Miriam Geldmacher
München

„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte?“ – Gedanken zum Einsatz von Bildern im Deutschunterricht am Beispiel von Schülerpräsentationen

Abstract: Competence in giving a presentation is considered a key qualification nowadays. It has been taken for granted in both vocational and academic training for quite a while now. The resulting didactical challenge is rooted in the fact that presentations demand a visualization that is adequate to both content and audience. Hence, the main focus when teaching presentation skills is on selecting images in a didactically reflected way. In the course of training based on image perception, the function of images in their respective context needs to be given special attention so that images used in pupils' presentations do not merely serve a decorative function. This paper illustrates such an approach using a concrete example.
Keywords: didactics, mental representation, presentation, visualization, visual perception, visual literacy.

Tagtäglich sind Schülerinnen und Schüler mit einer Unmenge von Bildern konfrontiert.[1] Wahllos, überfordernd, überbordend, überflutend, sodass Orientierung schwierig wird, sodass man die Bedeutung – von der Macht ganz zu schweigen – kaum noch erschließen bzw. voneinander trennen kann. Und dennoch verwendet man im Zusammenhang mit Bildern gerne das geflügelte Wort „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“.[2] Unterstrichen wird damit der emotionale Wert eines Bildes: Bilder sprechen den

[1] Der vorliegende Beitrag entstand auf der Grundlage eines Vortrags, der im Rahmen der Temeswarer Tagung „Sprache – Literatur – Kultur“ 2010 gehalten wurde. Durch die Verschriftlichung ergibt sich ein Problem der Performanz: Die hier angesprochene Bilderflut wurde im Vortrag in Gestalt einer an die Wand projizierten Bilderserie visualisiert, die in der Druckfassung nicht reproduzierbar ist.

[2] Die genaue Herkunft des Sprichworts ist nicht bekannt. Eine der ersten schriftlichen Fundstellen ist die englische Zeitschrift „Printers’ ink“ von 1921, die unter dem Titel „One Look is Worth A Thousand Words“ für den Gebrauch von Bildern im Rahmen von Werbeanzeigen auf Straßenbahnen wirbt (Printers’ ink, 8.12.1921, S. 96-97).

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

Betrachter direkt an, sie berühren ihn mehr als Worte es vermögen, sie dringen unmittelbar durch das Auge in sein Innerstes vor – so scheint es.
Ich möchte das an einem plastischen und zugleich drastischen Beispiel zeigen: Ein Vortrag zu Kriegs- und Völkerrechtsverletzungen während des Vietnam- und des Koreakrieges kommt nicht aus ohne den Verweis auf den Einsatz von Napalm und Agent Orange. Nun kann man das zum einen durch eine nüchterne Auflistung im Stile üblicher Powerpoint-Vorträge tun und die Fakten zusätzlich erläutern (vgl. Abb. 1).[3]



Abb. 1: Powerpoint-Folie zu einem Vortrag über Kriegs- und Völkerrechtsverletzungen

Man kann es aber auch auf einem anderen Weg versuchen, nämlich indem man das hinlänglich bekannte, u. a. mit dem Pulitzer Preis ausgezeichneten Foto[4] des neunjährigen, vor Schmerzen schreienden, nackten Mädchens

[3] Alle Abbildungen stammen, sofern nicht anders vermerkt, von Miriam Geldmacher. Alle Bildrechte liegen bei den Autoren bzw. Verlagen.
[4] Das Foto von Nick Ut wurde 1972 zudem zum Pressefoto des Jahres gekürt.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

Kim Phuc zeigt, das aus seinem Dorf flieht, welches kurz vorher mit Napalm bombardiert wurde, und die Fakten mündlich ergänzt.[5]
Auf dem ersten Weg erreicht man die Zuhörer auf einer abstrakten, rein kognitiven Ebene, der Zuhörer bleibt dem Geschehen gegenüber distanziert. Auf dem zweiten Weg begegnet man den Zuschauern auf emotionaler Ebene, man schockiert, provoziert emotionale Reaktionen und betont die Dramatik des Geschehens. Entsprechende Hintergrundinformationen, die mündlich ergänzt werden, können auf diesem Weg besser aufgenommen werden.
Die Erklärung dafür liefert die wissenschaftliche Untersuchung der Bild- und Sprachverarbeitung im Gehirn eindrücklich[6]: Sprachliche Zeichen führen zu deskriptionalen Repräsentationen, beispielsweise Texte. Sie *beschreiben* einen Gegenstand mithilfe von Symbolzeichen – im Text etwa durch Satzstrukturen. Sprachliche Äußerungen werden zunächst auf ihre sprachliche Oberflächenstruktur hin, z. B. rein syntaktisch, bevor das Gehirn eine propositionale Repräsentation des semantischen Gehalts generiert, also den Inhalt bestimmt. Erst *dann* wird das Ganze in ein mentales Modell umgewandelt und auf bereits vorhandene propositionale Repräsentationen hin überprüft. Problematisch wird dies, wenn sich die aufgenommenen Inhalte nicht in ein mentales Modell umsetzen lassen. Dies geschieht z. B., wenn kein Vorstellungswissen vorhanden ist, an das angeknüpft werden kann.
Ein Auszug aus einem Zeitungsartikel aus FOKUS-Online (5.10.2010) zur Entdeckung der Physiknobelpreisträger 2010 soll dies veranschaulichen:

> Das Material besteht aus einer nur ein Atom dünnen Kohlenstoffschicht. Die Atome sind in einem hexagonalen Gitter angeordnet. […] Graphen könnte Silizium als Ausgangsstoff für Halbleitertechnologien ablösen und eine weitere Miniaturisierung von Computern ermöglichen.[7]

Ein Leser, der beispielsweise kein mentales Modell eines Hexagons abgespeichert hat, wird sich nicht vorstellen können, wie das Material

[5] Da es sich bei dem Foto von Nick Ut (1972) um ein lizenzpflichtiges Bild handelt, kann es an dieser Stelle aus urheberrechtlichen Gründen nicht veröffentlicht werden. Es sei deshalb auf die offizielle Internetseite des World Press Photo verwiesen http://www.archive.worldpressphoto.org/search/layout/result/indeling/detailwpp/form/wpp/q/ishoofdafbeelding/true/trefwoord/year/1972.
[6] Vgl. dazu z. B. Schnotz 2003: 24-27.
[7] http://www.focus.de/wissen/wissenschafts-meldungen/nobelpreis-geim-und-nowoselow-bekommen-physik-nobelpreis_aid_559282.html [6.10.2010].

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

angeordnet ist. Er versteht die sprachliche Äußerung auf der Sprachoberfläche, also auf der syntaktischen Ebene, und er könnte auch den Inhalt wiedergeben, nicht aber ein Bild dazu entwerfen. Die Sprachaussage bleibt also rein propositional.
Während sprachliche Zeichen arbiträr sind, weisen ikonische Zeichen einen strukturellen Zusammenhang mit dem Gegenstand auf, den sie abbilden, es sind depiktionale Repräsentationen, die zumindest eine gemeinsame Struktureigenschaft mit dem abgebildeten Gegenstand haben.[8] Je abstrakter die Bilder sind, desto stärker unterscheiden sich repräsentierte und repräsentierende Merkmale. Zu denken ist etwa an Diagramme, die abstrakte Prozentzahlen veranschaulichen: Hier wird der Gegenstand (die unterschiedliche Größe der Prozentzahlen) in ein räumliches Bild übersetzt (nämlich die unterschiedliche Höhe von Diagrammsäulen).
Die Bilder übernehmen also eine Stellvertreterfunktion für den abgebildeten Gegenstand. Wenn das Auge sie aufnimmt, bildet das Gehirn ein mentales Modell des abgebildeten Sachverhalts und scannt diese gleichsam ab: Es gleicht diesen mit Wissensstrukturen ab, die bereits vorhanden sind (Propositionen) und fügt ihn dann den propositionalen Repräsentationen hinzu. Es fasst das Wahrgenommene sozusagen in eine hypothetische, mentale Sprache (vgl. Bering 2005: 50).
Zum vorigen Beispiel: Der Text in Kombination mit dem Bild (vgl. Abb. 2) gibt auch einem unkundigen Leser Aufschluss. Der Begriff „Hexagonales Gitter“ bekommt nun eine piktoriale Entsprechung, aus der sich auch das mentale Modell eines einzelnen Hexagons erschließen lässt.

[8] Weiterführend dazu auch die Modelle zur dualen Kodierung von PAIVIO (1986) und das alternative Modell des Sprach- und Bildverstehens von Schnotz und Bannert (1999). Vgl. Schnotz 2003: 27.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

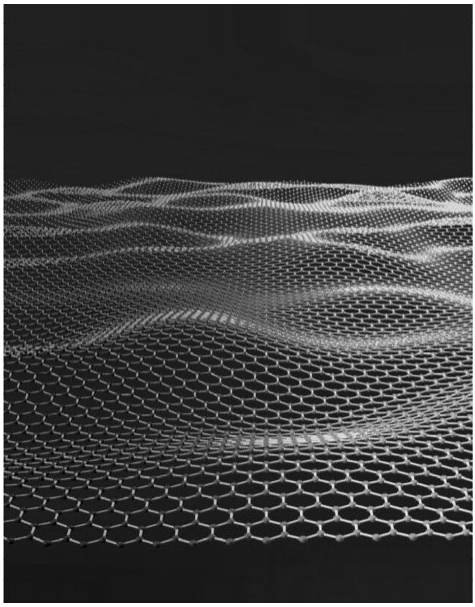


Abb. 2: Grafische Veranschaulichung eines hexagonalen Gitters[9]

Entsprechend beliebt ist die Verwendung von Bildern im Unterricht, immer schon auch im Deutschunterricht: Ob als Einstieg, als Denkimpuls, als Vorlage zu einer Bildbeschreibung oder Bildergeschichte oder schlicht zur Illustration – Bilder sind im Deutschunterricht und den dazugehörigen Medien, etwa auch den Schulbüchern, allgegenwärtig. Nun setzen wir – ob zurecht oder nicht – bei den Machern von Schulbüchern ebenso wie bei kompetenten Lehrerinnen und Lehrern voraus, dass sie ihrer Bildauswahl immer eine didaktische Reflexion vorausgehen lassen. Die Bilder haben also selten nur dekorative Funktion, sondern stehen in unmittelbarem Verhältnis zu Inhalt und Ziel der Vermittlung. Ihre Auswahl richtet sich nach Kriterien der Adäquanz und Relevanz (vgl. Apel 2002: 42-45). Diese didaktischen Überlegungen bzw. das Bewusstsein über deren Notwendigkeit und die Fähigkeit, solche anstellen zu können, sind bei Schülern, die beispielsweise eine Präsentation vorbereiten sollen, in der Regel noch nicht ausgebildet. Konfrontiert mit der zu Beginn genannten und angedeuteten Bilderflut, fällt die Auswahl schwer und die Gefahr der Beliebigkeit ist groß. Und in der Tat begegnet man als Lehrer entsprechend häufig Schülerpräsentationen, in denen die eingefügten Bilder lediglich dekorativen Wert

[9] Bildquelle: Spiegel-Online, 6.10.2010, http://www.spiegel.de/fotostrecke/fotostrecke-60173-2.html [2.1.2010].

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

haben, keineswegs aber in irgendeiner Weise sinntragend sind. Bestenfalls illustrieren sie einen Sachverhalt – etwa Fotos bzw. Abbildungen von Autoren zu einer Präsentation über eine Person – meist verknüpft mit ermüdenden Auflistungen biografischer Daten, die dann gedoppelt auch noch vorgetragen werden.
In folgendem Beispiel (vgl. Abb. 3) wird bereits versucht, ein wesentliches Prinzip von gelungenen Präsentationen zu adaptieren: Der Einsatz von Bildern bzw. Visualisierung statt Text.



Abb. 3: Beispielfolie aus einer Powerpoint-Präsentation zu Heinreich Heine

Denn Präsentationen sind mediengestützte Vorträge, wobei die verwendeten Präsentationsmedien dazu dienen sollen, das Thema adressaten- und inhaltsgerecht zu visualisieren bzw. zu veranschaulichen (vgl. Geldmacher 2010: 28). Ziel einer Präsentation ist es, das Publikum anzusprechen, zu motivieren und Verstehensprozesse anzuregen. Ein wesentlicher Teil der Präsentationskompetenz ist demzufolge die Visualisierungskompetenz. Ein Sachverhalt muss so veranschaulicht werden, dass der Adressat auch versteht, was gemeint ist. Aufgabe einer Bilddidaktik wäre es in diesem Zusammenhang, den Schülerinnen und Schülern nahe zu bringen, anhand welcher Kriterien sie Bilder auswählen können. Welche das aber sind und

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

wie man die geeigneten Bilder findet, erfahren Schülerinnen und Schüler – zumindest nach derzeitigem Stand deutscher Lehrpläne – nicht (vgl. ebd. 190-193). Denn sosehr in der Beispielfolie (vgl. Abb. 3) versucht wurde, das Visualisierungsprinzip umzusetzen, so sehr misslingt es doch. Die eingesetzten Bilder illustrieren bestenfalls, bleiben jedoch darüber hinaus funktionslose Accessoires.[10]

Zu Beginn muss auch bei Schülerpräsentationen die Frage nach dem didaktischen Wert eines Bildes stehen. Die präsentierenden Schülerinnen und Schüler müssen sich z. B. die Frage stellen, welchen Zweck sie mit dem Einsatz eines bestimmten Bildes verfolgen. Ich möchte diese Frage anhand eines Beispiels beantworten. Folgendes Bild wird als Impuls für einen Vortrag eingesetzt (vgl. Abb. 4):

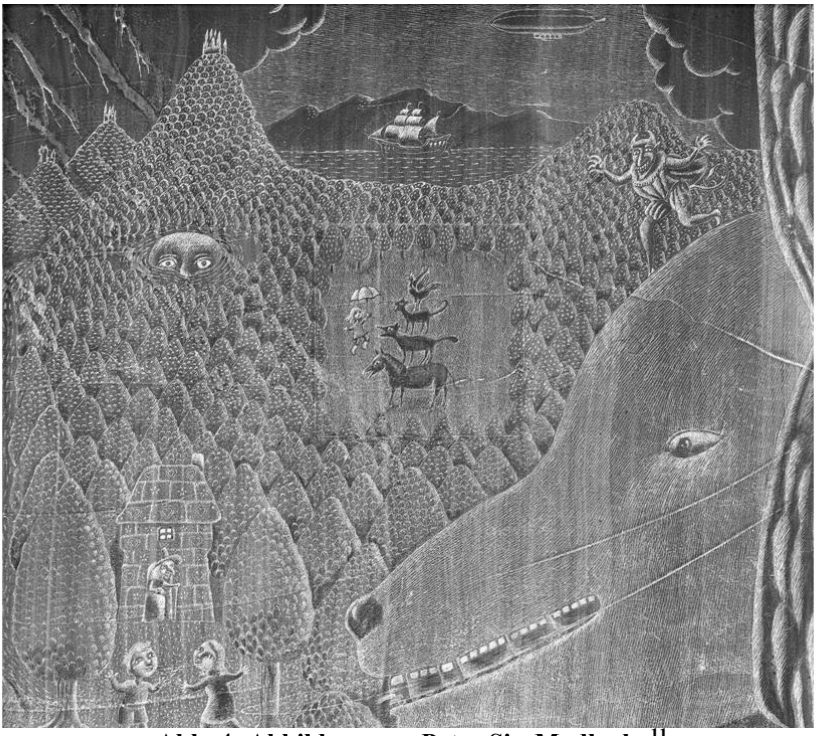


Abb. 4: Abbildung aus Peter Sis, Madlenka[11]

[10] Ergebnisse der lernpsychologischen Forschung zeigen, dass es z. B. bei der Informationsaufnahme entscheidend ist, ob das ausgewählte Bild tatsächlich eine Bedeutung für den Text hat. Hat es rein dekorativen Wert, so ergibt sich auch kein Effekt für die Behaltensleistung (vgl. Weidemann 1988: 128).

[11] Bildquelle: Sis: Madlenka, S. 23.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

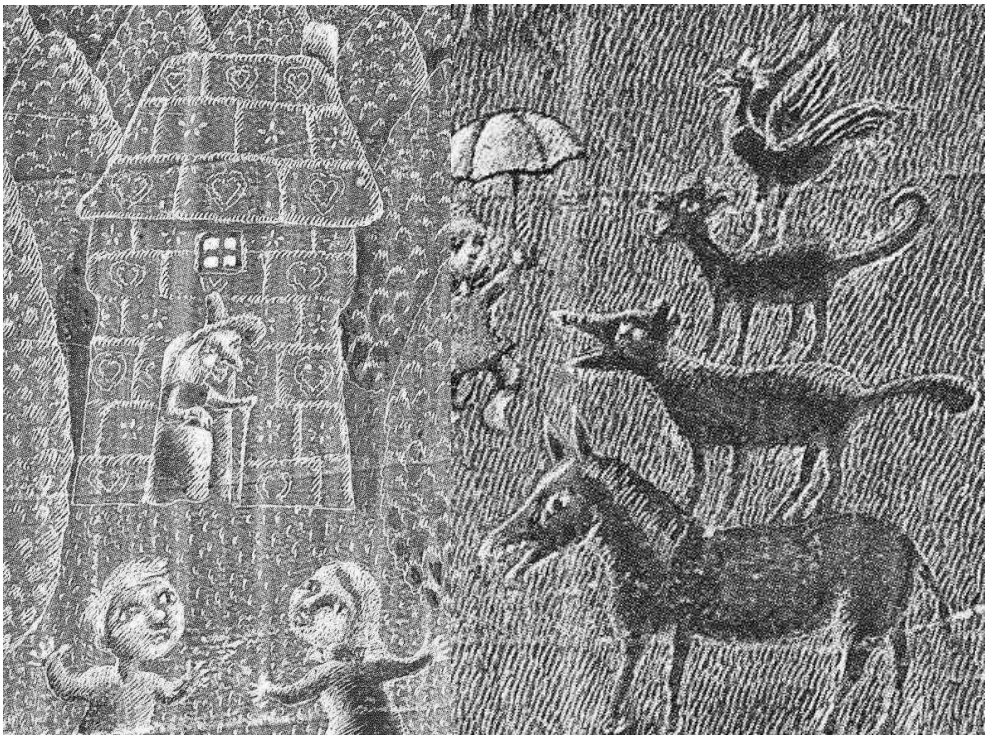


Abb. 5: Motiv des Hexenhauses aus „Hänsel und Gretel“ und Motiv Tierpyramide aus „Die Bremer Stadtmusikanten“[12]

Ein und dasselbe Bild kann nun verschiedene Zwecke erfüllen. Es kann zunächst aktivieren, indem es an Bekanntes anknüpft, also bereits vorhandene Schemata und mentale Modelle im Gehirn abruft (vgl. Weidenmann 1993: 3). Im Beispielbild könnte der Arbeitsauftrag an die Mitschülerinnen und Mitschüler lauten: Sucht auf dem Bild bekannte Motive und benennt das entsprechende Märchen (vgl. Abb 5)!. Wird dann noch erfragt, wer diese Märchen schriftlich niedergelegt hat, ist der Einstieg zu einem Vortrag über die Brüder Grimm gemacht.
Bilder können auch etwas fokussieren (vgl. Weidenmann 1993: 36). Hier wird Bekanntes nur angedeutet, um ein Gefühl des Wiedererkennens zu erzeugen. Der Fokus richtet sich dann aber auf etwas Hervorgehobenes. Soll es bei dem Beispielvortrag speziell um *ein* Märchen gehen, nämlich um das „Märchen vom Teufel mit den drei goldenen Haaren“, so bietet es sich an,

[12] Ausschnitte und Vergrößerungen aus Abb. 4.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

das Motiv des Teufels (vgl. Abb. 6) im Bild farblich hervorzuheben (vgl. Abb. 7).[13]



Abb. 6: Motiv des Teufels[14]



Abb. 7: Motiv des Teufels, durch Farbumkehrung hervorgehoben[15]

[13] In diesem Kontext wird auch gerne das Lupenmotiv eingesetzt: In einer Abbildung eines Obstbaumes wird mithilfe einer Lupe der Fokus auf die Frucht, z. B. eine Birne, gelegt, um dem Betrachter zu zeigen, dass es sich hier speziell um einen Birnbaum handelt.
[14] Ausschnitt und Vergrößerung aus Abb. 4.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

Ein Bild kann auch konstruieren, indem es Schemata und Modelle aufgreift, aus diesen aber neue mentale Modelle bildet (vgl. Weidenmann 1993: 32). Im Beispiel könnte dies folgendermaßen aussehen: Die Protagonistin der Bildvorlage, das Mädchen Madlenka, wird von Frau Grimm, einer alten Nachbarin, in die Märchenwelt eingeführt (vgl. Abb. 8).



Abb. 8: Die Nachbarin, Frau Grimm, führt Madlenka in die Märchenwelt ein[16]

Illustriert ist dies mit einer wahrhaft märchenhaften Zauberwelt, in der Madlenka – ganz klein – den verschiedenen Märchenmotiven begegnet (vgl. Abb. 9).

[15] Abb. 4 mit Farbumkehrungen eines Bildausschnitts.
[16] Bildquelle: Sis: Madlenka 21.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

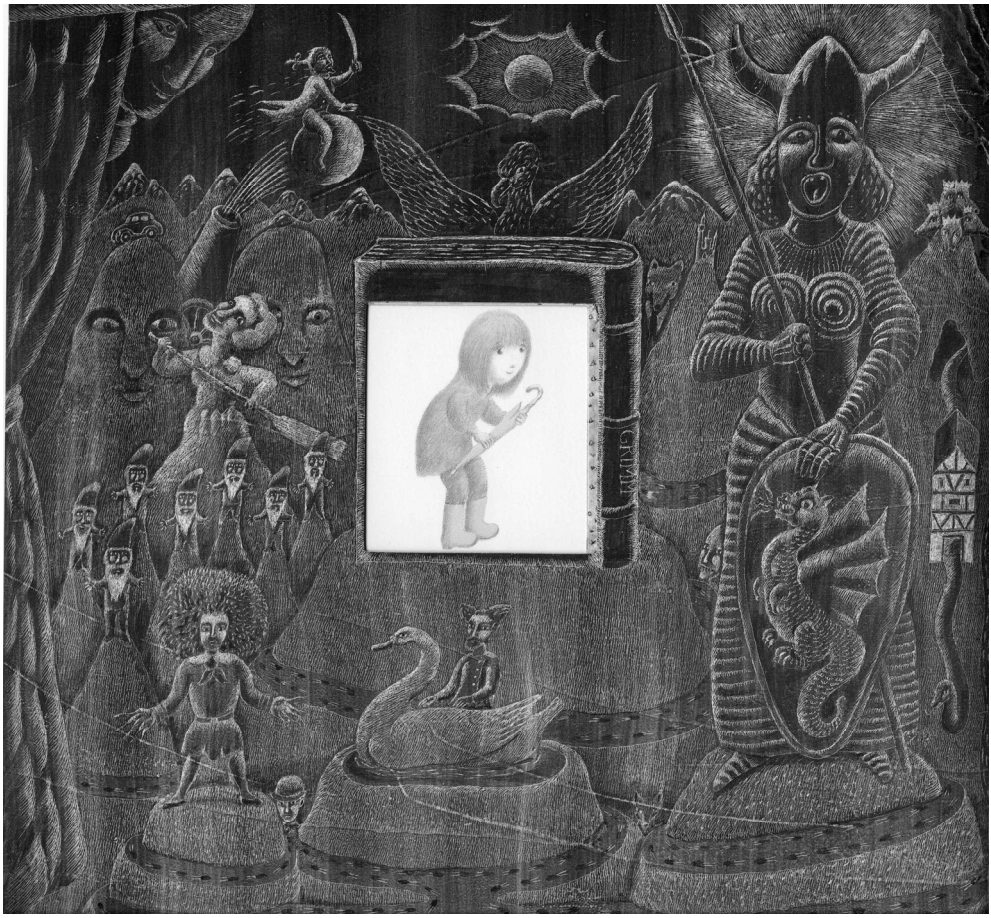


Abb. 9: Madlenka in der Märchenwelt (Linker Teil der Doppelseite; rechter Teil des Märchenteppichs siehe Abb. 3)[17]

Die einzelnen Motive sind vielleicht bekannt, aber die Zusammenstellung ergibt ein neues Bild: Es geht hier – betrachtet man das gesamte Bild – keineswegs nur um die Märchen der Brüder Grimm, sondern insgesamt um Geschichten, etwa vom Struwwelpeter (vgl. Abb.10), Legenden, z. B. vom Baron Münchhausen (vgl. Abb.10), und Erzählungen. Selbst Nebenfiguren der mittelalterlichen Heldenepik, scheinbar direkt aus Richard Wagners Oper und den Fantasien des bayerischen Märchenkönigs Ludwigs II. entsprungen (vgl. Abb.11), tauchen auf ...

[17] Ebd. 22.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

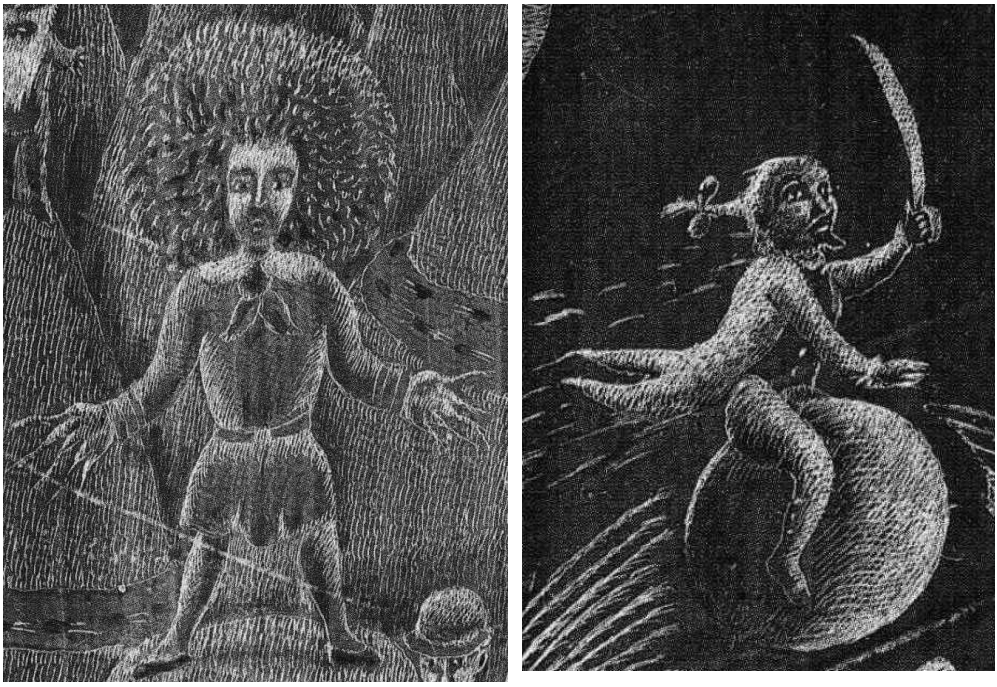


Abb. 10: Struwwelpeter und Baron Münchhausen[18]



Abb. 11: Lohengrin auf dem Schwan[19]

[18] Ausschnitte und Vergrößerungen aus Abb. 9.
[19] Ausschnitt und Vergrößerung aus Abb. 9.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

Es entsteht die Szenerie (man beachte auch die aufgezogenen Vorhänge links und rechts der Landschaft – vgl. Abb. 4 und Abb. 9) einer Sagen- oder Märchenlandschaft, die sich im Augenblick des Erzählens für das Mädchen eröffnet.[20]

Schließlich können Bilder auch Ersatzfunktion haben, nämlich dann, wenn es zu einem Aspekt kein Vorwissen gibt (vgl. Weidenmann 1993: 37). Es ist evident, dass im Falle fehlender mentaler Modelle zu den im Beispiel verwendeten Märcheninhalten der Einsatz des Bildes ins Leere laufen muss. In einer heterogenen Schulklasse, in der Kinder unterschiedlichster kultureller Herkunft sitzen, kann nicht immer vorausgesetzt werden, dass der Grimm'sche Märchenschatz bekannt ist. Helfen würde hier nur noch eine umfangreiche Beschriftung der einzelnen Elemente, was der eigentlichen Idee jedoch den Wind aus den Segeln nehmen würde: Hier spräche dann das Bild eben genau nicht mehr als tausend Worte. Beispiele für solche Ersatzfunktionen finden sich etwa bei Schemazeichnungen aus der Biologie oder Medizin – sie brauchen viele Erläuterungen. Die Regel ist: Je größer das Vorwissen des Betrachters ist, desto weniger detailliert muss das Bild sein. Zudem sind Bilder in der Regel nicht eindimensional interpretierbar. Je mehr Hintergrundinformationen über ein Bild und seinen Entstehungszusammenhang vorhanden sind und je mehr Weltwissen zur Verfügung steht, desto stärker wird sich die Interpretation eines Bildes von einem unerfahrenen Betrachter unterscheiden. Entsprechendes gilt natürlich auch für den Präsentierenden: Je mehr dieser über das Vorwissen seines Publikums Bescheid weiß, desto leichter wird es ihm fallen, diejenigen Bilder auszuwählen, mit denen er seine Ziele erreichen kann. Und damit ist ausdrücklich auch gemeint, dass Bilder manipulativ eingesetzt werden können – zu denken ist etwa an Bilder in der Werbung, Fotomontagen und andere Bildmanipulationen, wie im folgenden Beispiel.

Im Januar 2001 erscheint in der BILD-Zeitung ein Foto, das suggeriert, der damalige Bundesumweltminister und Grünen-Politiker Jürgen Trittin habe in seiner Vergangenheit an gewalttätigen Demonstrationen teilgenommen (vgl. Abb. 12).

[20] Ein weiteres typisches Beispiel für diese Konstruktionsfunktion sind etwa bildhafte Reparatur- oder Konstruktionsanleitungen. Einzelne Bildelemente, etwa das Werkzeug oder die Schrauben, kennt der Betrachter bereits (davon wird zumindest ausgegangen), die kontextgebundene Verwendung ist ihm jedoch neu.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)



Abb. 12: Manipuliertes Foto[21]

Das Originalfoto (vgl. Abb. 13) offenbart jedoch, dass Trittin keineswegs, wie unterstellt, in unmittelbarem Umfeld eines mit Schlagstöcken und Bolzenschneidern bewaffneten gewaltbereiten autonomen Kreises zu sehen ist, sondern dass es sich bei dem vermeintlichen Schlagstock vielmehr um ein trennendes Seil, und bei dem vermeintlichen Bolzenschneider um eine behandschuhte Hand an einem Dachträger handelt. Hier fand also bewusste und gezielte Meinungsmache durch Bildmanipulation statt.

[21] Bildquelle: http://www.rhetorik.ch/Bildmanipulation/Bildmanipulation.html [2.1.2011].

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)



Abb. 13: Originalfoto[22]

Damit Schüler nun nicht bei dem stehen bleiben, was sie als Präsentierende mit dem Bild sagen wollen, sondern sich auch mit dem Adressaten auseinandersetzen, muss die Bildwahrnehmung geschult werden. Es gibt dazu eine Reihe ausgearbeiteter Konzepte zu einzelnen Stufen der Bildwahrnehmung und -interpretation, die meist auf der Ikonologie von Erwin Panofsky (1975-2006) aufbauen. Ob diese sehr anspruchsvolle Herangehensweise an die Bildanalyse für die Unterrichtspraxis nutzbar ist, erscheint mir jedoch fraglich. Interessant für die Schulung von Bildkompetenz im Deutschunterricht erscheint mir hingegen der Ansatz von Roland Posner (2003: 22), der besonders die funktionale Kompetenz hervorhebt. Schülerinnen und Schüler müssen die Fähigkeit erlangen, die Funktion eines Bildes im Kontext zu erkennen.[23]
Beunruhigendes Zwischenfazit: Der Einsatz von Bildern – besonders aus Schülersicht – ist grundsätzlich schwieriger als zunächst gedacht. Die

[22] Bildquelle: http://de.altermedia.info/images/Bild723.jpg [2.1.2011].
[23] Wobei es hier nicht unbedingt um die Intention des Bildautors gehen kann. „No image tell's it's own story", wie Ernst Gombrich (1984) nachvollziehbar formulierte. Es gibt kaum Möglichkeiten etwaige 'Sehanleitungen' in Bildern zu verarbeiten. Selbst wenn einem Bildautor zu unterstellen ist, dass er eine bestimmte Aussageabsicht bei der Gestaltung hatte, so hat er doch keinen Einfluss darauf, wie der Betrachter das Bild am Ende versteht (vgl. dazu Gombrich 1984: 142 und Sachs-Hombach 2003: 37-41).

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

gelungene Auswahl setzt voraus, dass ich bereits Einiges über Entstehungsbedingungen, Wirkung und Funktion von Bildern weiß. Man könnte nun versuchen, sich zu rechtfertigen, indem man darauf verweist, das und die damit verbundene Wahrnehmungsschulung sei doch Aufgabe der Kunsterziehung, des Kunstunterrichts. Und in der Tat wird heftig um die Kompetenz gestritten (vgl. z. B. Dreyer 2005: 51-55). Aber wahr ist doch auch, dass der Einsatz von Bildern genuiner Bestandteil des Deutschunterrichts ist. Und das nicht nur wegen der ‚Bildbeschreibung' oder der Existenz sprachlicher Bilder. Es ist zwar richtig, dass sich der Begriff der ‚Ästhetischen Bildung' – denn um nichts anderes geht es bei der Wahrnehmung von Bildern – im Ansatz auf eine kunstdidaktische Richtung zurückführen lässt, die im Gegensatz zu einer vor allem auf die Vermittlung der formalen Seite der Kunst ausgerichteten Kunstdidaktik den Ansatz der sinnlichen Anschauung und Reflexion in den Mittelpunkt des Kunstunterrichts stellte.[24] Damit verbunden ist der sinnhafte Blick auf einen Gegenstand, also auch die Fähigkeit, Inhalte in ihrem Sinnzusammenhang zu betrachten, zu interpretieren und zu beurteilen. Doch liegt zum einen in der Rezeption von ästhetischen Inhalten, in diesem Fall von Bildern, bereits eine wichtige Dimension der Wahrnehmung und zum anderen verlangt gerade die Gestaltung von Präsentationen eine ästhetische Kompetenz, die zwar sinnvoller Weise in fächerübergreifender Zusammenarbeit mit dem Fach Kunsterziehung geleistet werden sollte, jedoch auch unabhängig davon Teil des Deutschunterrichts sein muss. Nur in der Verknüpfung mit weiteren Elementen der Präsentation, etwa der verbalen und nonverbalen Ausdrucksfähigkeit, die ein genuiner Bestandteil des Sprachunterrichts ist (vgl. Maiwald 2005: 76), und in Abhängigkeit vom Adressaten der Präsentation macht eine Sensibilisierung für ästhetische Wahrnehmung Sinn.

Auf dem Weg zu einer Präsentationskompetenz muss es schließlich unbedingt auch darum gehen, die Relationen zwischen Text und Bild zu vermitteln, denn ein gestalterisches Mittel der Visualisierung innerhalb von Präsentationen ist die Kombination von Schrift und Bild. Die Schüler sollen begreifen, dass bei Präsentationen eine verwendete Abbildung immer im Kontext des Textes gesehen werden muss, sowohl inhaltlich als auch gestalterisch. Dies lässt sich zum einen analytisch, also über die Betrachtung und Untersuchung von Bild-Texten bzw. Text-Bildern, als auch produktiv, über die Gestaltung eigener Text-Bild-Kombinationen erreichen. Möglich

[24] Vgl. dazu Buschkühle 2007: 21, 24.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

ist dies mithilfe statischer Medien, in denen Bilder mit Text unterlegt oder, umgekehrt, Texte bebildert werden, etwa Werbung, Zeitschriftenbeiträge, Plakate. Dazu eignen sich aber auch bewegte Medien, wie z. B. der Film oder auch computergestützte Präsentationen.
Ich möchte schließen mit einem Alternativvorschlag zu einer Präsentation zu Heinrich Heine. Anhand einer zeichnerischen Collage von Michael Mathias Prechtl zu Heinrich Heine (vgl. Abb. 14) werden zentrale Motive in Heines Werk und wesentliche Eckdaten seines Lebens erläutert. Im Gegensatz zum vorherigen Beispiel werden hier nicht biografische Daten im doppelten Sinne erschöpfend aneinandergereiht, sondern die Präsentation ist fokussiert auf zentrale, interessante Charakteristika in Heines Leben: Sein innerer Zwiespalt, etwa in Bezug auf seine jüdische Herkunft, seine Zerrissenheit in Bezug auf Deutschland (der Adler, der sich in seinen Nacken krallt, die Träne, die er um sein Vaterland vergießt). Ausgehend von der Bildbetrachtung werden zu den jeweiligen Aspekten zentrale Gedichte gelesen und erläutert. Die/Der Präsentierende vertraut hier auf die assoziative Kraft der Bildsprache und die Fähigkeit des Publikums, die einzelnen Elemente wahrzunehmen und in einen weiteren Deutungszusammenhang zu stellen. Die Bedeutung wird allerdings erst durch die Ausführungen des Vortragenden ersichtlich – ganz *ohne* Worte geht es also nicht.

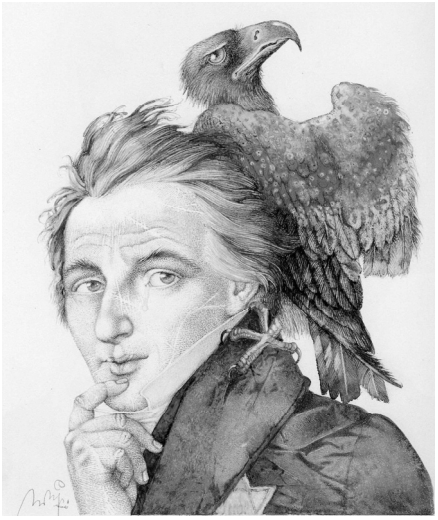


Abb. 14: Michael Mathias Prechtl: Heinrich Heine[25]

[25] Bildquelle: Artinger 2004: 166.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

Denn natürlich sagen Bilder nicht immer *mehr* als tausend Worte bzw. sie sagen nicht immer *das gleiche* wie die tausend Worte, die der Sprecher stattdessen wählen würde!

Literatur

Apel, Hans Jürgen (2002): **Präsentieren – die gute Darstellung. Darstellen: Vortragen – Vormachen – Vorführen – Visualisieren**, (Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken hrsg. v. Manfred Bönsch u. Astrid Kaiser, Bd. 3), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Artinger, Kai (Hrsg.) (2004): **Prechtls Welttheater. Michael Mathias Prechtl. Bilder und Zeichnungen zwischen Geschichte und Literatur 1958-2000**, Wiesbaden: VMA (Drei Lilien Edition).

Baddeley, Alann (1991): **Human memory. Theory and Practice**, East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Berkemeier, Anne (2006): **Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht**, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bering, Kunibert (2005): *Visuelle Kompetenz*. In: Kunibert Bering/Rolf Niehoff (Hrsg.): **Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung** (Artificium. Schriften zu Kunst, Kunstvermittlung und Denkmalpflege, Bd. 20), Oberhausen: Athena, 47-56.

Buschkühle, Carl-Peter (2007): **Die Welt als Spiel. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung**, Oberhausen: Athena.

Dreyer, Andrea (2005): **Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik**. **Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext**, München: kopaed.

Geldmacher, Miriam (2010): **Präsentationskompetenz im gymnasialen Deutschunterricht. Ziele, Inhalte, Methoden,** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gombrich, Ernst H. (1984): **Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung**, Stuttgart: Klett Cotta.

Sis, Peter (2001): **Madlenka**, München: Hanser.

Maiwald, Klaus (2005): **Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote**, München: kopaed.

Paivio, Allan (1986): **Mental representations: A dual coding approach**, Oxford/England: Oxford University Press.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

Panofsky, Erwin (1974/2006): **Ikonographie und Ikonologie: Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell**, Sonderausgabe, Köln: DuMont.

Posner, Roland (2003): *Ebenen der Bildkompetenz***.** In: Klaus Sachs-Hombach: **Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft**, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 17-24.

Sachs-Hombach, Klaus (2003): *Ausblick: Bild und Bildung*. In: Klaus Sachs-Hombach: **Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft**, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 213-220.

Sachs-Hombach, Klaus (2003): **Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft**, Köln: DuMont.

Schnotz, Wolfgang (1994): **Aufbau von Wissensstrukturen**, Weinheim: Beltz.

Schnotz, Wolfgang/Bannert, Maria (2003): **Strukturaufbau und Strukturinterferenz bei der multimedial angeleiteten Konstruktion mentaler Modelle**, pdf-Dokument http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/388/html/schnotz.pdf [15.01.2008].

Schnotz, Wolfgang/Dutke, Stephan (2004): *Kognitionspsychologische Grundlagen von Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen*. In: Ulrich Schiefele/Cordula Artelt/Wolfgang Schneider/Petra Stanat (Hrsg.): **Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000**, Wiesbaden: VS-Verlag, 60-100.

Schnotz, Wolfgang (2003): *Bild- und Sprachverarbeitung aus psychologischer Sicht.* In: Klaus Sachs-Hombach: **Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft**, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 25-42.

Schnotz, Wolfgang (1988): „Der flüchtige Blick beim stehenden Bild: Zur oberflächlichen Verarbeitung von pädagogischen Illustrationen“. In: **Unterrichtswissenschaft Zeitschrift für Lernerfahrung**, 43-57.

Schnotz, Wolfgang (1991): **Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen**, Weinheim/Basel: Beltz.

Schnotz, Wolfgang (1993): „Mit Bildern informieren“. In: **Pädagogik** 5, 8-13.

Schnotz, Wolfgang (1988): **Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern**, Bern/Stuttgart/Toronto: Huber.

Weidenmann, Bernd/Paechter, Manuela/Hartmannsgruber, Klaus (1998): *Reduktion der Komplexität von Text-Bild-Kombinationen durch Strategien der Sequenzierung und Strukturierung*. In: Günter Dörr/

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)

Karl Ludwig Jüngst (Hrsg.): **Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen,** Weinheim/München: Juventa, 67-86.

Yantis, Steven (2001): *Visual Perception: An Overview*. In: Steven Yantis: **Visual Perception. Essential Readings**, Philadephia: Psychology Press.

Zepf, Irmgard (1992): *Bildung durch Bilder als Problem der ästhetischen Erziehung*. In: Franz Pöggeler (Hrsg.): **Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie** (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Bd. 11), Frankfurt/M.: Peter Lang, 399-420.

BDD-A13084 © 2011 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:58:23 UTC)