungen angeschlossen, die sich mit „Sinnbildern des Leidens“ auseinandersetzt. Bilder seien gemäß ihrer Beobachtungen oftmals nur flüchtige Erscheinungen, die das Verständnis der spezifischen Umstände eines Konflikts nicht vertiefen.<sup>203</sup> Das Hinterfragen des eigenen Selbstbildes im Umgang mit bebildertem Leid und der individuellen Rolle als Betrachter\*in kann als Impuls für transformativer Bildungsprozess dienen.

---

<sup>203</sup> Vgl. Sontag 2003, S. 139.

Um Lernenden den ikonischen Charakter mancher Kunstbilder zu verdeutlichen, könnten verschiedene Bilder des Leidens zunächst gesammelt gezeigt werden. Die Lernenden reflektieren daraufhin, welche Bilder sie selbst kennen und welche Bilder kollektiv eher in Vergessenheit geraten sind. Im Sinne einer kritischen Medienkompetenz kann daraufhin eine Debatte angeregt werden, welche Faktoren die Ikonisierung beziehungsweise Vergessensprozesse von Bildern beeinflussen. Diese Faktoren werden beispielhaft anhand der beiden Kunstbilder erarbeitet. Relevant erscheint in diesem Kontext die bereits von Sontag erwähnte unkontextualisierte Verbreitung der Bilder, die die konkrete politische Anklage in eine oberflächlichen Dekoration umwandelt. Die Frage, wann etwas zu einer Ikone wird und welche Aspekte des Bildes dabei verloren gehen könnten, scheint zentral für das Verständnis gewisser ikonischer Bilder. Um diese Ikonisierungsprozesse anhand gegenwärtiger Konflikte exemplarisch zu machen, könnten Bilder für aktuelle Krisen wie beispielsweise dem Klimawandel gefunden werden, die gemäß den Lernenden in Zukunft ikonischen Charakter haben könnten. Bei der Entscheidung für und der Bearbeitung von einem zukünftig ikonischen Bild sind Reflexionsprozesse über die Präsentationsweise, den Titel und das Maß des zur Verfügung gestellten Kontexts relevant.

## 7.4 Globale Krisen und westliche Perspektiven

Viele befragte Lehrpersonen erkannten eine gewisse hegemoniale Perspektive bestimmter Bilder (siehe 6.3.2 *Kritik / Sensibilisierung für hegemoniale Perspektive*). Wie diese den Lernenden bewusst gemacht werden könnte, kam jedoch nur am Rande zum Ausdruck und bleibt bei den meisten ein theoretisch erwünschtes Vorgehen, das in der Praxis aufgrund der genannten Herausforderungen nicht fruchtbar gemacht wird. Im Folgenden soll auf Basis dieses Bildes die hegemoniale Perspektivität von Bildern bewusst gemacht werden.



Abbildung 9: "Wasserknappheit"

## **Komplexitätsstufe 1: Fotografie als Akt des Nicht-Einmischens**

Gemäß Susan Sontag kann das Fotografieren als Prozess des Nicht-Einmischens gelesen werden. Der unveränderliche Status der Dinge steht im Interesse des Fotografierens.<sup>204</sup> Ziel der ersten Komplexitätsstufe ist, das Gezeigte zu verbalisieren und mögliche Leerstellen, die nicht gezeigt werden, aufzuzeigen. Gerade durch die abstrahierende Darstellung des Leids, lässt das Bild vieles offen und kann eher symbolisch gelesen werden. Die trockene Erde als Symbol für Dürre und Klimawandel steht dem Fehlen von betroffenen Personen, konkreten Regionen oder sozialen Kontexten entgegen. Das Bild weist zudem durch das Fehlen dieser Aspekte eine eher geringere Emotionalität auf, was ein Nicht-Einmischen zusätzlich verstärken könnte. Eine konkrete Anklage beziehungsweise ein Appell fehlt, was westliche Betrachter\*innen entlasten könnte und historische oder wirtschaftliche Verantwortungen gänzlich ausblendet. Das Zeigen einer natürlichen Landschaft vermittelt sogar den Eindruck, es handle sich um eine Naturprobleme, das keine Folge von Klimapolitik und kolonialer Geschichte darstelle. Zudem betont der Bildtext den globalen Charakter der Krise, indem von einer „Weltbevölkerung“ gesprochen wird. Globale Ungleichheiten werden dadurch ausgeblendet. All diese Bildelemente verstärken gemäß den Überlegungen Sontags das hegemoniale Interesse einer Weiterführung der Situation durch die Abbildung in Verbindung mit dem Auslassen anklagender Informationen. Fragen wie „Was sehe ich auf dem Bild?“, „Was sehe ich nicht auf dem Bild?“ können diese Leerstellen erstmals bewusst machen und als Vorlage zur Erarbeitung von Kontextwissen über den Klimawandel dienen.

## **Komplexitätsstufe 2: Beiläufigkeit und Desensibilisierung durch Bilder**

In den Interviews konnte erhoben werden, dass die befragten Lehrpersonen Bildern vor allem beiläufig im Deutschunterricht begegnen. Auch wenn sich dies nicht nur auf Bilder des Leidens bezieht, geht an gewissen Stellen hervor, dass auch diese beispielsweise auf Schulplakaten, in jedem Fall aber im vom Internet geprägten Alltag der Kinder stets präsent sind. Daran schließt auch Sontag an, die in der ständigen Konfrontation mit Bildern des Leidens die Gefahr einer Desensibilisierung sieht. Sie spricht von einem Anpassungsvorgang, der bei einer Wiederholung eines Prozesses geschehe und zu Gleichgültigkeit führen könne.<sup>205</sup> Lehr- und Lernziel ist daher, die oft passive Rezeption von Bildern über den Klimawandel (insbesondere durch Bilder, die Kontexte und somit Verantwortungen verschleiern) in eine reflexive Auseinandersetzung umzuwandeln und damit Handlungsbewusstsein zu fördern. Dabei kann das Medienbild

---

<sup>204</sup> Vgl. Sontag 2016, S. 17f.

<sup>205</sup> Vgl. Sontag 2003, S. 95-96.

„Wasserknappheit“ herangezogen werden. Um die potenzielle Desensibilisierung bewusst zu machen, könnten die Lernenden ihre emotionale Reaktion auf das Bild äußern oder notieren. Darauf aufbauend könnten Narrative gegen die Gleichgültigkeit entworfen werden, indem das Bild in einen Kontext oder eine Geschichte eingebettet wird. Sowohl ein kreativer Zugang im Rahmen des Entwurfs einer Geschichte zu Menschen, die hinter dem Bild versteckt sein könnten, als auch ein recherchebasierter Zugang, indem der Kontext der Wasserknappheit in einem konkreten Land erarbeitet wird, bieten sich hierfür an. Durch diesen Prozess können im Sinne der transformativen Bildung neue Perspektiven auf das Bild gewonnen werden, die durch die stärkere emotionale Einbindung größeren Handlungsbezug aufweisen.

### **Komplexitätsstufe 3: kulturelle Repräsentationspraktiken und Stereotypisierungen**

Der Fokus dieser Komplexitätsstufe liegt auf der Dekonstruktion bestimmter hegemonialer Perspektiven und der Reflexion eben dieser Deutungsmuster. Gemäß Butler und Sontag wird klar, dass hinter Bildern stets eine gewisse kulturelle Codierung steht, die im Sinne einer kritischen Bildkompetenz erkannt und hinterfragt werden kann. Auch Stuart Hall betont diese kulturellen (De)-Codierungsprozesse, die bestimmte Repräsentationspraktiken und Stereotypisierungen des Eigen- und Fremdbildes reproduzieren.<sup>206</sup> Transformative Bildung bedeutet demgemäß das Erkennen und Hinterfragen dieser kulturellen Codierungen im Sinne einer Erweiterung der eigenen Perspektive auf die Welt. Zur Sichtbarmachung solcher kulturellen Codierungen kann das Medienbild „Wasserknappheit“ auf seine impliziten kulturellen Narrative untersucht werden. Dabei dienen Leitfragen wie „Welche Emotionen werden evoziert?“, „Welche Geschichte wird transportiert?“, „Welche Stimmen fehlen?“ zur Orientierung. Im nächsten Schritt könnte ein Reframing erfolgen, bei dem die erkannte hegemoniale Perspektive aufgebrochen wird und dem Bild durch einen neuen Bildtext eine neue Bedeutung gegeben wird, die lokale Perspektiven miteinschließt oder Kritik an der westlichen Verantwortung an der Klimakrise übt. Dabei scheint besonders interessant, wie diese textuelle Resemantisierung die Wirkung des Bildes verändert. Ergänzend zur Analyse der Stereotypisierungen können weitere Bilder über den globalen Süden zur Verfügung gestellt werden, um den Lernenden einen bewussteren Umgang mit medialen Repräsentationspraktiken zu ermöglichen. Dabei sollen auch Repräsentationslücken zum Ausdruck gebracht werden, wie beispielsweise der fehlenden Sichtbarkeit von lokalen Menschen und Perspektiven. Als Rechercheaufgabe könnte auch hier ein Bild entworfen

---

<sup>206</sup> Vgl. Hall 2004, S. 108-122.

werden, dass diese Repräsentationslücke schließt und verschiedene Alternativen zu hegemonialen Repräsentationsperspektiven erschließt.

## 8 Fazit und Ausblick

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit war es, die Potenziale von Bildern des Leidens im Hinblick auf die Anregung transformativer Bildungsprozesse im Deutschunterricht zu untersuchen. Im Zentrum stand dabei die Verbindung von bildtheoretischen Grundlagen und den erfahrungsbasierten Perspektiven von Lehrpersonen. Ein Alleinstellungsmerkmal dieser Arbeit liegt daher in ihrer Verschränkung von bildtheoretischen Konzepten mit didaktischer Praxis, die bereits in der Zusammenführung der Ergebnisse erfolgt ist. Zentrale bildtheoretische Grundlagen legen nahe, dass Bilder des Leidens stets in kulturelle, gesellschaftliche und ästhetische Ordnungen eingebettet sind, deren Bewusstmachung und Reflexion die Basis für transformative Bildungsprozesse sind. Dabei stellt die Bildtheorie allerdings keinen Selbstzweck dar, sondern ist vielmehr Schlüssel einer kritisch-reflektierten Bilddidaktik.

Die Potenziale von Bildern des Leidens können im Rahmen von transformativen Bildungsprozessen nur dann zum Einsatz kommen, wenn Lehrpersonen selbst ein solches transformatives Bildungsverständnis besitzen. Das Anerkennen der eigenen Perspektive auf die Welt, die Reflexion dieser Wahrnehmungs- und Perspektivierungsweisen sowie das sich daraus ergebende Hinterfragen der Macht- und Herrschaftsstrukturen muss von Lehrpersonen selbst eingeübt werden, um dieses auch vermitteln zu können. Dieses transformative Bildungsverständnis muss Räume erfüllen, in denen ein Unterrichtshabitus herrscht, in denen Lehrpersonen globale, interdisziplinäre Kompetenzen nicht per se als zu komplex und somit unbrauchbar bewerten, sondern ihre Komplexität klassenabhängig zu reduzieren wissen. Ein Auslassen solcher Kompetenzen durch die Argumentation: „Was nicht sofort verstanden wird, das wird auch nicht gelernt“, wäre bei Schreib- oder Lesekompetenzen undenkbar. Demnach sollten auch Bildkompetenzen, die tief in Themenkomplexen verankert sind, die die Lebenswelt der Schüler\*innen einerseits sowie globale Zusammenhänge andererseits betreffen, gezielt gefördert werden.

Erfahrungsberichte von Lehrpersonen zeigen, dass grundsätzlich eine Sensibilisierung für die Potenziale von Bildern des Leidens besteht, dass der Einsatz von Bildern im Allgemeinen jedoch auf einer impulsgebenden Ebene bleibt und das Bild nicht als solches im Zentrum der didaktischen Aufbereitung steht. Die durch die Gruppeninterviews gewonnenen Daten zeigen verschiedene strukturelle, didaktische und schüler\*innenbezogene Herausforderungen auf, die den Einsatz von Bildern des Leidens im Deutschunterricht erschweren. Bilder des Leidens als

Impulsgeber für transformative Lernprozesse werden zwar anerkannt, kommen jedoch durch verschiedene Barrieren nicht oder nur rudimentär zum Einsatz. Diese Herausforderungen müssten strukturell sowie auf der Ebene der Lehrer\*innenbildung bearbeitet werden, da sie den Bildeinsatz wesentlich beschränken oder sogar hemmen. Neben strukturellen und individuellen Hürden, die außerhalb des Einflussbereichs dieser Arbeit stehen, sollte genau diese Hürde durch die Zusammenführung von theoretischen und praktischen Implikationen bearbeitet werden. Dabei wird nochmals klar, dass das transformative Potenzial von Bildern nicht in ihrer bloßen Betrachtung liegt, sondern vielmehr in einer sozialen, reflexiven und gestalterischen Auseinandersetzung mit diesen. Bilder werden zu Impulsen nachhaltiger und transformativer Bildungsprozesse, wenn sie nicht nur als Bildimpuls für einen textdominierten Deutschunterricht fungieren, sondern selbst im Mittelpunkt der Dekonstruktion, Deutung und Diskussion stehen.

Für zukünftige Forschungsarbeiten ergeben sich ausgehend von den Ergebnissen dieser Arbeit mehrere Anknüpfungspunkte. Die von Lehrpersonen betonte Reduktion der Komplexität wurde durch Orientierungsangebote in verschiedenen Komplexitätsniveaus, die verschiedene Bildzugänge systematisieren, als Grundlage für weitere Konzepte bereits erstellt. Die Zusammenführung von Theorie und Praxis kann dabei in zukünftigen Forschungsvorhaben um wesentliche Aspekte, die in dieser Arbeit als Herausforderung im Bildeinsatz erhoben wurden, erweitert werden. Die didaktische Weiterentwicklung mit gezielten Konzepten für Lehrpersonen, die den Bildeinsatz mit Forschungen zu traumasensiblen Umgang mit Bildern des Leidens verbinden, könnte die Bedenken vieler Lehrpersonen aufgreifen und zu einer höheren didaktischen und emotionalen Sicherheit führen. Eine weitere Anknüpfungsmöglichkeit ist der Einsatz von mit Künstlicher Intelligenz generierter Bilder, der in dieser Arbeit bereits angeschnitten, jedoch aufgrund seines Aktualitätsbezugs einer noch breiteren Auseinandersetzung bedarf. Lohnend wäre ebenso eine langfristig angelegte Studie zum Bildeinsatz in der Praxis, die untersucht, inwieweit der Einsatz von Bildern tatsächlich transformative Bildungsprozesse im Sinne einer veränderten Wahrnehmung und Haltung bei Lernenden anregt und durch welche Faktoren die Qualität dieses Bildungsprozesses beeinflusst wird.

Die Frage, wie Bilder in der Unterrichtspraxis gemeinsam ausgehandelt und reflektiert werden können, kann in einer Zeit der visuell vermittelten Krisen als zentrales deutschdidaktisches Forschungsanliegen gesehen werden. Eine bildtheoretisch fundierte Bilddidaktik kann dazu beitragen, Bilder des Leidens als Impuls für Bildungsprozesse zu nutzen, die eng mit Anliegen der Politischen Bildung verknüpft sind. Die Sensibilisierung für Machtverhältnisse, die Reflexion globaler Ungleichheiten sowie das Erkennen der Verantwortung, die durch das Betrachten von Leidensbildern entsteht, sind Teil der Bildungsprozesse, die mit Bildern des Leids initiiert

werden sollen. Um auf Sontags Beobachtung zurückzukommen: „*Manche Leute haben lange geglaubt, wenn man das Grauen nur anschaulich genug darstelle, würden die meisten Menschen die Ungeheuerlichkeiten und den Wahnsinn des Krieges schließlich begreifen*“<sup>207</sup>, bedeutet dies, dass die Darstellung und das Sehen von Bildern des Leids nicht genügt, um nachhaltige Verstehensprozesse anzuregen. Bilder des Leidens werden demgemäß erst dort zum transformativen Bildungsimpuls, wo das Sehen aufhört und das Deuten, Hinterfragen und Kontextualisieren beginnt.

---

<sup>207</sup> Sontag 2003, S. 21.

## 9 Verzeichnisse

### 9.1 Literaturverzeichnis

Arndt, Leiden. In: Ritter, Joachim / Gründer, Karlfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe 1980, S. 206-211.

Baacke, Dieter: Medienpädagogik (Grundlagen der Medienkommunikation 1) Tübingen: Niemayer 1997.

Barthes, Roland, übers. von Leube, Dietrich: Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985 [1980].

Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. In Tiedemann, Rolf (Hg.): Das Passagen-Werk. Frankfurt am Main: Suhrkamp 19.

Benthien, Claudia; Weingart, Brigitte (Hg.): Handbuch Literatur & Visuelle Kultur. Berlin, München, Boston: De Gruyter 2014.

Blanke, Börries: Vom Bild zum Sinn : das ikonische Zeichen zwischen Semiotik und analytischer Philosophie. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. 2003.

Bogner, Alexander; Leuthold, Margit: "Was ich dazu noch sagen wollte ... " Die Moderation von Experten-Fokusgruppen. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2002.

Boltanski, Luc: Distant suffering. Cambridge: Cambridge University Press 1999.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan Deutsch (Sekundarstufe I), online abrufbar: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (aufgerufen am 08.04.2025).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Globales Lernen und Global Citizenship Education, online abrufbar: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales\\_lernen.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales_lernen.html) (aufgerufen am 08.04.2025).

Butler, Judith, übers. v. Mohrmann, Judith; Rebentisch, Juliane; von Redecker Eva: Krieg und Affekt. Diaphanes: Zürich/Berlin 2009.

Butler, Judith: Raster des Krieges: warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag 2010.

Debray, Régis: Jenseits der Bilder. Eine Geschichte der Bildbetrachtung im Abendland. Verl. Avinus: Rodenbach 1999.

Der Spiegel: Holocaustüberlebende nutzen künstliche Intelligenz, um ihre Geschichten zu bewahren, <https://www.spiegel.de/ausland/holocaust-gedenken-ueberlebende-nutzen-kuenstliche-intelligenz-um-ihre-geschichten-zu-bewahren-a-1bb7d892-e7f2-48aa-9a6d-a0646ee0087d> (aufgerufen am 12.03.2025).

Didi Huberman, Georges, übers. v. Sedlaczek, Markus: Wenn die Bilder Position beziehen. München: Fink 2011.

Duncum, Paul: Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. In: Studies in Art Education 2004, 45/3, S. 252-264.

Elkins, James: Visual Studies. A Skeptical Introduction. London/New York: Routledge 2003.

Frank, Gustav; Sachs-Hombach, Klaus: Bildwissenschaft und Visual Cultural Studies. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag 2006.

Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2018.

Freie, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Befreiung. Rowohlt: Reinbek 1973.

Gärtner-Schultz, Heiderose: Leiden-schaf(f)t Kunst. In: Leidfaden, Heft 2 / 2014, S. 4–7.

Gibson, James J.: The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin 1979.

Gil, Isabel Capeloa: Von der Semiologie zur ‚visuellen Literalität‘? In: Benthien, Claudia; Weingart, Brigitte. Handbuch Literatur & Visuelle Kultur: Berlin/München/Boston: De Gruyter 2014, S. 193-211.

Hall, Stuart: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag 2004, S. 108-122.

Hall, Stuart: Kodieren/Dekodieren. In: Bromley, Roger/Göttlich, Udo/Winter, Carsten (Hg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg: zu Klampen 1999, S. 92-110.

- Händler, Matthias: Was ist ein Bild? Eine Antwort aus semiotisch-konstruktivistischer Perspektive. In: Medien & Kommunikationswissenschaft: M & K, 63/4 (2015).
- Helfferrich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2011.
- Helfferrich, Cornelia: Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer 2014, S. 559-574.
- Hepp, Andreas: Cultural Studies. In: Sander, Uwe; Von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
- Höpel, Ingrid: Bildkompetenz als pädagogische Schlüsselkompetenz. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 60-62.
- Hubert, Hans Dieter; Kerscher, Gottfried: Towards the Iconic Turn. Ein Interview mit Horst Bredekamp am 7.11.1997 in Berlin. In: Kritische Berichte 1/1998.
- Inal, Benjamin: Bilder und Visual Literacy im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Analyseansätze – Bildbeispiele. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier 2022.
- Jackendoff, Ray: Patterns in the mind. Language and human nature. New York et al.: Harvester/Wheatsheaf 1993.
- JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Kappas, Arvid; Müller, Marion: Bild und Emotion – eine neues Forschungsfeld. In: Publizistik, 51/1 (2006), S. 3-23.
- Knieper, Thomas: Geschichtsvermittlung durch Ikonen der Pressefotografie. In: Kirschmann, Johannes; Wagner, Ernst (Hg.): Bilder, die die Welt bedeuten. „Ikonen des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken. München: kopaed 2006, S. 59-76.
- Kramer, André: Wenn Bilder Lügen. Gefahren generativer Bild-KI: Fake News erkennen. In: c't magazin für computertechnik 20/2023, S. 112-117.
- Kress, Gunther; Van Leeuwen, Theo: Reading images. The grammar of visual design. London: Routledge 1996.

- Krippendorff, Klaus: Content Analysis. An introduction to its methodology. London: Sage 1980, S. 158.
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia: Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien. 6., Vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe 2016.
- Lieber, Gabriele: Lehren und Lernen mit Bildern: ein Handbuch zur Bilddidaktik. 2., grundlegend überarb. und ergänzte Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2013.
- Lobinger, Katharina: Visuelle Kommunikationsforschung. Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2011.
- Lorenz-Spreen, Philipp et. al: A systematic review of worldwide causal and correlational evidence on digital media and democracy. In: Nature Human Behaviour 7 (2023), S. 74–101.
- Luhmann, Niklas: Die Kunst der Gesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt am Main 1995.
- Marr, David: Vision. A Computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information. Cambridge: The MIT Press 2010.
- Mayo, Peter: A rationale for a transformative approach to education. In: Journal of transformative education 2003/1, S. 38–57.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken: Beltz Weinheim [u.a] 2015.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz 2022.
- Mersman, Birgit: Bildkulturwissenschaft oder Kulturbildwissenschaft? Von der Notwendigkeit eines inter- und transkulturellen Iconic Turn. In: Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kulturwissenschaft 49/2004. S. 91-109.
- Meyrowitz, Joshua: Multiple Media Literacies. In: Journal of Communication 1998 48/1, S. 96-108.
- Mirzoeff, Nicholas (Hg.): An Introduction to Visual Culture. Routledge: London/New York 1999.
- Mitchel W.J.T.: Interdisciplinarity and Visual Culture. In: Art Bulletin 77/4 1995, S. 540-544.
- Mitchell, W. J.T.: Der Pictorial Turn. In: Kravagna, Christian (Hg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin: Ed. ID Archiv 1997.

Mitchell, W.J.T.: Showing seeing: a critique of visual culture. In: *Journal of Visual Culture* 1/2002, S. 165-181.

Mitchell, W.J.T.: Was ist ein Bild? In: Bohn, Volker (Hrsg.): *Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik*. Suhrkamp: Frankfurt am Main 1990.

Nancy, Jean-Luc: *Am Grunde der Bilder*. Zürich und Berlin: diaphanes 2006.

Nöth, Winfried: Can pictures lie? In: Winfried Nöth (Hg.), *Semiotics of the media. State of the art, projects and perspectives*. Berlin/New York: de Gruyter 1997, S. 133-146.

Nöth, Winfried: The Growth of Signs. In: *Sign System Studies* 42/2014, S. 172–192, online unter <https://ojs.utlib.ee/index.php/sss/article/view/SSS.2014.42.2-3.02> [Zugriff am 07.03.2025].

Österreichische UNESCO-Kommission (Hg.): *Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Erkundung. Dossier des Fachbeirats der Österreichischen UNESCO-Kommission „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“*. Wien 2023.

Panofsky, Erwin: *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln: DuMont 1975.

Poddig, Frank: *Die Enkodierung und Dekodierung piktorieller Werbebotschaften: ein semiotisch-kognitiver Ansatz*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag DUV 1995.

Pörksen, Bernhard: *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Hanser 2018.

Ritter, Michael: Von der Medienmächtigkeit zur Medienmündigkeit. In: *Deutsch Didaktik. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. 2024/57.

Rorty, Richard (Hg.): *The Linguistic Turn. Recent Essay in Philosophical Method*. Chicago: Univ. of Chicago Press 1967.

Sachs-Hombach, Klaus: Ausblick: Bild und Bildung. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 2003. (Bildwissenschaft 10).

Saeed, John I.: *Semantics (= Introducing linguistics: 2)*. Oxford UK/Cambridge Mass.: Blackwell 1997.

Sander, Uwe; Von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008.

Schirra, Jörg R.J.: Begriffsgenetische Betrachtungen in der Bildwissenschaft: Fünf Thesen. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag 2006.

Schmidt, Frederike: Interviewverfahren. Ein Überblick. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018a, S. 23.

Schmidt, Frederike: Leitfadeninterviews. Ein Verfahren zur Erhebung subjektiver Sichtweisen. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018b, S. 51.

Schmidt, Siegfried J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996.

Scholz, Oliver R.: Bild, Darstellung, Zeichen: Philosophische Theorien bildhafter Darstellung. Freiburg/München: Alber 1991.

Scholz, Tobias: Distanziertes Mitleid. Mediale Bilder, Emotionen und Solidarität angesichts von Katastrophen. Frankfurt/New York: Campus 2012.

Schulz, Martin: Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag 2005.

Segler-Meißner, Silke: Ausnahmesituationen: Verhandlungen der Darstellbarkeit von existentielltem Leid. In: Benthien, Claudia; Weingart, Brigitte (Hg.): Handbuch Literatur & Visuelle Kultur. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 2014, S. 212-228.

Selting, Margret et al.: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10/2009. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2009, S. 353-402.

Serafini, Frank: Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy. Teachers College Press: New York/London 2014.

Sontag, Susan, übers. v. Kaiser, Reinhard: Das Leiden anderer betrachten. München/Wien: Carl Hanser Verlag 2003.

Sontag, Susan, übers. v. Rien, Mark W./Baruch, Gertrud: Über Fotografie. Frankfurt am Main: Fischer 2016 [1980].

Stadt Wien – Kommunikation und Medien (MA53): Mediendiskursstudie Wien 2024. IFES – Institut für empirische Sozialforschung GmbH 2024.

Staiger, Michael: Medienbegriffe – Mediendiskurse – Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007.

Stiegler, Bernd: Theoriegeschichte der Photographie. München: Fink 2006.

Stiegler, Bernd: Visual Culture. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag 2006.

Stöckl, Hartmut: Die Sprache im Bild - Das Bild in der Sprache : Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden. Berlin: De Gruyter 2004.

The Guardian: ‘All eyes on Rafah’: how AI-generated image swept across social media, <https://www.theguardian.com/world/article/2024/may/30/all-eyes-on-rafah-how-ai-generated-image-spread-across-social-media> (aufgerufen am 12.03.2025).

Vgl Schwan, Stephan: Psychologie. In: Sachs-Hombach, Klaus: Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Suhrkamp: Frankfurt am Main 2005, S. 124-133.

Vgl. Crawford, Kate: Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence. New Haven, Connecticut: Yale University Press 2021, S. 98-121.

von Glasersfeld, Ernst: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997.

Wandruszka, Boris: Philosophie des Leidens. Zur Seinsstruktur des pathischen Lebens. Baden-Baden: Karl Alber 2024.

Wiesing, Lambert: Artificielle Präsenz. Studien zur Philosophie des Bildes, Suhrkamp: Frankfurt am Main 2005.

Wilde, Lukas R.A: KI-Bilder und die Widerständigkeit der Medienkonvergenz: Von primärer zu sekundärer Intermedialität? Angenommen zur Publikation in: Lemmes, Marcel; Packard,

Stephan; Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Zukunft der Bilder: Herausforderungen der Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem 2025.

Wilke, Jürgen: Das Erdbeben von Lissabon 1755 als Medienereignis. In: Lauer, Gerhard/Unger, Thorsten: Das Erdbeben von Lissabon und der Katastrophendiskurs im 18. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein 2008, S. 75-95.

Witzel, Andreas; Reiter, Herwig: Das problemzentrierte Interview - eine praxisorientierte Einführung. Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2022.

## 9.2 Tabellenverzeichnis

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabelle 1: ausgewählte Bilder .....                                                                      | 42 |
| Tabelle 2: Analyseraster "Affektive Reaktionen" .....                                                    | 53 |
| Tabelle 3: Ergebnisse "Affektive Reaktionen" .....                                                       | 53 |
| Tabelle 4: Analyseraster "Implikationen der affektiven Reaktionen auf den Unterricht" .....              | 55 |
| Tabelle 5: Ergebnisse "Implikationen der affektiven Reaktionen auf den Unterricht" .....                 | 56 |
| Tabelle 6: Analyseraster "Umgang mit Beiläufigkeit" .....                                                | 58 |
| Tabelle 7: Ergebnisse "Umgang mit Beiläufigkeit" .....                                                   | 58 |
| Tabelle 8: Analyseraster "Methodischer Einsatz von Bildern" .....                                        | 64 |
| Tabelle 9: Ergebnisse "Methodischer Einsatz von Bildern" .....                                           | 64 |
| Tabelle 10: Analyseraster "Lehr- und Lernziele" .....                                                    | 67 |
| Tabelle 11: Ergebnisse "Lehr- und Lernziele" .....                                                       | 67 |
| Tabelle 12: Analyseraster "Reflexion über die (Un)-Sichtbarkeit von Leid .....                           | 72 |
| Tabelle 13: Ergebnisse "Reflexion über die (Un)-Sichtbarkeit von Leid.....                               | 72 |
| Tabelle 14: Analyseraster „Kritik / Sensibilisierung für hegemoniale Perspektive“ .....                  | 75 |
| Tabelle 15: Ergebnisse „Kritik / Sensibilisierung für hegemoniale Perspektive“ .....                     | 75 |
| Tabelle 16: Analyseraster "Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf transformative Bildungsprozesse" ..... | 77 |
| Tabelle 17: Ergebnisse "Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf transformative Bildungsprozesse" .....    | 78 |
| Tabelle 18: Analyseraster "Schüler*innenbezogene Herausforderungen" .....                                | 81 |
| Tabelle 19: Ergebnisse "Schüler*innenbezogene Herausforderungen" .....                                   | 81 |
| Tabelle 20: Analyseraster "Didaktische Unsicherheiten" .....                                             | 84 |
| Tabelle 21: Ergebnisse "Didaktische Unsicherheiten" .....                                                | 85 |
| Tabelle 22: Analyseraster "Institutionelle Barrieren" .....                                              | 88 |
| Tabelle 23: Ergebnisse "Institutionelle Barrieren" .....                                                 | 88 |
| Tabelle 24: Analyseraster "Förderung kritischer Bildkompetenz" .....                                     | 91 |
| Tabelle 25: Ergebnisse "Förderung kritischer Bildkompetenz" .....                                        | 91 |
| Tabelle 26: Analyseraster: "Förderung transformativen Lernens" .....                                     | 92 |
| Tabelle 27: Ergebnisse "Förderung transformativen Lernens" .....                                         | 93 |

### 9.3      Abbildungsverzeichnis

|                                             |     |
|---------------------------------------------|-----|
| Abbildung 1: Schwimmwesten .....            | 96  |
| Abbildung 2: Politiker*innen .....          | 96  |
| Abbildung 3: Wandbild Alan Kurdi .....      | 97  |
| Abbildung 4: Luftaufnahmen Sudan .....      | 100 |
| Abbildung 5: Medienbild Sudan .....         | 101 |
| Abbildung 6: KI Bild Sudan.....             | 101 |
| Abbildung 7: "Guernica" .....               | 105 |
| Abbildung 8: "Desastres de la Guerra" ..... | 105 |
| Abbildung 9: "Wasserknappheit" .....        | 109 |

## 10 Anhang

### 10.1 Eidesstaatliche Erklärung

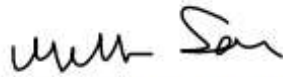


**Philologisch-  
Kulturwissenschaftliche Fakultät**  
Institut für Germanistik  
Universitätsring 1  
A-1010 Wien

<http://spl-germanistik.univie.ac.at/>

#### Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

|                                             |                   |
|---------------------------------------------|-------------------|
| Angaben zur Studierenden / zum Studierenden |                   |
| Matrikelnummer:                             | 11930302          |
| Zuname:                                     | Sederl            |
| Vorname(n):                                 | Melina            |
| Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817):      | UA 199 506 511 02 |

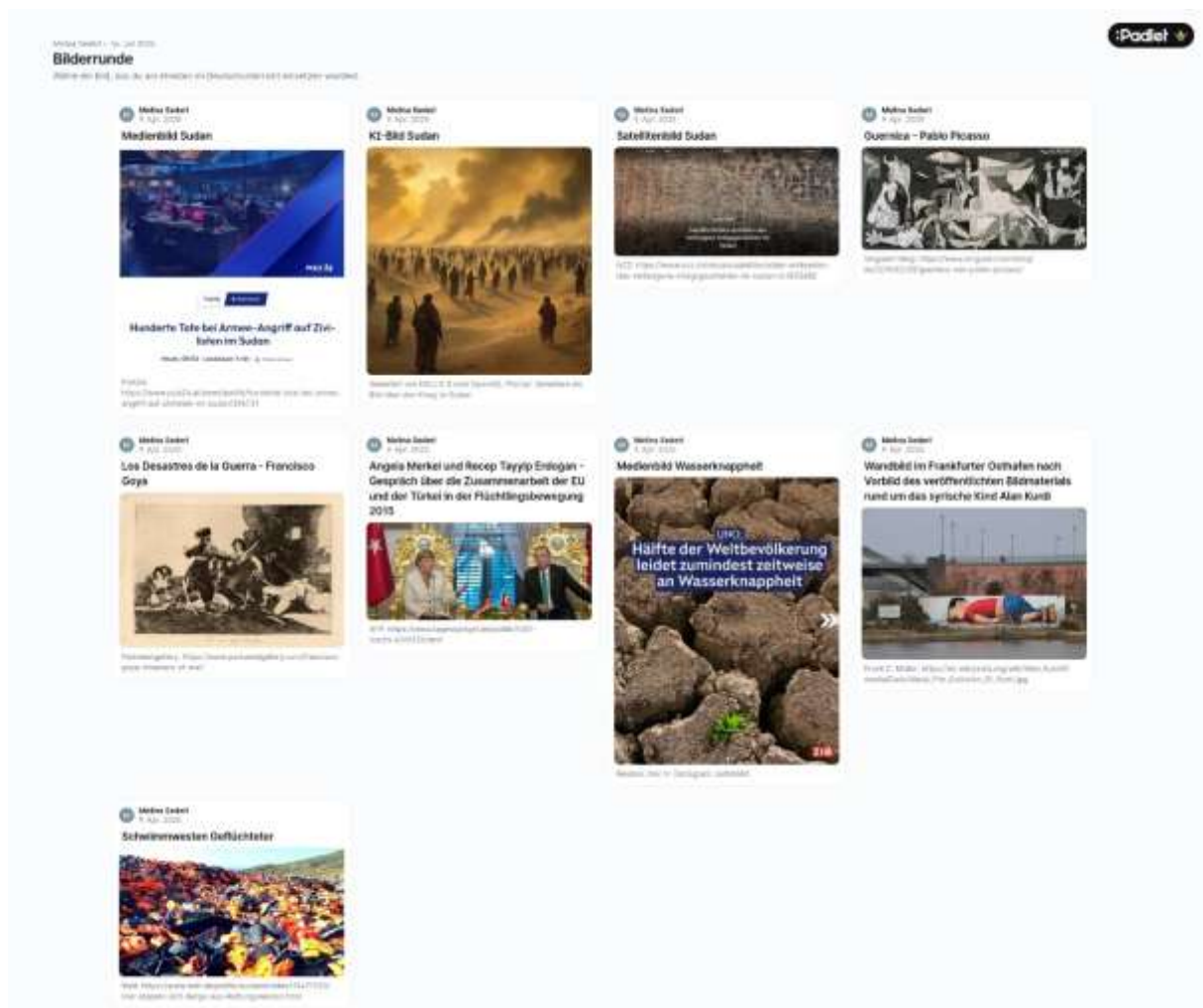
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Erklärung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                      |
| <p>Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.</p> |                                                                                      |
| 16.07.2025                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
| Datum                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Unterschrift der / des Studierenden                                                  |

**HINWEIS:** Diese Erklärung ist für wissenschaftliche Arbeiten, die im Rahmen von Proseminaren, Seminaren und anderen prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erstellt werden, verbindlich auszufüllen und den Arbeiten beizulegen.

## 10.2 Erklärung zur Nutzung von KI-Unterstützung

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurde ein KI-Sprachmodell als unterstützendes Werkzeug zur Transkription der Interview-Daten sowie zur Unterstützung bei der Datenauswertung eingesetzt. Des Weiteren wurde ein Bild mit einem KI-Bildgenerator erstellt, das stets mit dem zugehörigen Prompt ausgewiesen wurde. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Verantwortung über inhaltliche Richtigkeit sowie die wissenschaftliche Auswertung und Analyse der Daten allein der Forschenden obliegt.

## 10.3 Sammlung der verwendeten Bilder



## 10.4 Transkription Interviewgruppe 1

|                           |         |
|---------------------------|---------|
| Gesprächsteilnehmer*innen | 3       |
| Interviewende             | I       |
| Proband*in                | A, B, C |

### Aufnahmedaten:

|                |                   |
|----------------|-------------------|
| Aufnahmestatus | Offen             |
| Datum / Zeit   | 28.4.2025 / 17:15 |
| Ort            | Zoom-Meeting      |
| Dauer          | 01:00:37          |

{00:00:01} 01 I: So, und danke euch noch mal recht herzlich, dass ihr euch die Zeit genommen habt. Ihr nehmt gerade bei einem Gruppeninterview teil für meine Masterarbeit. Vielleicht ein bisschen was zur Methode. Ein Gruppeninterview ist im Endeffekt ein Interview mit einer Gruppe. Der Unterschied zu einem normalen Interview ist aber, dass das Ganze etwas interaktiver sein kann und dass es super toll wäre, wenn ihr auch auf eure Beiträge Bezug nehmt, wenn ihr vielleicht diskutiert miteinander. Das heißt, es wird auch analysiert, wie ihr aufeinander eingeht und auf welche Ideen ihr vielleicht Bezug nehmt. Also, das ist auch ein Teil der Analyse dann. Genau, vielleicht ganz kurz zum Projekt, bevor wir starten. Ich schreibe meine Masterarbeit über Bilder im Deutschunterricht. Das heißt, es geht insbesondere um Bilder des Leidens im Deutschunterricht und welche Herausforderungen oder welche Potenziale Lehrpersonen oder angehende Lehrpersonen darin sehen.

{00:01:01} 02 I: Genau, und wir sind hier sozusagen die Versuchsgruppe mit der Fächerkombination Deutsch und Kunst und Gestaltung. Das heißt, es ist nicht zufällig, dass wir hier alle die gleichen

Fächerkombinationen haben. Meine erste Frage ist so ein bisschen euer persönlicher Zugang. Mich würde einfach interessieren, noch einmal, was eure Fächerkombinationen sind, weil vielleicht kenne ich ja doch eine dritte Fächerkombination nicht, und eure derzeitige berufliche Position. Ihr müsst mir da jetzt nicht die konkrete Schule nennen, aber die Schulart und vielleicht der Ort wäre toll. Und falls ihr noch nicht unterrichtet, gerne, wo ihr vielleicht in den letzten Jahren eure Praktika gemacht habt.

{00:01:54} 03 A: Ich unterrichte Deutsch und Kunst an einer Mittelschule in Wien. Praktika habe ich gemacht in verschiedensten Schulen, aber eben von der Erfahrung her am meisten die Mittelschule im Zentrum.

{00:02:43} 04 B: Ich bin seit drei Jahren an einer Privatschule im 14. Bezirk. Das ist eine Oberstufe, die auch mit Matura abschließt. Unterrichte da vor allem Deutsch und dann vereinzelt Kunstprojekte und eben auch Ethik jetzt seit diesem Jahr. Sonst haben verschiedene Praktika an allen Schulformen gemacht.

{00:03:12} 05 C: Ich bin --- und meine Fächer sind auch Deutsch und Kunst. Ich habe kein weiteres Fach. Ich studiere gerade auch noch im Master, arbeite aber nebenbei noch nicht in einer Schule. Die ganzen Praktika habe ich auch in ganz verschiedenen Schulformen absolviert. Also Gymnasium, Mittelschule, Berufsbildende höhere Schule und die längste Zeit habe ich eben die Masterpraxis unterrichtet. Das war einerseits an der BAFEP und andererseits am Gymnasium im 11. Bezirk.

{00:03:53} 06 I: Dankeschön für eure biografischen Zugänge. Wir kommen gleich zu meiner ersten Frage und die dreht sich eher generell um Bilder im Deutschunterricht. Und da würde mich interessieren, wo begegnen euch Bilder im Deutschunterricht? Kann auch durchaus beiläufig sein, aber wo begegnen die euch?

{00:04:16} 07 B: Mir tatsächlich, wenn ich sie selber einsetze, was ich relativ viel mache.

08 B: Aber außerhalb, also wenn ich nicht mit Bildern arbeiten würde, glaube ich, würden sie mir nur als

Zeichnungen von Schülern begegnen, die gerne nebenbei kritzeln, wenn sie zuhören, weil wir an meiner Schule kein Deutschbuch verwenden. Genau, also ja, mir begegnen die Bilder, die ich selber einsetze oder die die Schüler während des Unterrichts zeichnen.

09 B: Oder im Buchcover, das ist auch noch eine Art, wie Bilder auftauchen. Wir lesen natürlich viel und wenn es nicht ein Reklamheft ist, sondern irgendwas, was ein Cover hat.

{00:05:06} 10 A: Ja, also interessant. Unsere Schule hat Schulbücher in Deutsch. Also sehr oft ist es so, also in dem Schulbuch, das sie verwendet, die „Deutschstunde“ heißt es, da gibt es eigentlich für jedes Thema irgendwelche Bilder. Es gibt auch Übungen mit Bildern, die sich diesem Thema widmen. Also die Bilder, wo man, wo die Schüler\*innen eben zum Beispiel Sachen zuordnen müssen, also drei verschiedene Bilder und man muss Wörter dann zu den Bildern zuordnen, zum Beispiel, oder ja.

11 A: Ein großer Themenschwerpunkt, der Bilder im Deutschunterricht behandelt, ist auch die Bildergeschichte. Das war bei mir die letzte Schularbeit, die ich vorbereitet habe. Da kam dann auch sehr viel die Frage bei mir, wie kann ich den SchülerInnen dieses Bilderlesen vermitteln.

{00:06:18} 12 C: Vielleicht noch kurz ich, also ich habe jetzt gerade an das Praktikum eben letztes Semester am Gymnasium gedacht und da haben wir schon einerseits ein bisschen auch das Deutschbuch verwendet, aber ich habe hauptsächlich auch selber Präsentationen und Arbeitsmaterialien gestaltet und da halt teilweise Bilder eingefügt.

13 C: Und wir hatten auch das Thema Zeitungen, das heißt da in den Zeitungen sind offensichtlich auch viele Bilder drinnen und die Schüler\*innen hatten auch teilweise Präsentationen, die sie gehalten haben, wo sie dann halt, also ich glaube es waren eh auch Powerpoint Präsentationen mit Bildern über Bücher, die sie gelesen haben haben, gestaltet und vorgestellt haben.

{00:07:02} 14 I: Danke. Also ich habe jetzt schon ganz viel gehört, welche Themen mit welchen Bildern bearbeitet werden können und mir ist auch aufgefallen, dass viele von euch wirklich Bilder bewusst einsetzen, also da ging es fast nicht so sehr um die Beiläufigkeit, als vielmehr um den bewussten Einsatz und deswegen würde ich da gerne nachhaken, wie und warum entscheidet ihr euch dann für gewisse Bilder?

{00:07:33} 15 C: Mir ist mir spontan jetzt gerade eingefallen, dass ich oft so bei Schulmaterialien wie Deutschbücher oder die es halt schon gibt, bei Bildern das Gefühl habe, dass sie so Diversität nicht so gut repräsentieren. Und deswegen versuche ich dann halt Bilder zu integrieren, die das halt mehr abbilden. Das wäre mir jetzt als erstes spontan eingefallen.

{00:08:03} 16 B: Ja, kann ich nur zustimmen. Ich glaube, ich setze Bilder auch sehr bewusst ein, um bestimmte Sachen zu veranschaulichen.

17 B: Oder oft als Impulse für Diskussionen oder auch als Eye- Catcher, um Aufmerksamkeit zu erregen.

18 B: Also ich habe immer wieder in meinen Präsentationen, wenn ich Bilder einsetze, dann entweder weil ich sie mit den Studis besprechen will, bestimmte Sachen analysieren will, wenn es halt um ein bestimmtes Thema geht, oder wenn ich halt Aufmerksamkeit generieren will, weil ich weiß, dass sie einfach auf Bilder wesentlich schneller anspringen und interessierter sind, als wenn sie mit Schriftbild nur konfrontiert sind. Ähm, genau.

{00:08:57} 19 A: Ich hab das Gefühl, ich verwende Bilder jetzt nicht bewusst im Deutschunterricht. Wie gesagt, das Schulbuch, das Sprachbuch, da gibt es Bilder, da gibt es Übungen zu den Bildern. Ich halte mich sehr an das Buch, weil ich find das ist gut gemacht. Da hab ich dann selten das Bedürfnis, dann etwas selbst zu erarbeiten für den Unterricht in Deutsch.

{00:09:32} 20 I: Okay, dankeschön. Ich habe euch am Anfang erzählt, in dieser Arbeit geht es speziell um Bilder, die sich in irgendeiner Form mit Krieg oder mit Katastrophen beschäftigen. Und ich wollte euch als nächstes fragen, wie und wo kommen solche Bilder, also Bilder des Leidens, in euren beiden

Unterrichtsfächern vor? Also gibt es da Unterschiede, wo begnegen euch diese Art von Bildern?

{00:10:08} 21 A: Also vielleicht kann ich mal anfangen. Also speziell zu Krieg und Katastrophen vielleicht weniger.

22 A: Ich habe mal so eine Phase gehabt, wo ich mit meinen Zweitklässler\*innen in Kunst die Kunst- Epochen durchgegangen bin. Und da gab es zum Beispiel das Bild „Judith und Holofernes“, wo die Judith sehr gewalttätig den Kopf von Olofernes abschneiden möchte. Das war auch eines der ersten Male, wo ich dann auch eine Reaktion von den Schüler\*innen bekommen habe, dass das brutal ist. Aber das war jetzt eher so ein Bild vom Feeling in der Stunde, das war jetzt nicht der Hauptfokus.

23 A: Aber ansonsten fällt es mir schwer. Mir fällt jetzt auf die Schnelle auch nichts anderes ein. Ich habe da jetzt nie bewusst Bilder genommen, die Krieg zeigen. Ich hätte dann auch die Sorge, ich habe auch junge Schüler\*innen. Ich glaube, so ein Thema würde ich einfach noch nicht anschneiden, vor allem weil bei uns auch einige drinnen sitzen, die Fluchterfahrung haben und deswegen, genau. Darum habe ich mich noch nicht drüber getraut.

{00:12:08} 24 B: Ich glaube, ich bin da auch sehr vorsichtig mit solchen Bildern und tendenziell habe ich das Gefühl, eher im Kunstunterricht als im Deutschunterricht, weil ich das Gefühl habe, ich kann es im Kunstunterricht, da habe ich mehr Freiraum, also mehr Zeit einfach darauf einzugehen und ich will darauf eingehen, wenn ich über solche Bilder rede. Also das ist mir ein ganz starkes Anliegen, sowas nicht einfach nur zu zeigen und kurz was dazu zu sagen und weiterzumachen, sondern ich finde, das muss dann irgendwie thematisiert werden. Was wird hier gezeigt? Warum wird das gezeigt? Warum schauen wir uns das an? Warum gibt es Menschen auch die sagen, sie wollen sich sowas nicht anschauen?

25 B: Also ich finde, es braucht irgendwie Raum, so leidvolle Bilder zu besprechen mit den Schülern und da habe ich im Deutschunterricht das Gefühl dass ich den nicht habe, also weil ich einfach mit dem

Lehrplan so eng eingetacktet bin, gefühlt, was sie alles bis zur Matura können müssen.

26 B: Wo das theoretisch vorkommen könnte, ist ein Thema, für die Deutschmatura. Ein Thema ist ja Literatur und Krieg und das wäre natürlich irgendwie eine Vorlage für, man könnte Bilder von Leiden, Bilder von Gewalt verwenden. Das mache ich aber sehr vorsichtig und sehr reduziert und das thematisiere ich mit den Schülern auch.

27 B: Also, dass ich ihnen halt zum Beispiel sage, wir haben jetzt gerade „Im Westen nichts Neues“ gelesen und besprochen und da geht es natürlich sehr viel um sehr schlimme Gewalt. Es gibt diesen neuen Film, der ja auch mehrfach ausgezeichnet wurde, wo ich ihnen einen Ausschnitt von ihm gezeigt habe, den ich bewusst ausgesucht habe, wo ich ihnen vorher gesagt habe, hey, Trigger Warning und so weiter und wenn sie das nicht anschauen, verlass bitte jetzt den Raum, ihr könnt auch jederzeit rausgehen und so. Und halt auch ihnen gesagt habe, ich werde diesen Film mit euch nicht schauen, auch nicht in der Stunde vor den Ferien, weil ich einfach nicht weiß, wer sich wie dabei fühlt, so gewaltvolle Szenen zu sehen und es ist mir einfach ein Anliegen, dass es da Raum gibt für sie, ja, darauf zu reagieren und zu sprechen.

{00:14:25} 28 C: Ich weiß jetzt nicht, wie viel es bringt, dass ich da so groß und viel zu sagen, weil ich eben noch nicht wirklich viel unterrichte und deswegen auch noch nicht so viel Gelegenheit hatte, jetzt so ganz viele verschiedene Themen irgendwie zu behandeln, aber grundsätzlich so in der Theorie würde ich mich einfach dem anschließen, was A und B gesagt haben.

29 C: Dass man einfach sehr vorsichtig sein muss und beachten muss, dass manche Kinder in der Klasse sitzen, die vielleicht Erfahrungen gemacht haben, die irgendwie traumatisierend waren oder so, auf irgendeine Art und Weise, das muss man halt auch immer bedenken, wenn man solche Themen behandelt, denke ich.

{00:15:09} 30 I: Dankeschön für eure Einblicke. Ich sende euch jetzt einen Link. Ich hoffe, es sehen ihn alle und können ihn alle öffnen. Der Link führt zu einem Padlet und ich habe in diesem Padlet einige Bilder gesammelt, die auf die eine oder andere Weise Leid zeigen oder eben nicht zeigen. Ich würde euch bitten, euch vielleicht zwei Minuten zu nehmen und diese Bilder anzuschauen und dann werden wir ein bisschen in die Diskussion kommen. Eine Aufgabe, die ihr noch habt, ist: Wählt euch bitte ein oder zwei Bilder aus, die ihr am ehesten in euren Deutschunterricht integrieren würdet.

{00:17:08} 31 I: So, in Anbetracht der Zeit von Julia würde ich sagen, beginnen wir vielleicht gleich mit deiner Auswahl. Möchtest du uns sagen, welches Bild du gewählt hast und was du auf dem Bild siehst?

{00:17:22} 32 C: Also du meinst, welche zwei Bilder ich am ehesten.

{00:17:26} 33 I: Genau, genau.

{00:17:28} 34 C: Also, ich finde es ein bisschen schwierig, weil es eben, finde ich, voll auf das Thema drauf ankommt oder auch auf die Klasse und den Kontext. Aber jetzt so aus dem Bauchgefühl heraus am universellsten einsetzbar, habe ich mir gedacht, vielleicht zum Beispiel das von der ZIB, den Screenshot mit Hälfte der Bevölkerung leidet zumindest zeitweise an Wasserknappheit.

35 C: Und vielleicht auch die Guernica von Picasso, weil ich mir da dachte, dass ist halt irgendwie eher noch ein bisschen abstrakt, aber trotzdem stellt es halt eine Szene dar, die man wahrscheinlich zu verschiedenen Themen irgendwie besprechen kann oder die einfach viel Kontext bietet zum Besprechen, I guess.

{00:18:27} 36 I: Mhm, Sorry für die Unterbrechung. Vielleicht bevor du jetzt schon an deine Schüler\*innen denkst, welche Emotionen oder welche Assoziationen lösen diese beiden Bilder in dir aus?

{00:18:38} 37 C: Hmm. Ich meine, das sind, finde ich, noch so zwei der ein bisschen harmloseren Bilder, aber

trotzdem jetzt keine guten Gefühle. Also eher, ja, mir fällt jetzt kein passendes Wort ein. Nicht Frustration, also das mit der Weltbevölkerung jetzt zum Beispiel, schaue ich mir gerade an.

38 C: Ich meine, ich weiß darüber ja Bescheid. Es ist irgendwie, ich fühle mich schon ein bisschen so abgeklärt, wenn ich das sehe. Es weckt jetzt nicht so viele Emotionen, aber es ist natürlich trotzdem irgendwie tragisch. Aber dadurch, dass keine Menschen drauf sind, voll, ist es ein bisschen weniger tragisch.

{00:19:34} 39 I: Und warum hast du genau die beiden Bilder ausgewählt? Also welche Themenbereiche würden sich deiner Meinung nach gut damit bearbeiten lassen und welche Kompetenzen würdest du damit fördern wollen?

{00:19:49} 40 C: Das ist jetzt schwierig zu beantworten, weil ich noch nicht so viel darüber nachgedacht habe. Das ist einfach sehr aus dem Bauch hinaus. Aber ja, ich meine, von der ZIB kann man eben zum Thema, keine Ahnung, Klimawandel behandeln und was das für Auswirkungen hat. Äh. Mir fällt gerade nicht Gutes ein.

{00:20:19} 41 I: Gar kein Stress. Aber dann schauen wir uns vielleicht mal andere Bilder an. Möchte jemand von euch beiden noch sagen, welches Bild er oder sie genommen hat?

{00:20:43} 42 A: Ja gern. Ich hab. Aber du hast mich ja gefragt, im Deutschunterricht, oder?

{00:20:48} 43 I: Genau.

{00:20:50} 44 A: Ich hab jetzt etwas allgemeiner gedacht. Ich hab mir Guernica von Pablo Picasso. Also das dachte ich, da hätte ich irgendwie leichten Zugang und zu den Schwimmwesten der Geflüchteten. Einfach weil beides doch ein bisschen abstrakt ist.

- 45 A: Also zum Beispiel das Bild mit dem Kind, also mit Adam Kurdi. Also ich weiß nicht, das tut mir auch schon so weh. Und ich glaube, wenn jetzt ein syrisches Kind da in der Klasse sitzt, also ich würde das nicht gerne irgendwie besprechen wollen, glaube ich. Auch wenn das wahrscheinlich schon ein wichtiges Bild ist irgendwo im kollektiven Gedächtnis.
- 46 A: Aber da ist eben halt zum Beispiel Guernica, das ist ja schon ein Leiden, aber abstrakt. Und ich denke, da kann man eher auch mit den Kindern vielleicht, vielleicht ist es dann auch ein bisschen zu abstrakt, aber ich denke mir lieber, es wäre ein bisschen zu abstrakt und sie verstehen es nicht, als wenn es zu konkret ist und sie werden da retraumatisiert in irgendeiner Art und Weise.
- 47 A: Das mit den Schwimmwesten finde ich. Aber eben, weil es war die Frage nach dem Deutschunterricht. Ich habe jetzt, glaube ich, bei Picasso auch eher an einen Kunstunterricht gedacht. Also das Bild im Kunstunterricht verwenden wir.
- 48 A: Man muss auch dazu sagen, ich habe halt einfach nur die erste und zweite Klasse. Da kann man auch außerhalb von Grammatik und Textsorten und so wenig machen. Also so Weltgeschehen oder so Besprechen ist da eher im Hintergrund.
- 49 A: Aber wenn, dann könnte ich mir das schon auch gut vorstellen, dass man so eine Erörterung schreiben könnte mit einem Input von diesem Bild oder einfach eine Diskussion starten könnte mit dem Bild der Schwimmwesten. Vor allem weil es halt eben auch wahrscheinlich keine Menschen drauf sind oder halt das menschliche Leid nur symbolisch präsent ist über die Schwimmwesten.
- {00:23:29} 50 I: Welche Assoziationen oder welche Emotionen löst bei dir diese Abstraktion oder diese Unsichtbarkeit des Leids aus?

{00:23:37} 51 A: Ja, ich finde, es ist irgendwie sachlich. Es erzeugt eben weniger Emotionen oder Gefühle. Dadurch, dass es weniger Gefühle erzeugt, denke ich, kann man dann auch ein bisschen objektiver darüber reden. Dann kann man vielleicht auch eine Diskussion starten. Weil ich denke mir, wenn es zu viele Emotionen auslöst, dann ginge das vielleicht nicht. Also wenn ich das jetzt so theoretisieren müsste.

{00:24:19} 52 I: Gibt es da von den anderen Teilnehmer\*innen ähnliche Einblicke oder seht ihr das anders?

{00:24:27} 53 B: Ich fand es total spannend, dass ihr beide die Guernica gewählt habt. Ich habe als Kind dieses Bild so schrecklich gefunden. Meine Tante hatte das in Originalformat, das ist ja riesig, eine Kopie bei sich zu Hause hängen. Ich habe da nicht vorbeigehen können, weil ich mich so gefürchtet habe vor diesem Bild, weil ich das so schlimm fand.

54 B: Und ich finde bis heute, das ist irgendwie so, ja es ist abstrakt, aber es ist verdammt gruselig. Irgendwie so das Leid ist für mich da schon sehr präsent in diesem Bild.

55 B: Ich hätte es jetzt nicht gewählt, aber ich fand es spannend, weil ich euch beiden jetzt zugehört habe, dass ihr das ausgewählt habt, habe ich mir gedacht, okay, würde ich das einsetzen? Und mir gedacht, hey, ich glaube das nächste Mal, wenn ich über Literatur und Krieg spreche in der Oberstufe, dann ist das voll das geniale Bild, so als Einstieg, weil ich Literatur schon auch als Kunstform sehe.

56 B: Zu besprechen, warum beschäftigt sich Kunst, also im Fall von Deutschunterricht, Literatur mit Krieg und was kann es bringen und warum ist Literatur über Krieg und zu Krieg wichtig und was macht gute Kriegsliteratur aus, etc. Dass man das vielleicht anhand dieses Bildes ganz

gut besprechen kann, weil man eben, wenn man dann hofft, dass sie es noch nicht kennen, den Hintergrund noch nicht kennen von dem Bild aus dem Kunstunterricht, im Deutschunterricht vielleicht ein bisschen daran aufhängen kann, hey, was ist das für ein Bild, worum geht es da, was könnte das neue Thema sein, mit dem wir uns jetzt literarisch beschäftigen. Aber das kam jetzt halt durch eure Anregungen, weil ihr das gemeint habt.

57 B: Ich hätte tatsächlich auch die Westen ausgewählt, einfach weil ich finde, dass es schon ein schockierendes Bild ist, was aber nicht so explizit ist, dass man sich automatisch davon distanziert und das finde ich einen guten, guten Sweetspot, in Anführungsstrichen, wo man halt anknüpfen kann von, okay, es schockiert, okay, es legt irgendwie den Finger auf die Wunde, auf die Flüchtlingskrise, aber es ist nicht so, dass Leute weggucken müssen, weil sie es nicht ertragen, sich das anzuschauen.

58 B: Also, wenn man nicht persönliche Erfahrungen damit hat, das ist natürlich wichtig, aber wenn ich weiß, ich habe Schül:ys, die irgendwie übers Mittelmeer geflüchtet sind, dann würde ich das Bild nicht einsetzen.

{00:26:44} 59 C: Sorry, nur kurz, ich hatte da ähnliche Gedanken. Ich habe eben zwischen den Schwimmwesten und dem Screenshot von Zeit im Bild hin und her überbelegt und dann dachte ich mir so, auf der sicheren Seite wäre ich halt mit dem Screenshot, weil der halt noch relativ, nicht neutral ist, aber halt nicht so viel Leid irgendwie veranschaulicht. Aber vor allem, wenn ich wüsste, dass in meiner Klasse keine SchülerInnen sitzen, die selbst irgendwie übers Mittelmeer geflohen sind oder so, dann fände ich das auch gut als Bild. Aber ja, sonst kann ich mir eben

auch vorstellen, also ich weiß nicht, wie es ist, das zu sehen, wenn man diese Erfahrung selbst gemacht hat.

{00:27:25} 60 B: Also das Bild, was ich ausgewählt hätte als erstes tatsächlich, war dieses Medienbild zum Sudan, Hunderte Tote bei Armeeangriffen auf Zivilisten im Sudan, hieß es, wo ja eine Redaktion ist in irgendeinem Studio.

61 B: Da habe ich auch sofort eine Klasse im Kopf gehabt, mit der ich das im Deutschunterricht benutzen würde, weil ich tatsächlich eine Klasse habe, die ich schon länger habe, wo wir im Oktober, als eben diese Hamas- Angriffe waren und die Geiselnahmen waren in Israel, da haben wir das thematisiert, habe ich das thematisiert in der Klasse, weil irgendwie Schüllys in der Pause auf mich zugekommen sind, und es sie beschäftigt hat und sie darüber geredet haben, und dann dachte ich, okay, jetzt wo das Thema da ist, kann man das auch gleich irgendwie aufgreifen.

62 B: Und da haben mich Schüllys tatsächlich darauf angesprochen, dass sie es irgendwie schlimm finden, dass so wenig Lehrende darauf eingehen und niemand darüber spricht, weil das da irgendwie so ein großes politisches Thema ist und dass niemand irgendwie das sagt, wie schlimm das ist, was da passiert ist.

63 B: Und da habe ich mit ihnen halt auch darüber gesprochen, dass ich finde, dass es ja wichtig ist, einerseits darüber zu reden und dass ich es andererseits aber auch wichtig finde, dass man manche Details, weil da einige SchülerInnen angefangen haben, über Verstümmelungen und so zu erzählen und auch im Detail zu erzählen, was sie mitbekommen haben auf TikTok oder so, wo ich dann eingegriffen habe und gesagt habe:

Stopp, ich verstehe, dass du darüber reden willst, aber hier sitzen 29 andere Leute im Raum, wo ich nicht weiß, wer das irgendwie noch okay findet, über Verstümmelungen zu hören und wer das lieber nicht möchte.

64 B: Und die Leute sind aber nicht freiwillig hier und sie können den Raum nicht verlassen. Also bitte versuchen wir es nicht so detailgetreu zu beschreiben.

65 B: Und ich fände, dieses Bild wäre ein super Aufhänger in dieser Klasse, das nochmal aufzugreifen, dieses Thema, und zu sagen, wie wird denn berichtet? Wie funktioniert Berichterstattung? Und welche Bilder werden gezeigt und warum werden diese Bilder gezeigt?

66 B: Und ja, da ist so ein bisschen so eine Medien-Literacy irgendwie anzustoßen und ein Nachdenken über, was wird gezeigt, was wird nicht gezeigt. Also es ist ja kein Zufall, dass es hier aus dem Sudan keine Bilder haben. Die meisten wissen ja nicht mal, wo der Sudan liegt. Während wo Israel liegt, dann doch mittlerweile, glaube ich, die meisten zumindest meiner Oberstufe schon wissen.

{00:29:51} 67 I: Und gibt es irgendwelche Emotionen oder Gefühle, die dieses Bild, also jetzt dieses Medienbild, das du ausgewählt hast, in dir auslöst?

{00:30:04} 68 B: Verwunderung und Wut. Ja, also ich bin irritiert davon und dann macht es mich im nächsten Schritt schon wütend, weil es einfach ja

{00:30:15} 69 A: Meinst du aber diese Kombination, dass halt da gerade von einem, also von irgendwelchen Toten berichtet wird und dann halt gleichzeitig dieses, also das Bild, das im Studio nebeneinander ist, oder wie?

{00:30:35} 70 B: Also natürlich ist das die Bild- Text- Kombination, die das in mir auslöst. Wenn es quasi nur das Bild wäre ohne eine Überschrift oder

irgendwas dazu, dann wird das wahrscheinlich nichts in mir auslösen, weil ich es für ein [Ton wird unverständlich]

{00:30:58} 71 A: Kannst du das nochmal wiederholen, weil ich hab das gar nicht gehört. Also es hat kurz gestoppt.

{00:31:02} 72 B: Ist es jetzt wieder besser?

{00:31:03} 73 A: Ja, ja. Ja, ich höre dich.

{00:31:04} 74 B: Na, ich habe nur gemeint, dass es halt die Bild-Text- Kombination ist, natürlich, die das in mir auslöst, weil nur das Bild alleine würde wahrscheinlich nichts mit mir machen. Emotional würde ich mir vielleicht denken, ja, das ist jetzt nichts so wunderbar Gutes, Standby, vielleicht KI generiertes Bild, so, I don't care, aber mit der Unterschrift, das ist halt so, Leute, das könnt ihr nicht machen. Also wenn ihr darüber berichtet, dann müsst ihr auch irgendwie ein passendes Bild aussuchen.

{00:31:34} 75 I: Danke für diese spannenden Einblicke. Gibt es noch irgendwelche Bezugnahmen aufeinander oder wollt ihr noch grundsätzlich was anderes anmerken zu eurem. Nein. Perfekt.

{00:31:49} 76 A: Vielleicht eine Sache. Ich finde das KI-Bild Sudan, also das finde ich halt ziemlich grotesk. Es wirkt irgendwie so stereotypisierend. Also ich könnte mir vorstellen alle Bilder irgendwie zu nehmen, alle Bilder irgendwie zu verarbeiten, außer das. Da habe ich eine starke Aversion dagegen.

{00:32:26} 77 I: Mhm. Wie sehen das die anderen? Schließt ihr euch da an oder seid ihr anderer Meinung?

{00:32:32} 78 C: Ja, ich sehe das eigentlich genauso. Ich weiß nicht, ob das irgendwie der Realität entspricht. Ja, ich weiß nicht. Ich kann damit wenig anfangen mit dieser Abbildung.

{00:32:49} 79 B: Für meinen Deutschunterricht hätte ich auch immer das Gefühl, ich kann das nicht so richtig mit meinem Deutschstoff verknüpfen.

80 B: Ich glaube, im Kunstunterricht würde ich es schon einsetzen, weil ich es irgendwie wichtig finde, diese KI generierten Bilder zu thematisieren und darüber zu sprechen, was das macht. Was das auch mit unserer Wahrnehmung macht von dem, was gerade auf der Welt passiert. Wenn wir halt nicht reale Bilder zu sehen bekommen, die wir dann nicht richtig einordnen können.

81 B: Lange Rede, kurzer Sinn. Ich würde das Bild eher im Kunstunterricht verwenden als im Deutschunterricht, weil es da besser zum Stoff passt, finde ich.

{00:33:25} 82 C: Aber das finde ich eigentlich ein guter Punkt. Dass man es dann aus so einer kritischen Perspektive sehr wohl einsetzen könnte, wenn man sich halt kritisch mit KI auseinandersetzt, um zu besprechen, was zeigt uns die KI überhaupt und wie gehen wir damit um. Also dafür ist es dann wieder geeignet, finde ich.

{00:33:45} 83 A: Also ich hätte halt generell irgendwie so ein bisschen eine Frage, wie diese Bilder ausgewählt wurden, die wir halt sehen gerade. Weil ich denke, also das ist der Vorteil jetzt, dass wir das gerade online machen. Weil ich habe gerade gegoogelt nach Bildern Krieg Sudan und da gibt's ja eigentlich Bilder. Also deswegen versteh ich auch nicht, warum da jetzt zum Beispiel beim Medienbild Sudan kein Bild da ist.

{00:34:20} 84 I: Also ich kann euch einen kleinen Einblick geben, was auch mein Forschungsziel ist. Ich beschäftige mich mit Leid in Bildern, aber auch mit der Nicht-Sichtbarkeit von Leid. Und einer der Konflikte, wo am wenigsten Bilder existieren, ist der Krieg im Sudan und deswegen habe ich schon auch gezielt nach Berichten gesucht, wo keine Bilder, oder Bilder nur von oben oder eben KI-Bilder genommen. Du hast absolut recht, es gibt schon Bilder aus dem Sudan, aber es gibt

eben auch die Artikel, wo es keine Bilder gibt. Und wenn man auch so zum Beispiel Nachrichten schaut, hört man eben sehr, sehr selten über den Konflikt. Also das war schon der Grund, aber der Transparenz halber muss natürlich auch gesagt werden, es gibt auch Bilder aus dem Sudan, aber eben im Vergleich zu anderen Konflikten sehr, sehr wenig.

85 I: Genau, gut, danke für eure Einblicke dazu. Wir gehen jetzt ein bisschen wieder weg von den ausgewählten Bildern, aber natürlich könnt ihr auch immer wieder darauf Bezug nehmen. C, wenn du gehen musst, kannst du jederzeit natürlich aussteigen

{00:35:21} 86 C: Ja, so fünf Minuten habe ich noch.

{00:35:23} 87 I: Okay. Ihr habt ganz oft jetzt angesprochen, so einen kritischen Blick habe ich auch oft gehört, auch im Hinblick auf so globale Themen. Mich würde jetzt interessieren, was braucht es für euch, damit ihr ein Bild in den Deutschunterricht integriert, um jetzt diesen kritischen Blick, sage ich jetzt mal dazu, zu schärfen. Also welche Bilder wählt ihr da aus und welche Chancen seht ihr darin?

{00:35:36} 88 C: Also auch wieder so aus dem Bauch heraus einfach, würde ich dann schon Bilder nehmen, die auf irgendeine Art und Weise Emotionen auslösen oder die irgendwie irritieren vielleicht auch oder so, die vielleicht irgendwie ambivalent sind, bis zu einem gewissen Grad, weil wenn ein Bild keine Emotionen in mir auslöst, dann ist es, finde ich, auch schwierig, darüber dann wirklich so zu reden oder so. Also ich glaube halt, dass einfach Bilder, die irgendwie ein bisschen irritieren oder viel Kontext für Diskussionen geben, einfach sinnvoll sind, damit halt auch einfach interessante Diskussionen entstehen und halt auch verschiedene

Perspektiven beleuchtet werden können und so. Das ist sehr abstrakt, das ist mir so eingefallen.

{00:36:56} 89 B: Ja, ich glaube, ich kann mich insofern anschließen, dass ich auch nur Bilder auswähle, glaube ich, zu denen ich irgendwie einen Bezug habe, also wo ich das Gefühl habe, ich muss das Bild selber verstehen, ich muss das Bild sinnvoll finden im Kontext von dem, was ich vermitteln will.

90 B: Also ich suche ja nach Bildern, das heißt, ich habe schon gleich mal einen Filter von, okay, zu welchem Thema will ich arbeiten, und dann schaue ich, wo finde ich Bilder, die das irgendwie aufgreifen, und dann, nämlich das, was C gesagt hat, diese Provokation ist schon auch ein Moment, was ich immer mal wieder, nicht immer, aber ab und zu wirklich bewusst einsetze.

91 B: Weil ich halt weiß, wenn Bilder irgendwie in irgendeiner Weise provozieren oder irgendwie emotional aufgeladen sind in irgendeiner Form, dann ist es wieder diese Aufmerksamkeit der Schüler, und das ist irgendwie so der Funke, den es braucht, um sie überhaupt dazu zu kriegen, dass sie sich was mitnehmen, wenn sie nicht emotional angesprochen werden, dann vergessen sie eh, worum es gegangen ist in der Stunde.

{00:38:02} 92 C: Voll. Das meinte ich auch.

{00:38:06} 93 B: Und ich glaube auch, wenn ich Bilder auswähle, ist es für mich schon auch manchmal so auch ein wichtiger Punkt, aus welchem Kontext habe ich die Bilder und kann ich den Kontext, woher dieses Bild kommt, den Schülern gut mitgeben, weil mir das auch irgendwie wichtig ist, dass sie das lernen, dass Bilder in Kontexten existieren und nicht losgelöst von diesen.

94 B: Also wenn ich jetzt zum Beispiel irgendwo noch nicht mit ihnen darüber geredet habe, was ist

die APA, und dann habe ich ein APA- Bild, das würde ich glaube ich nicht machen, weil ich das irgendwie schon ein bisschen auch mit thematisieren mag. Oder auch wenn wir Literaturgeschichte machen, bringe ich schon auch immer so Bilder aus der jeweiligen Zeit, und da ist es mir aber wichtig, dass ich weiß, wer ist der Künstler, die Künstlerin, was ist das für eine Technik, diese Dinge, und wenn ich es bei einem Bild irgendwie nicht weiß, dann verwende ich es nicht, weil ich mich dann irgendwie inkompetent fühle.

{00:39:10} 95 A: Ich muss sagen, ich verwende Bilder irgendwie noch nicht wirklich so reflektiert, also ich kann da jetzt nicht so viel dazu sagen. Vor allem eben, weil ich halt in Deutsch, ich mein nur im Sinne von Sprache lernen irgendwie Bilder verwende und jetzt nicht über andere Dinge, die man vielleicht auch in der Oberstufe im Deutschunterricht diskutieren kann. Weil ich das nicht so mache.

{00:39:41} 96 I: Mhm. Danke. Dann würde mich noch interessieren, und das soll bitte keine Wissensabfrage sein, welche Rolle der Bildeinsatz in eurem Studium gespielt hat. Also habt ihr da irgendwelche Kompetenzen kennengelernt oder hatte das eher eine kleinere Rolle?

{00:40:06} 97 A: Also ich muss sagen, es ist vielleicht weniger im Studium, also aber auf jeden Fall im Selbststudium, dieses Analysieren von Bildern. Ich kenne da auch ganz gute Bücher, wo man so das alles halt irgendwie, weil ein Bild kann man ja auf verschiedenste, aus verschiedensten Perspektiven analysieren, also Inhalt, also so Komposition, Ethnografie oder was weiß ich, ja, also eben.

98 A: Aber so an sich, ich meine schon, also im Kunststudium, wir reden ja eigentlich ständig über

Bilder und es gibt da schon auch diese, ein Seminar, bei mir war das Schreibpraxis mit \_\_\_\_, wo wir auch so Bilder systematisch analysiert haben und da habe ich sehr viel lernen können, genau, aber jetzt weniger, wie ich das didaktisieren könnte.

{00:41:21} 99 C: Ich sage jetzt noch schnell, was war dann, gehe ich, also ich kann mich eigentlich auch dem, was A gesagt hat, anschließen.

100 C: Im Deutschstudium habe ich so gut wie nichts dazu gelernt, glaube ich, also wenn dann nur so ganz basic Sachen, eben Unterschied zwischen Symbol, Ikonografie, bla bla bla, so Zeichentheorie irgendwie ein bisschen, aber halt wirklich nur so die basics und im Kunststudium habe ich eben auch, also haben wir schon viel über Bilder gesprochen.

101 C: Aber eben auch eher gar nicht so viel, wie man das dann vielleicht auch in der Schule machen würde, also vielleicht gar nicht so viel didaktischer Bezug.

102 C: Ich muss jetzt leider gehen. Aber du kannst mir gerne noch Sachen schicken, falls irgendwas noch nicht.

{00:42:13} 103 I: Wir sind fast am Ende, danke C, tschüss.

{00:42:22} 104 A: Vielleicht können wir noch was dazu sagen, aber ich finde, das meiste, was ich im Kunststudium so fürs Lehren oder quasi jetzt als Lehrer halt gelernt habe, war, also das, was für mich am wertvollsten war, waren immer die Dinge, die ich selber quasi gelernt habe. Oder halt so, wie das die Lehrenden an der Uni gemacht haben, so versuche ich das auch manchmal umzusetzen in der Schule, also ich merke da schon, dass manchmal die Art und Weise, wie sie das uns vermittelt haben, doch ganz angenehm war und versuchte es dann weiterzugeben, die Methode, deswegen,

genau, ja, ich weiß nicht, voll, B, was sagst du dazu?

{00:43:14} 105 B: Ich finde es voll spannend, dass du das sagst, weil ich jetzt gerade darüber nachgedacht habe, dass ich das Gefühl habe, dass extrem wenig Lehrende in meinem Deutschstudium überhaupt Bilder verwendet haben, in ihrer eigenen Lehre. Also das kann ich, das sind drei Lehrende von, ich weiß nicht, wie vielen ich hatte, die an der Uni Bilder verwendet haben im Deutschstudium. Da denkst du, aha, das ist krass, und eine Person davon war halt eine Medien, also wo es wirklich um Medienvermittlung oder halt Medieneinsatz im Deutschunterricht ging, wo klar ist, da musst du Bilder verwenden, in dieser Lehrveranstaltung, aber sonst ist das super, super selten vorgekommen.

106 B: Und ich mache das aber viel mehr in meinem Unterricht, ich glaube einfach, weil ich halt Kunst auch studiere und ich irgendwie die Bedeutung von Bildern so für mein eigenes Lernen mir schon wichtig ist oder bewusst ist.

107 B: Ich habe ein Seminar besucht, das habe ich mir auch bewusst ausgewählt, weil ich halt irgendwas machen wollte, was so Kunst und Deutsch ein bisschen verbindet, weil ich das Gefühl hatte, in den Lehrplänen steht so viel von fächerübergreifendem Lernen, darauf wirst du halt einfach nicht wirklich vorbereitet. Das heißt, man soll das machen, aber wie, das wird einem irgendwie nicht erklärt, das wird ja auch an der Uni nicht gemacht, dass fächerübergreifend irgendwie Seminare angeboten werden.

108 B: Aber ich habe halt eben ein Seminar besucht, wo es um den Einsatz von Bildern tatsächlich im Deutschunterricht ging, und das fand ich sehr gut. Also da hatte ich das Gefühl, da wurde, ja, da habe ich mir irgendwie viel darüber

mitgenommen und dadurch dann auch einen viel bewussteren Umgang über meinen Einsatz von Bildern gehabt. Aber das war halt total freiwillig, das war eine Handvoll Leute, die das halt, die da Bock drauf hatten und das deshalb mitgenommen hatten, und ansonsten habe ich das Gefühl, diese Fähigkeit wird überhaupt nicht vermittelt im Deutschstudium.

{00:45:14} 109 A: Waren wir da nicht bei demselben? Warst du bei der \_\_\_\_?

{00:45:22} 110 B: Nein, ich glaube, das war bei der \_\_\_\_\_. I, ich glaube, du warst da.

{00:45:28} 111 I: Genau, genau.

{00:45:38} 112 A: Okay, verstehe.

{00:45:41} 113 B: Und es war auch im Kunstunterricht tatsächlich nicht so viel, wie ich mir erwartet hätte, zu Bildanalyse vermitteln. Also es war natürlich schon, es wird vorausgesetzt, dass man das kann und man spricht über Bilder und man spricht irgendwie vor diesem Hintergrund, dass alles irgendwie kunstaffine Menschen sind, die Bilder interpretieren und analysieren können.

114 B: Aber wie man dieses Wissen vermittelt, didaktisch, wie interpretiere ich Bilder, wie schaue ich mir Bilder an, wie analysiere ich sie, das hätte ich mir tatsächlich im Kunststudium auch noch mehr erwartet, als es dann tatsächlich der Fall war.

{00:46:19} 115 A: Und wie machst du das jetzt?

{00:46:23} 116 B: Ich habe tatsächlich viel selber mir da noch drauf geschaut. Also zum einen dieses Seminar in der Deutschdidaktik, das war ganz gut. Und aber konkret für den Kunstunterricht habe ich tatsächlich selber mir viel YouTube- Videos angeschaut und verwende halt so Grafiken aus Kunstbüchern, die ich mir irgendwann rausgesucht habe, und halt wirklich so sehr, sehr basic von Formen, Bildkomposition, die

verschiedenen Farbkontraste und ja, dann halt runtergebrochen selber für die Schüllys.

{00:46:59} 117 A: Und wie, sorry, falls das jetzt zu weit weg geht, aber ich wollte das jetzt noch fragen. Wie reagieren deine Schüllys darauf, wenn du jetzt sagst, okay, jetzt analysieren wir dieses Bild?

{00:47:15} 118 B: Naja, im Kunstunterricht, es ist halt einfach im Kunstunterricht, also da hinterfragen sie es irgendwie nicht, weil das halt, wo irgendwie klar ist, man im Kunstunterricht lernen soll, über Bilder zu sprechen, und damit man gut über Bilder sprechen kann, braucht man irgendwie ein bestimmtes Vokabular. Da reicht es nicht zu sagen, also in der Oberstufe, wo ich jetzt bin, reicht es nicht zu sagen, boah, die Farben sind krass, sondern da muss man halt irgendwann wissen, das ist ein komplementär Kontrast und so.

119 B: Und im Deutschunterricht mache ich es tatsächlich noch weniger, als ich es eigentlich gern würde. Ich habe mir nach dem Seminar in der Uni vorgenommen, dass ich das jetzt voll in meinen Unterricht integrieren will und bin dann darauf gekommen, na shit, ich habe es nicht gemacht, weil irgendwie der Unterricht dann immer so voll ist mit diesen Dingen, die sie haben müssen bis zur Schularbeit.

120 B: Und das ist halt nichts, was zur Schularbeit jemals kommen wird, weil es nicht in der Matura relevant ist, weil sie in der Matura keine Bilder kriegen.

{00:48:13} 121 A: Ich finde das jetzt gerade ur interessant, weil mir ist jetzt aufgefallen, wo doch bewusst Bilder verwendet wurden im Deutschunterricht bei uns, aber jetzt nicht speziell bei mir, aber bei der Gegenstandsbeschreibung oder Personenbeschreibung hatten wir Bilder am Anfang des

Jahres. Aber da habe ich die Stunden nicht geleitet, sondern es waren die Kolleginnen.

122 A: Was mir aber da aufgefallen ist, das ist jetzt vielleicht auch nicht ganz Teil vom, aber was mir aufgefallen ist, dass im Deutschbuch zum Beispiel ein Bild von einer Person verwendet wurde, die halt jetzt nicht der Norm entspricht und es gab dann so Adjektive wie hässlich oder ungepflegt und ich fand das irgendwie gemein.

123 A: Also ich würde das in Zukunft, wenn ich das dann irgendwann mal selber machen müsste, diese Einheit zur Personenbeschreibung. Ich würde da glaube ich mehr darauf achten, dass halt jetzt nur weil eine Person anders aussieht, jetzt nicht gleich das Wort hässlich verwendet werden muss.

{00:49:31} 124 B: Wobei ich mir denke, das ist ja eigentlich, das ist ja immer wieder so eine Zeitfrage, aber eigentlich denke ich mir, wenn man die Zeit hätte, wenn es total eine gute Vorlage darüber zu sprechen.

125 B: Das ist ja Sprache eigentlich. Wenn ich sage, jemand ist hässlich, was macht das? Warum ist das ein Wort, was wir unangenehm empfinden, und was kann ich stattdessen verwenden?

126 B: Genauso mit schön. Schön wird ja so inflationär verwendet und das ist ja irgendwie auch Teil der sprachlichen Bildung, zu sagen, was kannst du stattdessen sagen? Wenn du irgendwie denkst, die Person ist hässlich, was beschreibst du da genauer? Was denn an dieser Person ist es, was du hässlich findest?

{00:50:04} 127 A: Ja.

{00:50:06} 128 B: Ist es die Frisur? Ist es die Nase? Und wenn es die Nase ist, was hat an Nase gefällt dir nicht? Dass sie halt lernen, feiner zu werden in ihrer Sprache.

129 B: Finde ich kann man an sowas total gut anknüpfen, nur ich hab das Gefühl, man braucht die Zeit dafür und oft müssen die Personen dann da so drüberhüschten und können dem nicht die Zeit geben, die es eigentlich bräuchte, damit Schülern halt nicht lernen. Okay, es gibt schöne Menschen und hässliche Menschen und in meiner Personenbeschreibung fange ich damit an, ob der Mensch schön oder hässlich ist. Das ist ja total.

{00:50:38} 130 A: Ja und das ist bei mir so, glaube ich, generell auch. Also, so bis jetzt, wenn ich mit Bildern gearbeitet habe in meinem Unterricht, vor allem eben halt im Kunstunterricht. Da war das halt zu dem, dass bei mir halt so die Analysen sehr flach ausgefallen sind und es ging dann gleich so ins Oberflächliche.

131 A: Aber eben, ich glaube, das ist halt einfach etwas, das man auch lernen muss.

132 A: Aber, genau also oft kommt so in diesem einen Kunstwerk eine Person, die nicht der Norm entspricht. Und dann ist das bis jetzt eigentlich fast immer passiert, dass dann irgendjemand das aufgreift und sagt, ha ha ha, schau, das bist du, also zu einem anderen oder sowas. Also halt das gleiche als Angriffsmöglichkeit irgendwie nutzt, genau.

{00:51:40} 133 I: Mhm. Okay, danke. Eine letzte, oder gibt es noch irgendeine Bezugnahme, oder haben wir das beendet? Ich fand das einen sehr spannenden Punkt, der da am Ende noch aufgetaucht ist. Und meine letzte Frage wäre, ihr habt das eh schon angesprochen, es ging ganz oft dann darum, dafür ist keine Zeit da, oder das hatten wir nicht im Studium, das haben wir nicht gelernt. Deswegen würde mich noch interessieren, welche Unterstützungsangebote oder welche Änderungen im Lehrplan oder im System würdet ihr euch

wünschen, damit ihr vielleicht mehr Zeit und Raum für Bilder hättet?

{00:52:23} 134 B: Also ich fände es sinnvoll, wenn es in die Maturanote miteinfließt. Ich meine ja, natürlich ist es Teil der Kunstmatura, aber das machen ja nicht alle. Deutsch machen alle.

135 B: Und in Deutsch ist irgendwie Medienbildung schon mit im Lehrplan drin, aber sie wird dann nicht wirklich abgeprüft. Insofern ist das halt dann der Punkt, der runterfällt.

136 B: Also ich meine, ja, Eltern und auch manche Direktor\*innen erwarten halt von dir, dass du, also teilweise wird deine Leistung als Lehrperson halt daran gemessen, welche, wie gut deine Klassen abschneiden. Und wenn alle durchkommen und ihre Matura schaffen, sind alle zufrieden, dann fragt keiner mehr nach, so ungefähr. Und wenn halt dann die Medien, also in dem Fall jetzt Bilder, nicht für die Matura relevant sind, dann kräht kein Hahn danach, ob du das gemacht hast oder nicht in deinem Unterricht.

137 B: Und deshalb fände ich es halt enorm unterstützend, wenn man sagen würde, man nimmt irgendwie, also man weiß, dass quasi in den Maturatextsorten, da gibt es ja immer Textbeilagen, dass man sagt, okay, es gibt auch Textbeilagen mit Bildern, dass sie das einfach auch können müssen, weil das ist ja Teil von unserer Medienlandschaft.

138 B: Wir sind extrem viel mit Bildern konfrontiert und dass sie über Bilder sprechen können müssen in der Matura, dann hätte ich quasi die Legitimation, dass ich Zeit in meinem Unterricht drauf verwenden kann, das zu machen und müsste mich dann nicht rechtfertigen, warum ich jetzt nicht Textsorten- Unterricht mache, sondern Visual Literacy im Unterricht mache. Ich weiß nicht, A, wie siehst du das?

- {00:53:53} 139 A: Also ich muss sagen, die größte Hürde für mich ist irgendwie, die Schule, wo ich gerade bin. Da ist es halt irgendwie generell schwer, irgendwie fachlich was zu vermitteln, einfach weil so viel Beziehungs- und Sozialarbeit im Vordergrund stehen.
- 140 A: Und im Kunstunterricht ist man alleine und ich habe da zum Beispiel teilweise Nachmittagsunterricht, da alleine Kunst mit 30 Schülern, also nicht 30, aber 25 Schüler. Und ich höre da schon bei den Kreativfächern, zum Beispiel in Werken, wo man dann zu zweit ist, dass es halt da schon irgendwie mega schwierig ist für die Lehrpersonen, irgendwie einen fachlichen Unterricht zu machen.
- 141 A: Und deswegen manchmal denke ich mir eh so, okay, ich mach doch nicht, also ich mach doch nicht sehr viel: wenn ich es halt irgendwie schaff, irgendwie einen Unterricht zu machen, wenn ich halt alleine bin. Aber eben halt irgendwie ist es dann, also ich irgendwie, schaff ich es dann doch nicht, etwas Ordentliches zu machen. Also es geht da eher mehr, was ich damit sagen möchte, also für Kunst braucht es auch zwei Lehrpersonen oder kleinere Gruppen oder sonst was.
- 142 A: Und ich hätte jetzt schon auch gerne zum Beispiel mehr Anleitungen, wie man jetzt zum Beispiel eine Bildanalyse vermitteln kann. Also ich habe im Studium gelernt, wie man eine Bildanalyse macht, aber was hat ein Schüler, der die Mittelschule besucht, davon, eine Bildanalyse zu machen. Dass sich da ein Lebensbezug für sie nicht herstellen kann, weil ich mir denke, okay, für manche ist es wirklich nicht so wichtig, dass sie jetzt ein Bild analysieren müssen. Aber eigentlich doch, aber mir fällt es dann schwer, ihnen das zu vermitteln, ja.

{00:56:07} 143 I: Also quasi eine Legitimation des eigenen Tuns würdest du dir wünschen?

{00:56:11} 144 A: Ja, voll, weil ich mache das schon gerne, aber manchmal bekomme ich so diese Reaktion von den Schülern, warum machen wir das überhaupt?

145 A: Weil das wichtig ist, aber es ist dann schwer, also man kann das schon dann argumentieren. Mir fallen hundert, zig Gründe ein, warum man das lernt, aber es ist dann schwierig, sie dann auch davon zu überzeugen, dass es wirklich relevant ist.

146 A: Und ich glaube, mir fehlt es da wirklich so für meine Schulstufe und für meine Schultypen, weil ich habe auch oft das Gefühl, die Inhalte im Studium sind eher so geschneidert für das Gymnasium und weniger für die Mittelschule. Und da habe ich halt dann dieses Problem, wo ich halt nicht weiß, wie kann ich das simpler machen und wie kann ich das so auf die Stufe bringen, damit es halt für meine Schüler und Schülerinnen auch relevant ist.

{00:57:19} 147 B: Voll, ich glaube, das kann ich nur d'accord mit dir gehen, weil ich mir denke so, wir haben halt einfach Kunstwerke analysiert und zum Teil sehr klassische Kunstwerke analysiert. Also sprich Leinwandgemälde und das ist halt eine andere Sache als ein TikTok- Stil und der TikTok- Stil ist aber das, was lebensweltlichen Bezug hätte für die Schüler\*innen.

148 B: Das wäre was, was irgendwie sinnvoll wäre für sie, wo sie auch irgendwie sich was mitnehmen könnten. Ah ok, wenn ich Froschperspektive habe oder Vogelperspektive, wie wirke ich dann in meinem nächsten TikTok- Video, dann weiß ich, ah ok, das ist sinnvolles Wissen, weil das kann ich verwenden auf Social Media und dann macht es irgendwie Sinn, aber so wird es ja an der Uni nicht vermittelt.

149 B: Also diesen Bezug, finde ich, bräuchte es viel mehr und vor allem für die Mittelschule, weil ich das Gefühl habe, das ist eigentlich die schwierigere Arbeit und das halt so runterzubrechen, ist viel mehr Arbeit, als wenn du quasi das, was du an der Uni gemacht hast, ein bisschen einfacher machst. Also ich kann ja in der Oberstufe teilweise mit den gleichen Bildern arbeiten, die wir an der Uni verwendet haben, das kannst du halt mit elf- zwölfjährigen Mittelschülern nicht machen.

150 B: Deshalb finde ich auch, das sollte, ja, bräuchte es mehr im Studium, was, mit welchen Bildern sind die täglich konfrontiert und wie kann ich mit diesen Bildern arbeiten, weil die Museumsbilder sind einfach für sie nicht relevant.

{00:58:56} 151 A: Aber ich finde das schon cool, was du gesagt. Das hat jetzt bei mir auch viel bewegt. Das ist quasi wie dann zum Beispiel ein Video aus Froschperspektive und dann ein Video ohne Pest oder halt nicht Vogel, wie sagt man da, also aus erhöhter Perspektive halt. Dass es für sie halt auch wirklich praktischen Nutzen hat, ja. Also ich glaube, ich habe jetzt in dem Gespräch jetzt auch irgendwie neue Ideen bekommen.

{00:59:21} 152 I: Das freut mich, dass eure Zeit nicht umsonst hier verwendet wurde. Okay, perfekt. Dankeschön. Wir haben genau eine Stunde gebraucht. Ich bin euch unglaublich dankbar, dass ihr teilgenommen habt. Gibt es noch irgendwas, was ihr ergänzen möchtet? Irgendwelche Fragen oder Anmerkungen?

{00:59:40} 153 B: Legst du deine Arbeit rum? Es würde mich interessieren.

{00:59:43} 154 I: Ob ich sie rumschicke?

{00:59:45} 155 B: Ja, oder ob du einfach Bescheid gibst. Also es würde mich einfach interessieren, das zu lesen, wenn du mal irgendwann fertig bist.

{00:59:53} 156 I: Voll gern, voll gern. Also ich kann es euch gerne schicken, wenn sie fertig ist. Ich weiß nicht, wann sie fertig ist, aber ich gebe mir Mühe, dass das noch bis zum Sommer stattfindet. Also wirklich gerne und danke für eure wirklich super interessanten Inputs. Also auch für mich war das wirklich ein sehr ergiebiges Gespräch. Also vielen Dank für die Zeit und genau, ich schicke euch die Arbeit. Danke euch, schönen Abend noch.

## 10.5 Transkription Interviewgruppe 2

|                           |         |
|---------------------------|---------|
| Gesprächsteilnehmer*innen | 3       |
| Interviewende             | I       |
| Proband*in                | A, B, C |

### Aufnahmedaten

|                |              |
|----------------|--------------|
| Aufnahmestatus | Offen        |
| Datum / Zeit   | 09.05.2025   |
| Ort            | Zoom-Meeting |
| Dauer          | 00:50:21     |

{00:00:01} 01 I: Aufzeichnung starten klicken. Genau, ich hab euch das Thema meiner Masterarbeit auch schon zukommen lassen. Bevor wir aber in den inhaltlichen Teil gehen, würde mich einfach interessieren. Wie schaut eure derzeitige berufliche Position aus? Welche Erfahrungen habt ihr schon im Bildungsbereich gemacht? Und eure Fächerkombination würde mich auch noch interessieren.

{00:00:30} 02 A: Soll ich mal anfangen?

{00:00:32} 03 I: Sehr gerne.

{00:00:35} 04 A: Ähm, also meine Fächer sind Deutsch und Geschichte. Ich unterrichte an einer Mittelschule und bin im zweiten Dienstjahr. Und ähm, was wolltest du noch wissen?

{00:00:46} 05 I: Ich glaub, das reicht eigentlich. Fächerkombi und Berufserfahrung. Super danke.

{00:00:53} 06 B: Ok, dann kann ich gleich weitermachen. Ähm, also ich studiere Deutsch und Geschichte auf Lehramt und ich habe jetzt angefangen an der Schule zu arbeiten. Also bin quasi im ersten Dienstjahr. Aber ich hab auch schon bei der VHS gearbeitet als Lerntrainerin. Und auch bei der Sommerschule also da hab ich auch schon Erfahrung gemacht.

{00:01:13} 07 I: Dankeschön.

{00:01:16} 08 C: Ich habe auch dieses Jahr begonnen. Ich bin jetzt auch in meinem ersten Dienstjahr, habe Deutsch und Geschichte studiert, unterrichte Deutsch, Geschichte

und Turnen an einer Mittelschule in Wien, habe auch an der VHS als Lernbetreuerin gearbeitet und auch die Ausbildung zur Elementarpädagogin und da auch einiges an Berufserfahrung neben dem Studium schon gesammelt.

{00:01:40} 09 I: Okay, sehr spannend. Gut, dann kommen wir schon in den inhaltlichen Teil. Danke für eure kurze Vorstellung. Wie ich schon gesagt habe, geht es in meiner Arbeit sehr stark um Bilder im Deutschunterricht. Und da ihr alle das Zweifach Geschichte politischer Bildung habt, würde mich ganz am Anfang mal interessieren, wo begegnen euch denn Bilder in euren beiden Unterrichtsfächern?

{00:02:07} 10 C: Wenn ich einmal anfangen darf. Ich weiß nicht, was für konkrete Beispiele du gerne haben möchtest. Ich habe sprachlich sehr schwache Kinder. Also sehr, ja, ich nenne sie mal schwach. Es ist sehr schwer oft, für sie Texte zu verstehen, der Wortschatz ist recht klein.

11 C: Als wir heuer in der dritten Klasse zum Thema Hexenverfolgung gearbeitet haben, habe ich sie zum Einstieg in das Thema Hexen zeichnen lassen, so wie sie sich die vorgestellt haben und wir haben diese Zeichnungen von den Kindern analysiert und mit Darstellungen von Hexen verglichen aus dem Zeitraum, den wir uns angeschaut haben. Und aus der Popkultur, was aktuell ist und haben da geschaut, was für Merkmale wir finden.

{00:03:01} 12 I: Das heißt, es war in Geschichte. In Deutsch begegnest du da auch Bildern oder findest du, dass Bilder eher in Geschichte/politische Bildung eine Rolle spielen?

{00:03:11} 13 C: In Deutsch haben wir heuer eine Klassenlektüre gelesen und haben zur dritten Deutschschularbeit Charakterisierung geschrieben. Da haben wir auch Bilder verwendet. Da hatten wir die Klassenlektüre und die Kinder sollten dann das Äußere und so das Wesen der Figur beschreiben.

14 C: Ich habe dann künstliche Intelligenz eingesetzt, um Bilder zu erstellen von den Figuren und im fächergreifenden Unterricht durften die Kinder dann auch von einer frei gewählten Figur ein Porträt zeichnen.

{00:03:50} 15 I: Okay, spannend. Vielleicht gibt es andere Beispiele oder andere Möglichkeiten, wie ihr Bilder in euren beiden Fächern einsetzt?

{00:04:02} 16 B: Ich hab bei der Frage irgendwie total sofort an unsere Deutschklassen gedacht, weil ich auch in der Deutschklasse unterrichte, wo halt Kinder auch drin sind, die wirklich auch gar kein Deutsch noch sprechen, also die erst teilweise auch seit ein paar Wochen da sind.

17 B: Und da arbeiten wir sehr viel mit Bildern, einfach um auch die Vokabeln denen halt beizubringen. Also wir haben dann oft einfach Vokabeln und dazu halt die Bildkarten, dann können sie richtig zuordnen und so. Also da spielen Bilder eine extrem große Rolle.

18 B: Auch wie das im Unterricht, also wie die Klasse einfach aussieht. Da hängen sehr, sehr viele Bilder, einfach um denen halt das auch besser beizubringen, was halt die deutschen Wörter bedeuten.

19 B: Und so in Geschichte denke ich mir halt immer auch so Quellen irgendwie. Also wenn wir so Bilder analysieren oder von der Zeit halt irgendwie so Bilder herzeigen.

20 B: Aber so im Regelunterricht im Deutsch, weiß ich, da habe ich noch gar nicht so wirklich mit Bildern gearbeitet, muss ich sagen. Das ist immer so Text.

{00:05:05} 21 A: Ich schließe mich da an mit Geschichte. Es ist irgendwie naheliegend mit der Quellenarbeit. Und auch einfach, um vieles zu verdeutlichen, dass man sich das besser vorstellen kann, wie es damals war.

22 A: Ich denke, in erster Linie begegnen mir Bilder im Deutschunterricht im Buch. Also wenn ich das Buch aufschlage, sind da meist einige Bilder. Und wenn es nur ein Gespenst ist, das etwas erklärt oder halt eine Darstellung. Wir haben gerade Kurzgeschichten, da wird meistens die Hauptperson schemenhaft dargestellt. Also am ehesten denke ich, dass das im Buch ist.

{00:05:41} 23 I: Ich stelle dir vielleicht gleich eine Rückfrage. Wenn du jetzt diese Bilder im Buch siehst, thematisierst du die irgendwie oder werden die einfach beiläufig dann hingenommen?

{00:05:53} 24 A: Die werden beiläufig hingenommen.

{00:05:57} 25 I: Okay, alles klar. Wie sieht das bei den anderen aus? Habt ihr auch Bücher mit Bildern und wenn ja, gibt es da eine bestimmte Umgangsweise mit diesen?

{00:06:09} 26 C: Ich muss sagen, wir verwenden unser Buch sehr wenig. Ich erstelle viel von dem Unterrichtsmaterial, das wir verwenden selbst und versuche da schon auch Bilder reinzubringen, aber die sind meistens eher nicht Thema, sondern eher um es ein bisschen ansprechender zu gestalten.

{00:06:30} 27 B: Ja, das finde ich auch so. Also, ich habe auch irgendwie so, ich mache immer sehr viel die Sachen selbst. Und dann füge ich halt Bilder ein, weil es netter aussieht.

28 B: Aber so wirklich mit Bildern, die dann auch so thematisiert, habe ich auf dem Buch eigentlich noch nie so wirklich gemacht.

{00:06:47} 29 C: Zu dem, was die B vorher gesagt hat, mit den Vokabeln, da ist mir dann auch noch eingefallen, was wir öfter machen im Deutschunterricht, wenn wir Texte lesen. Weil, wie gesagt, meine Kinder einen relativ kleinen Wortschatz haben, suche ich mir dann oft so fünf bis zehn Begriffe aus und suche mir Bilder dazu und drucke die aus und schreibe den Begriff auf und wir ordnen die dann zu.

{00:07:14} 30 I: Auch spannend. Ihr habt jetzt eh schon ganz viel dazu gesagt, welche Bilder ihr wie einsetzt. Ich stelle trotzdem noch mal eine Frage dazu. Gibt es konkrete Methoden oder gibt es konkrete Unterrichtsabläufe, wo Bilder bei euch eine größere Rolle spielen? Falls euch da noch mehr Situationen einfallen, wo ihr eher bewusst auf Bilder zurückgreifen würdet.

{00:07:45} 31 C: Möchtest du jetzt den Fokus sehr auf Deutsch legen oder?

{00:07:48} 32 I: Es geht jetzt um beide Fächer eigentlich.

{00:07:53} 33 C: So klassische Bildanalysen in Geschichte machen wir auch gelegentlich. Also zum Beispiel Ludwig XIV.

34 C: Da haben wir dieses klassische Bild analysiert und da auch versucht, nach dem Dreischritt vorzugehen.

35 C: Das ist bei den Kindern auch ziemlich viel hängen geblieben. Also von der Perücke haben sie noch zwei Monate später auch gesprochen oder von den Strumpfhosen.

{00:08:20} 36 A: Ich kann noch etwas vom Deutschunterricht hinzufügen. Mir ist gerade eingefallen, wir hatten letztes Jahr in der dritten Klasse eine Erlebniserzählung und haben bei der Schularbeit einen Bildimpuls gegeben, um zu schreiben. Das heißt, es war dann ein Bild, glaube ich, mit einem verregneten Wald und die Kinder mussten das quasi als Anreiz nehmen, um eine Geschichte zu schreiben. Also da würde mir das mit dem Bild einfallen.

37 A: Und was ich immer sehr spannend fand, aber wofür in der Schule vielleicht oft wenig Zeit ist. Das haben wir in der Uni gemacht, war kreatives Schreiben. Und zwar, da waren wir in einem Museum. Das ist mir total nett in Erinnerung geblieben, weil das so war, okay, schau euch dieses Bild an, jetzt schreibt ihr zwei Minuten alle Gefühle, alles auf, was ihr zu diesem Bild empfinden könnt.

38 A: Ich habe das dann zwar in diesem Jahr schon gemacht, aber zu Musik und nicht zu Bildern. Aber das wäre halt mit Bildern sehr interessant.

{00:09:20} 39 I: Mhm, auch sehr spannend.

{00:09:24} 40 B: Was mir noch jetzt eingefallen ist, war in Deutsch, was wir jetzt hatten, weil ich auch sehr viele Erstklässler habe, ist halt auch die Bildgeschichte. Dass du halt wirklich so eine Bildreihenfolge hast und da halt dann noch eine Geschichte dazu schreibst.

41 B: Oder in Geschichte. Was ich jetzt auch schon bei einem Mentor gesehen habe, ist oft so, dass er dann halt, wenn ein neues Thema beginnt, einfach ein Bild mitbringt. Und einfach mal so als Einstieg in das Thema einfach mal so die Schüler einfach mal sagen lässt: Okay, was seht ihr eigentlich auf dem Bild oder was könnt ihr glauben, was das nächste Thema ist. Und was seht ihr da überhaupt auf dem Bild und dann geht er halt erst in das Thema rein, so als Bildeinstieg.

{00:10:03} 42 I: Also so als Unterrichtseinstieg dann quasi.

{00:10:05} 43 B: Genau.

{00:10:07} 44 I: Okay, da kam ja schon ganz schön viel zusammen jetzt. Dann kommen wir jetzt schon zum Schwerpunkt meiner Arbeit und das sind Bilder, die in irgendeiner Form Krieg oder Katastrophen, also Leid abbilden. Und da würde mich jetzt interessieren, begegnen euch diese

Art von Bildern auch in euren beiden Unterrichtsfächern und wenn ja, was macht ihr mit solchen Bildern?

{00:10:37} 45 A: Also ich muss sagen, in Deutsch weniger, weil da irgendwie, ich bin jetzt eben in der vierten Klasse, die Zeit total fehlt, wenn das nicht immer überall so ist. Und wenn man so einen Stress hat mit Textsorten, dann will man noch was lesen und dann gehen sich aktuelle Themen oft leider schwer aus.

46 A: In Geschichte habe ich eingeführt, dass ich meinen Stundeneinstieg immer so mache mit einer aktuellen 10 Minuten-Geschichte. Und die Kinder bereiten selbstständig, immer ein Kind, zehn Minuten etwas vor, was sie am Tag zuvor in den Nachrichten gehört haben.

47 A: Und da habe ich dann gefordert, dass sie ein Bild mitbringen oder einen Zeitungsartikel. Und das hängen wir dann auf. Und da war zum Beispiel schon auch dabei beim Ukraine-Krieg oder Nahostkonflikt, dass sie dann auch Kriegsbilder mitgebracht haben.

48 A: Zusätzlich beim Ersten Weltkrieg. Da habe ich ihnen auch Bildausschnitte gezeigt, weil ich einfach doch wollte, dass sie dieses Leid sehen und dass man nicht immer nur darüber spricht, weil ich finde, es macht etwas ganz anderes mit einem, wenn man das auch sehen kann.

49 A: Und es war auch, ich muss jetzt auch die Universität mit reinbringen, eine Diskussion mit einem Professor, ob eben im Unterricht Bilder oder solche Kriegsbilder gezeigt werden sollen. Und ich finde die Diskussion sehr, sehr spannend und die sollte auch geführt werden und da hat gefühlt jeder eine andere Meinung dazu. Aber ist das denn sinnvoll oder ist das zu emotional berührend für Kinder, diese Bilder zu sehen? Oder ist das gerade die richtige Betroffenheit, die man erreichen möchte?

{00:12:22} 50 I: Das sind auch so zentrale Fragen in dieser Arbeit. Aber ich fand die Sache mit den aktuellen Ereignissen eigentlich total spannend. Gehst du da nochmal extra auf die Bilder ein oder wie gehst du damit um, wenn dann ein Kriegsbild da ist, das vielleicht viele Kinder berührt oder belastet emotional?

{00:12:44} 51 A: Wir besprechen das dann schon. Ich frage auch dann, wie Sie es auffassen, wie es Ihnen damit geht. Ähm

ja, weil es immer so eine Fakten-Sache ist, diese 10 Minuten und dann aber doch die Emotion mit reinzuholen.

52 A: Und ja, vor allem bei solchen Kriegsschauplätzen finde ich das wichtig, dass das dann doch in der Klasse auch bleibt, in so einer Pinnwand, wo diese ganzen Fakten gesammelt werden. Da hängt Trump neben einem Kriegsbild oder sonst irgendwas oder ein Klimaschutzprojekt.

53 A: Aber Krieg ist für die Kinder in meiner Klasse sehr weit weg. Das berührt sie in ihrer Lebenswelt wenig. Vor allem, wenn sie es auch in den Medien hören, sind sie abgestumpft, weil sie es jeden Tag hören.

54 A: Und dann aber doch in Berührung zu kommen mit diesem Bild und das anzusehen und vielleicht auch dieses Leid zu sehen und irgendwie erfassen zu können, ist mir dann irgendwie schon wichtig.

{00:13:47} 55 I: Wie sehen das die anderen?

{00:13:50} 56 C: Ich habe mir gerade Gedanken gemacht, als du das gesagt hast. Ich habe leider so wenige Geschichtestunden. Also in meiner Schule gibt es ein Dual-Language-Programm. Das heißt, so Lernfächer werden geteilt. Da wird eine Stunde regulär unterrichtet und die andere Stunde zum Beispiel in Deutsch, Biologie, Musik. Nicht in Deutsch, Entschuldigung, in Geschichte, Biologie, Musik und einige andere Fächer noch, wird eine Stunde regulär unterrichtet, die andere von einem Native Speaker und einem Lehrer zur Unterstützung. Das heißt, es fallen viele Stunden weg. Meine Stunde war immer montags, das heißt, ich musste mich sehr fokussieren.

57 C: Ich habe jetzt auch das Buch ein bisschen nebenbei durchgeblättert und in den Themen in der dritten Klasse, gerade so Französische Revolution, Entdeckung unter Führungszeichen von Amerika. Da gibt es eigentlich sehr wenig Bilder, gerade im Buch, die irgendwie Leid zeigen. Also da findet man Landkarten, Karikaturen, Gemälde. Aber wirklich Bilder, die Leid zeigen, findet man nicht. Was auch eigentlich unter dem Gesichtspunkt spannend ist.

{00:15:02} 58 I: Mhm. Und im Deutschunterricht begegnen dir da in irgendeiner Form diese Art von Bildern? Oder gar nicht?

{00:15:11} 59 C: Eigentlich nicht wirklich.

{00:15:17} 60 B: Ich habe mir gerade überlegt, weil ich unterrichte gerade eben gar keine Geschichte. Ich habe eben auch erst angefangen. Ich habe jetzt gar keine Geschichtsstunden, sondern nur Deutsch.

61 B: Und ich habe, wie gesagt, auch die ganzen Alpha-Kinder, die gerade frisch gekommen sind. Und da sind halt auch viele dabei, die auch wirklich gerade Fluchterfahrung haben. Und gerade erst hergekommen sind und auch aus dem Krieg halt kommen. Und ich denke mir da halt immer so, ich würde es halt voll gerne thematisieren, wenn ich mal Geschichtsstunden habe und so. Und auch so Bilder einbauen. Ich weiß halt nicht, wenn dann die Kinder wirklich auch damit konfrontiert sind, beziehungsweise waren. Und halt das so wirklich am eigenen Leib halt gespürt haben, wie sehr ich mich dann halt so gut damit fühle.

62 B: Weil ich mir denke, ich will nicht, dass sie halt da jetzt auch wieder damit konfrontiert werden. Weil sie sich wahrscheinlich denken, oh jetzt bin ich mal in Sicherheit und hier ist alles gut. Und dann holen wir das irgendwie zurück. Ich weiß nicht, das ist auch immer ein bisschen schwierig für mich.

{00:16:12} 63 I: Mhm, also ich sehe, da gibt es sehr viele Herausforderungen, die damit dann einhergehen und sehr viele große Fragen, die man sich stellen kann. Aber danke für eure Einblicke. Wir kommen jetzt in den zweiten Teil des Interviews und zwar habe ich euch Bilder mitgebracht und die in einem Padlet gesammelt. Ich schicke euch dann gleich den Link in den Chat. Ich bitte euch, euch jetzt so zwei oder drei Minuten zu nehmen, die Bilder anzuschauen und euch dann zu überlegen, welche Bilder, vielleicht fokussiert ihr euch da auf eines oder zwei, würdet ihr am ehesten in euren Deutschunterricht integrieren. Also welche Bilder würdet ihr am ehesten einsetzen und welche Fragen würdet ihr vielleicht anhand dieser Bilder erarbeiten. Das ist jetzt natürlich sehr breit und es gibt wieder kein richtig oder falsch, sondern es geht einfach um eure Einschätzung. Der Link ist im Chat. Ich hoffe, der funktioniert für alle.

{00:17:10} 64 C: Bilderrunde, das ist das richtige oder?

{00:17:12} 65 I: Genau, da gibt es einige Bilder. Ich lasse euch da jetzt vielleicht so zwei, drei Minuten mal in Ruhe die Bilder anschauen und euch Gedanken machen dazu.

{00:19:33} 66 B: Entschuldigung, Melina, mich hat kurz rausgeschmissen. Kannst du vielleicht den Link nochmal schicken?

{00:19:37} 67 I: Ja natürlich.

{00:19:39} 68 B: Dankeschön.

{00:20:02} 69 I: So, wie sieht es bei den anderen aus? Braucht ihr noch ein paar Minuten oder habt ihr euch schon für ein Bild entschieden?

{00:20:26} 70 A: Es ist ein bisschen schwer.

{00:20:29} 71 I: Ja, es ist nicht so leicht, ich weiß.

{00:20:32} 72 C: Ich finde es auch leichter zu erklären, warum ich die Bilder nicht verwende.

{00:20:37} 73 I: Ist auch voll okay. Also wenn ihr sagt, ich kann da gar nichts anfangen mit den Bildern, könnt ihr das auch sagen und warum. Also es ist absolut legitim auch.

{00:20:47} 74 C: Was mir jetzt in meinem ersten Dienstjahr stark aufgefallen ist, vor allem an unserem Schulstandort, ist, dass Empathie irgendwie ein ziemliches Problem ist.

75 C: Also wir haben unseren Schulanfang, als die Nationalratswahl stattgefunden hat und im Vorfeld relativ viel mit Politik auseinandergesetzt. Und da ist es ganz stark aufgefallen, dass irgendwie die Kinder wenig so nachvollziehen können, was sie für eine Rolle in der Gesellschaft haben und dass es ihnen auch wahn-sinnig schwerfällt, Empathie zu empfinden.

76 C: Also ich war da auch teilweise verwundert über die Dinge, die da gekommen sind von den Kindern und habe mir da auch an der Uni in den Lehrveranstaltungen oder bei den Professor\*innen Rat geholt, weil ich irritiert war, dass in einer Schule, wo fast 100% Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist, dass da so viel FPÖ zum Beispiel gefeiert wird. Mich wahn-sinnig irritiert und da ist von einem Professor der Hinweis gekommen, dass das häufig so ist, dass man da ganz basal anfangen muss. Und dass es da häufig auch einfach das Problem ist, dass die Kinder sich schwer tun, Empathie zu empfinden.

77 C: Deshalb wäre ich mit solchen Bildern auch vorsichtig. Weil das dann auch ins Respektlose abgleiten kann. Wenn ich zum Beispiel das Graffiti des toten Kindes zeige und dann kommen von den Kindern, ich sag mal, komische Aussagen.

{00:22:28} 78 I: Mhm, ich verstehe. Und gibt es trotzdem irgendein Bild, wo du sagst, das könnte ich mir noch irgendwie vorstellen, das einzusetzen bei diesem und jenem Thema?

{00:22:39} 79 C: Ähm, ja, also als Themeneinstieg zum Beispiel das mit den Schwimmwesten, dass man sie ein bisschen hinführt darauf, womit man sich beschäftigen möchte. Die Nachrichtenbilder, die könnte ich mir auch gut vorstellen.

80 C: Andere fände ich aus dem Grund, dass sie, glaube ich, ein bisschen zu hochtrabend fast sind, schwierig. Also zum Beispiel das Picasso-Bild, das dabei ist. Ich weiß nicht, ob die SchülerInnen damit dann so viel anfangen können bei uns.

{00:23:10} 81 I: Wie sieht es bei den anderen aus? Gibt es da irgendein Bild, was ihr am ehesten einsetzen würdet in eurem Deutschunterricht?

{00:23:31} 82 A: Ich war auch bei den Schwimmwesten. Oder bei dem Bild mit der Wasserknappheit von der ZIB. Wobei ich das Bild an sich jetzt, glaube ich, gar nicht so ansprechend finde. Ich glaube, ich bin da durch den Themenschwerpunkt ein bisschen verleitet.

83 A: Bei den ersten drei vom Sudan, beim Satellitenbild, ich habe das Gefühl, das ist für sie zu abstrakt. Auch wie das, ja, das ist für sie nicht greifbar. Das Medienbild ist meiner Meinung nach zu sachlich, damit können sie gar nichts anfangen. Wenn sie das sehen und ich sage Sudan dazu, das wird nicht vernetzt.

84 A: Und das KI-Bild Sudan, ich glaube, dann haben sie, ja, eine, sie schätzen die Situation ganz falsch ein. Weil sie sich das dann so vorstellen, als wäre das ein, weiß ich nicht, ja, als wäre das vor, weiß ich nicht, 200 Jahren gewesen oder noch länger her.

{00:24:31} 85 B: Ja, bei mir ist irgendwie auch so. Ich habe eigentlich genau dieselben Gedanken gehabt wie ihr.

86 B: Als ich das Graffiti-Bild gesehen habe, habe ich mir auch gedacht, so das ist eigentlich voll das coole

Bild. Es gibt ja auch öfter solche Graffiti mit Statements dazu, also die so ein Statement dahinter haben. Und es ist voll cool, das einzubauen. Es ist mega, mega spannend. Aber da denke ich mir auch irgendwie so, ich habe da auch Angst, dass dann eben so komische Kommentare kommen oder sich einfach lustig drüber gemacht wird, weil es halt, keine Ahnung, der in den Augen vielleicht irgendwie komisch aussieht oder so.

87 B: Und ich hätte mir auch gedacht, eher die Schwimmwesten, dass ich die verwenden würde, einfach mal um das Ausmaß zu zeigen, weil es halt sehr gut dieses Ausmaß zeigt, wie viele das überhaupt mal sind auf einem Haufen.

88 B: Genau, und sonst das mit dem KI-Bild, ich weiß nicht, ich bin ja immer so mit KI und so, dann stellen sie sich das immer ganz falsch vor und dann, ja, an und ob.

89 B: Und halt, ja, das mit der Wasserknappheit fand ich dann auch, hätte ich vielleicht auch noch eingebaut, eben weil es eben, von, was war das, ich glaube, der Zeit im Bild, Kanal Chanal oder so, von dort halt irgendwie kommt.

90 B: Ja, und das andere war auch, also eben auch das mit dem Picasso fand ich auch ein bisschen sehr abstrakt. Ja, ich glaube, das würde ich auch nicht wirklich verwenden. Ich wüsste halt irgendwie nicht ganz, wie ich das dann einbauen soll.

{00:24:51} 91 C: Irgendwie finde ich es schon schön, wenn man Kindern auch was zeigt, was sich außerhalb von ihrer Lebenswelt befindet.

92 C: Es ist nur die Frage, was ist meine Zielsetzung damit? Also möchte ich, dass sie es einfach mal gesehen haben? Möchte ich, dass sie wissen, also dass sie ein Konzept davon haben, was Kunst alles sein kann? Oder möchte ich sie damit auf ein Thema im Deutsch- oder im Geschichtsunterricht hinführen?

93 C: Und ich glaube, das ist zu, also das Picasso-Bild ist dafür zu abstrakt und zu herausfordernd. Also so würde ich meine Schüler\*innen einschätzen.

{00:26:26} 94 B: Ich glaube, ich müsste mich persönlich auch noch viel mehr mit den ganzen Bildern beschäftigen, die du gerade gezeigt hast. Weil ich glaube, ich mich einfach

zu wenig mit den Sachen da jetzt auskenne, die du da jetzt von den Bildern her jetzt, weil ich nicht weiß, was jetzt der Hintergrund von dem Picasso-Bild ist, was er eigentlich darstellen wollte. Ich kenne mich da mit Kunst nicht so wirklich aus.

95 B: Aber ich glaube, wenn man sich da mehr so mit den ganzen Bildern befasst, dann könnte ich mir vielleicht schon vorstellen, dass ich das eine oder andere dann auch einbaue. Ja, aber ich glaube, wenn man so jetzt nur die Bilder sieht, wüsste ich nicht wie ich das jetzt einbauen soll.

{00:26:58} 96 I: Ihr habt ja vorhin auch schon erwähnt, wie eure Schüler\*innen potenziell auf solche Bilder reagieren würden. Also A meinte da, die sind da sehr abgestumpft, während bei anderen vielleicht die persönliche Betroffenheit eine Rolle spielt. Was macht das Bild mit euch persönlich? Also gibt es ein Bild, das euch besonders berührt hat? Oder gibt es wiederum Bilder, wo ihr eine große Distanz verspürt?

{00:27:30} 97 C: Ich denke, dass die letzten beiden Betroffenheit auslösen, die mit den Schwimmwesten und dem Graffiti des toten Kindes aus naheliegenden Gründen, weil es da um sehr viel Menschenleben geht, um sehr viel Leid.

{00:27:52} 98 A: Ich schließe mich da an, mich würd genau so das Wandbild in Frankfurt am meisten betroffen machen.

99 A: Ähm, hingegen das Medienbild vom Sudan, ähm, auch, ja, die Kunst von Pablo Picasso lösen bei mir wenig Betroffenheit aus. Genauso eigentlich wie das Bild von Angela Merkel und Erdogan.

{00:28:27} 100 B: Voll, ich schließe mich da eigentlich auch voll an. Die zwei letzten Bilder eben mit den Schwimmwesten und mit dem Graffiti, das finde ich jetzt am berührendsten eigentlich.

101 B: Und eben das Medienbild und auch das KI-Bild, das finde ich jetzt am unberührendsten, würde ich jetzt mal sagen.

{00:28:48} 102 I: Dann gehen wir noch mal mehr in die Schule gedanklich. Wenn ihr euch jetzt entscheiden würdet für ein Bild und sagt, das möchte ich in der Schule einsetzen: Was wäre für euch bedeutsam an dem Bild? Das heißt, wie würdet ihr konkret vorgehen natürlich einerseits? Und gibt es irgendwas, wo ihr sagt, das kann man

vielleicht besonders gut mit diesem Bild erarbeiten, was man vielleicht mit einem Text nicht könnte?

{00:29:18} 103 A: Wir sind im Deutschunterricht?

{00:29:19} 104 I: Ja.

{00:29:22} 105 C: Falls ich mich wieder für das Bild der Schwimffesten entscheiden würde, vor allem als Einstieg, einmal als Hinführung, dass man zusammen Überlegungen anstellt, was das Thema, mit dem man sich beschäftigen möchte, sein könnte, was da jetzt kommen könnte. Ich könnte mir gut vorstellen, zum Beispiel in einer vierten Klasse anschließend eine Klassenlektüre zu lesen zu dem Bild und sich einmal mit dem darauf hinzuführen, um die Tragweite und die Bedeutung der Thematik und der Erzählung irgendwie mal vor Augen zu führen.

{00:30:09} 106 A: Also ich glaube auch, es kommt ganz stark darauf an, was man eben anschließend damit vorhat.

107 A: Weil wenn ich jetzt an eine Klassenlektüre denke, wäre ich glaube ich fast eher beim KI-Bild, weil ich finde, das ist es diese Vorstellungskraft anregt. Dieses Mystische auch, dieses ich kenne diese Kultur vielleicht zu wenig, ich weiß nicht genau und das hilft mir, mich da hineinzufühlen. Inwiefern das der Wahrheit entspricht, ist dann wieder eine andere Frage. Aber vielleicht für den ersten Anreiz könnte man das schon hernehmen und an die Klassenlektüre.

108 A: Wenn ich jetzt wirklich einen realen Zugang haben will, der wenig Fantasie auslöst, sondern sehr sachlich ist, dann würde ich auch die Schwimmwesten nehmen.

109 A: Oder wenn ich weiß, meine Kinder können auf gewisse Bilder reagieren, würde ich vielleicht sogar auf das Wandbild zurückgreifen, auf das Grafittibild.

{00:31:13} 110 I: Also du meinst, wenn das keine irgendwie hochemotionalen Reaktionen dann auslöst?

{00:31:22} 111 A: Hochemotional weiß ich gar nicht. Das fände ich jetzt nicht so schlimm. Schlimmer fände ich dieses Respektlose. Wenn ich weiß, dass die Schüler und Schülerinnen dazu neigen, dann würde ich das Bild nicht verwenden. Wenn ich weiß, die können damit umgehen, dann finde ich, das löst so viel aus, dass das vielleicht ein guter Einstieg sein könnte.

{00:31:50} 112 C: Ich find, das ist auch irgendwie eine Frage der Beziehung zu den SchülerInnen, dass man sie da einschätzen kann auch, was da kommt.

113 C: Und auch wenn man sich vielleicht unschlüssig ist, dass man vorher mit ihnen ein bisschen dazu arbeitet, was in dem Zusammenhang, ich sag jetzt mal, unpassend ist oder respektlos dem verstorbenen Kind gegenüber. Dass man wirklich vorher einen Rahmen setzt, wo man sagt, ihr dürft euch äußern, aber da und da ist eine Grenze, sowas möchte ich in unserem Kontext nicht hören.

{00:32:29} 114 I: Und ich finde das auch interessant, was Juliane vorhin angesprochen hat, dass quasi das Hochemotionale an Bildern, das ist für dich jetzt per se noch kein Problem. Wie sehen das die anderen? Also seht ihr dieses direkte Abbild von Leid eher als Chance oder eher vielleicht als Herausforderung, als Gefahr?

{00:32:54} 115 B: Ich finde es halt echt schwierig. Also ich finde das voll schwierig zu sagen, weil wie ihr schon auch vorher das erwähnt habt, es kommt halt voll auf die Klasse an. Wenn es eine Klasse ist, die ich halt kenne, wo ich sage, mit denen kann ich gescheit damit arbeiten, die verstehen auch, wo es eine Grenze gibt, die können damit auch sachlich arbeiten. Aber wenn ich dann wieder Klassen habe, mit denen die eh schon nur Blödsinn machen und die das dann voll ins Lächerliche ziehen und mit denen das einfach nicht funktioniert, dann man muss halt wissen. Also ich würde es nicht in einer Klasse machen, die ich jetzt noch nicht kenne oder irgendwie sowas. Also da würde ich solche Bilder nicht verwenden.

{00:33:28} 116 C: Also in der Schule gibt es auch Klassen, die dann absichtlich respektlose Sachen mir sagen, um zu provozieren, um den Rahmen zu sprengen, um den Unterricht zu stören. Und in so einer Klasse würde ich sowas niemals wirklich aus Respekt der Person, die da abgebildet ist, gegenüber, weil ich einfach im Vorhinein schon weiß, dass die leider nicht die Reife haben, mit so einem Thema umzugehen.

{00:33:54} 117 I: Und weil es auch viele Bilder gibt jetzt in dieser Sammlung, die Leid ja nicht wirklich direkt zeigen, sondern irgendwie eher unsichtbar lassen. Seht ihr

das wiederum dann eher als Chance für diese Thematik oder stellt euch das dann wieder vor andere Herausforderungen?

{00:34:16} 118 A: Also ich finde zum Beispiel, dass das Bild von Angela Merkel und Erdogan, weil es gerade vor mir ist, da brachte ich sehr viel Kontext dazu. Dass die Kinder verstehen, was haben diese zwei Personen jetzt mit einer Flüchtlingsbewegung zu tun. Weil sie dieses vernetzte Denken mit 14 noch nicht haben.

119 A: Ebenso, oder vielleicht ein bisschen weniger mit den Schwimmwesten, weil es diese Menge verdeutlicht. Aber es sind trotzdem noch Objekte, die da liegen und keine Subjekte. Das heißt, wie du sagst, es ist ein sehr indirekt abgebildeter, nicht explizit verwiesen auf Menschen, sondern ich sehe nur diese Dinge, die sie getragen haben.

{00:35:00} 120 C: Mich hat das Bild mit den Schwimmwesten stark an diese Bilder aus den Konzentrationslagern, wo man zum Beispiel die Haufen von Schuhen sieht oder die Haufen der Brillen der Leute, die dort ermordet wurden, erinnert.

121 C: Du hast recht. Ich stimme da zu, dass es irgendwie sehr diesen Individualismus rausnimmt, dass da hinter jeder Schwimmweste ein Mensch steckt.

{00:35:30} 122 A: Also ich sehe hinter diesen indirekten Bildern eher eine Herausforderung, weil ich das Gefühl habe, ich muss erst sehr viel Kontext geben, ich muss erst sehr viel erklären, dass die Kinder den Zusammenhang verstehen.

123 A: Während sie bei direkten Bildern des Leidens wenigstens schon ein Gefühl haben, zumindest bei meinen Schülern und Schülerinnen. Die haben dann schon eine gewisse Einstellung, ein gewisses Gefühl und können dann mit diesem Gefühl weiterdenken.

{00:36:10} 124 I: Gibt es da noch irgendwelche Gedanken von euch dazu?

{00:36:17} 125 I: Weil sonst würde ich noch zur letzten Frage, die aber auch schon in Teilen beantwortet wurde, unserer Bilderrunde kommen. Ihr habt jetzt schon ganz viele Herausforderungen angesprochen. Ich würde trotzdem nochmal den Raum lassen. Gibt es noch andere mögliche Herausforderungen, die euch einfallen würden, warum ihr vielleicht eher zögerlich seid jetzt im Einsatz

mit Bildern, außer denen, die eh schon angesprochen wurden?

{00:36:48} 126 C: Ich glaub, eine Herausforderung, wobei das jetzt weniger eine Herausforderung im Unterricht ist, sondern eher in der Vorbereitung, dass es manchmal gar nicht so einfach ist, genau das Bild, was man sich jetzt vorstellt, für ein Thema zu finden. Da muss man dann oft was der Uni oder aus vorangegangenen Unterrichtsstunden schon was im Kopf haben, dass man dann wirklich genau das findet, was da gut dazu passt und was dann gut einsetzbar ist.

{00:37:20} 127 A: Ich habe auch noch das Gefühl, eben zu diesem Kontext, was ich vorher erwähnt habe, dass es auch in die falsche Richtung gehen kann. Dass manche Schüler und Schülerinnen noch nicht den Blick dafür haben, auf was dieses jetzt Bildes abzielt und sich dann in anderen Interpretationen verirren. Und den Kern des Bildes nicht wahrnehmen oder an dem vorbeidenken.

{00:37:53} 128 I: Und wird das irgendwie geschult bei den Kindern, habt ihr das Gefühl? Also gibt es irgendwelche Kompetenzen, die da die Kinder besitzen oder besitzen sollten, eurer Meinung nach?

{00:38:21} 129 A: Also direkt auf das Bild bezogen, find ich, gibt es kaum eine Kompetenz. Wir haben das Hörverstehen, wir haben das Leseverstehen, aber dass ich Bilder verstehen kann, wird irgendwie vorausgesetzt.

130 A: Das erste Buch, was ein Kind bekommt, ist ein Bilderbuch. Und man nimmt irgendwie anscheinend so an, dass Bilder ganz selbstverständlich gelesen werden können.

131 A: Ich begreife aber vielleicht nicht, dass diese Bilder komplexer werden. Und um ein Bild zu verstehen, ein gewisses Hintergrundwissen vorhanden sein muss. Das heißt, es ist nicht nur erkenne ich das, was auf dem Bild ist, sondern habe ich auch das Rundumwissen dazu, um dieses Bild zu deuten.

132 A: Deswegen, ich finde, wenn du das so ansprichst, ich habe mir das noch nie so überlegt, geht man immer selbstverständlich davon aus, dass die Kinder diese Bilder so wahrnehmen, wie man es auch selbst tut. Aber dass man da nachhakt, dass man damit arbeitet und mal erfragt, was seht ihr denn da, das geht unter.

{00:39:22} 133 I: Spannend. Was bräuchte es für euch, damit man so eine Kompetenz, die du jetzt angesprochen hast, irgendwie fördert? Also Bilder verstehen heißt ja auch irgendwie, die Sichtweise zu verstehen, die dahinter liegt, die Perspektive. Da gibt es ja ganz, ganz viele eigentlich Teilkompetenzen, die damit reinfließen, wie ihr schon angesprochen habt, der Kontext, aber natürlich auch eben Perspektive, Farben und so weiter. Genau, also was bräuchte es für euch, damit man vielleicht irgendwie im Deutschunterricht diese Potenziale mehr ausschöpfen könnte?

{00:40:07} 134 C: Was mir jetzt so spontan einfallen würde, wäre vielleicht, wirklich mehr fächerübergreifender Unterricht mit Zeichnen zusammen, dass man irgendwie Bildbetrachtungen oder auch Zeichnungen mehr mit der Schriftsprache zusammenbringt.

135 C: Und da, mir ist vorher zu dem, was A gesagt hat, noch eingefallen, dass sich das eigentlich ganz gut mit Karikaturen üben lässt, weil man Karikaturen sehr gut eigentlich analysieren kann, da dann meistens auch ein ganz klarer Kontext da ist, ein ganz klarer Hintergrund und die Merkmale, die der Autor oder die Autorin rüberbringen möchte, auch sehr überspitzt dargestellt sind. Also ich denke, dass sich das gut eignen würde, um das zu üben.

{00:40:57} 136 A: Ich bin jetzt irgendwie im Kopf ganz verankert bei der Schreibkompetenz, weil das eben eine der größten Kompetenzen im Deutschunterricht ist. Und mir wäre zur Perspektive und Farbe eingefallen, also schreiben mit Perspektive. Allein schon diese Bildgeschichte oder dieser Bildimpuls, den ich am Anfang erwähnt habe, da wird die Perspektive vorgegeben. Du siehst diesen Wald aus einer gewissen Perspektive. Wenn du jetzt auf einmal die Aufgabe stellst, fühl dich in die Person, die dir auf der Seite rechts steht, wie sieht die das Ganze? Könnte das eine ganz andere Geschichte werden und vielleicht auch somit mit Bildern diese Perspektive verdeutlicht werden.

137 A: Mit Farbe wäre vielleicht eher so ein kreatives Schreiben möglich. Also was fühlst du bei diesem Bild? Da würde sich vielleicht was Künstlerisches zum

- Einstieg eher eignen als so ein sachliches Bild. Aber das wäre mir irgendwie mit dem Schreiben eingefallen.
- {00:42:04} 138 C: Aus der Praxis heraus, ich finde es auch irrsinnig schade. Wir zum Beispiel an unserem Schulstandort haben niemanden, der in bildnerischer Erziehung geprüft ist. Und da fehlt, finde ich, schon was, weil ich denke, dass du einen anderen Blick auf Bilder und auf Kunst hast, wenn du das studiert hast. Und da wahrscheinlich ganz viele Perspektiven fehlen an unserem Standort und auch, was Know-how holen, fächerübergreifend arbeiten oder wie auch immer. Und auch Impulse setzen eben im Zeichenunterricht in diese Richtung.
- {00:42:45} 139 I: Sehr spannende Einblicke. Gibt es da noch Anmerkungen zu der Frage oder nicht? Dann haben wir es fast geschafft. Ich glaube, das ist schon die letzte Frage, die ich euch stelle. Und zwar ging es jetzt einerseits viel um euren persönlichen Zugang, aber dann auch um eure Rolle als Lehrperson. Wir sind ja jetzt noch alle im Einstieg eher unserer Karriere. Das heißt, das Studium ist noch nicht so lange zurück oder läuft noch. Welche Rolle haben denn Bilder in euren beiden Studienfächern gespielt? Welche Kompetenzen waren da relevant?
- {00:43:32} 140 C: Vor allem in der Fachdidaktik in Geschichte, eher auf einem übergeordneten Niveau zu dem, was man mit den Schüler\*innen macht und in einigen Seminararbeiten waren bei mir Bildanalysen Teil der wissenschaftlichen Erarbeitung des Themas.
- {00:43:57} 141 I: Und in Deutsch, Deutschdidaktik, ist dir da irgendwie mal was begegnet mit Bildern?
- {00:44:03} 142 C: Deutschdidaktik könnte ich mich jetzt nicht erinnern, heißt aber nicht, dass nichts vorgekommen ist.
- {00:44:21} 143 A: Auch eher bei Geschichte, aber auch hier nie, glaube ich, so explizit, sondern es ist vorausgesetzt worden bei Schulbuchanalysen, dass man das irgendwie schon beherrscht, diese Bilder zu analysieren und diese Bilder zu lesen.
- 144 A: In Deutsch kann ich mich eben nur an das Kapitel Kreativer Schreibunterricht erinnern, dass wir da verstärkt mit Bildern gearbeitet haben und im Museum gewesen sind. Da ist aber das hängen geblieben bei

mir, weil das so einzigartig war und sonst nie vorkam im Deutschstudium. Deswegen, ja, sehr spärlich.

{00:45:06} 145 B: Und ja, mir fällt jetzt eben auch gerade auf Anhang gar nichts bei Deutsch ein.

146 B: Und in Geschichte eh schon was, was erwähnt worden ist. Eben so Schulbuchanalyse oder generell einfach Quellenkritik. Dass man da irgendein Gemälde sich anschaut etc.

{00:45:24} 147 I: Und fändet ihr das wichtig oder sagt ihr, es gibt eh so viele Themen, die im Deutschunterricht behandelt werden müssen, wir hätten sowieso keinen Raum. Also wie seht ihr die Rolle von Bildern im Studium? Also ihr habt mir schon so einen Bericht jetzt geliefert, wie das war, aber wie sollte es vielleicht für euch sein? Habt ihr das Gefühl, da fehlt euch was?

{00:45:49} 148 C: Ich finde, dass das Studium allgemein sehr schlecht auf die berufliche Praxis vorbereitet. Also mir würden da zehn andere Dinge einfallen, bevor ich mit den Bildern anfangen würde. Ganz ehrlich gesagt, gerade in Mittelschulen, da gibt es so viele Probleme und so viele Dinge, auf die wir überhaupt nicht vorbereitet sind. Elternarbeit. Ja, da war fast nichts im Studium dazu. Und das ist eigentlich ein sehr wichtiger Teil unseres Studiums. Äh unserer Arbeit, nicht unseres Studiums.

{00:46:22} 149 I: Zu welchem Thema? Ich habe es jetzt akustisch nicht verstanden.

{00:46:24} 150 C: Elternarbeit, Elterngespräche. Da war fast nichts dabei. Bei mir zumindest.

{00:46:35} 151 B: Ja, ich sehe das irgendwie voll ähnlich. Aber jetzt durch das Gespräch denke ich mir schon so, eigentlich ist es voll das spannende Thema. Und ich würde es voll gerne mehr einbauen. Ich habe wirklich ernsthaft jetzt vor diesem Gespräch nicht wirklich darüber nachgedacht, jetzt wirklich mit so Bildern explizit irgendwie damit zu arbeiten, im Deutschunterricht vor allem.

152 B: Also ich denke mir so, man ist immer so fokussiert auf Schreiben oder auf Texte lesen und irgendwie Bilder habe ich eigentlich auch im Schulbuch eigentlich noch nie so wirklich so beachtet, außer wenn ich sage jetzt, wir arbeiten, also keine Ahnung, wir müssen

uns das jetzt anschauen oder so, im Schulbuch, aber so richtig analysiert oder so, in Deutsch nicht.

{00:46:55} 153 A: Ich könnte es mir vorstellen als, nicht als Pflichtveranstaltung, sondern als Seminar, das man eben wählen kann bei Interesse, weil ich weiß noch, es war irgendwann mal mit Spielfilmen im Unterricht ein Seminar und das war total gefragt und ich denke mir, dass sowas auch anziehend sein kann. Vor allem, wenn man es breit aufstellt und damit meine ich, dass man dabei ansetzt, Bilder bei Kindern, die gerade Deutsch erwerben, bis hin zu Bildern in der Oberstufe. Was sagen Bilder aus? Das ist ein totaler Unterschied, weil beim einen hilft es zum. Die Frage ist, haben sie eine Gemeinsamkeit, sie helfen bei beiden zu einem gewissen Verständnis. Aber am einen ist es grundlegend, dass ich ein Wort verstehen kann, dass ich es mir vorstellen kann. Und beim anderen ist es sehr komplex schon. Ich muss das Bild wirklich lesen können.

154 A: Und du hast recht, dass du da eine Forschungsarbeit dazu machst, weil es gibt irgendwie total viel her, wenn man sich mal darauf einlässt.

155 A: Gleichzeitig kann ich verstehen, wie die Kollegin auch schon meinte, dass dafür oft wenig Zeit ist. Sowohl im Studium, wo eh schon mal gesprochen werden muss, als auch in der Schule, im Unterricht selbst.

{00:48:46} 156 C: Ich wollte vorher irgendwie den Eindruck vermitteln, dass ich das Thema vollkommen irrelevant finde, aber ich finde, dass im Studium schon so viel fehlt, dass einfach im Alltag viel wichtiger, also klar, Elterngespräche sind noch einmal ein ganz anderer zentraler Teil, der da fehlt zum Beispiel. Also überhaupt nicht, dass das nicht wichtig ist, aber dass so viel anderes noch fehlt, das war mein Punkt. Nicht, dass das jetzt falsch rübergekommen ist.

{00:49:12} 157 I: Na voll, auch voll verständlich. Gut, dann würde ich sagen, das war's. Ich sehe, ich habe euch alle Fragen gestellt. Ich weiß jetzt alles, was ich wissen wollte. Vielen Dank für eure Teilnahme. Ihr habt mir wirklich sehr geholfen. Deswegen riesengroßes Dankeschön an euch. Tschüss.