

Benjamin Inal

Reflexiv-kritisches Bildverstehen als fachübergreifendes Bildungsziel. Didaktische Zugänge am Beispiel von Bildern mit karikaturistischer Bildfunktion

Der Beitrag geht von der Auseinandersetzung um visual literacy bzw. visuelle Kompetenz aus und diskutiert in diesem Zusammenhang die Unterscheidung unterschiedlicher Bildfunktionen. Es wird argumentiert, dass in Unterrichtszusammenhängen die trennscharfe und auf didaktische Zielorientierungen zugeschnittene Differenzierung von Bildfunktionen den Zugriff auf und die Verwendung von Bildern erleichtert. Abschließend wird dieser Ansatz anhand einer Karikatur verdeutlicht.

1. Einführung

Bilder sind überall. Bilder werden fortwährend gesehen und verstanden. Im Vergleich zu Texten gelten Bilder dabei als schneller rezipierbar und als leichter verständlich (vgl. Schwab et al. 2018). Vor diesem Hintergrund wie auch angesichts der weitreichenden technischen Möglichkeiten der Produktion und Distribution von Bildern erstaunt es nicht, dass sich bestimmte Bereiche der Kommunikation heutzutage bildgestützt vollziehen, wenn nicht gar stellenweise von rein visuell konstituierten „Viskursen“ (Flicker 2016, S. 11) die Rede sein kann. Auch überrascht es nicht, dass Lehrmaterialien, allen voran die schulisch verwendeten Lehrbücher, eine Vielzahl an Bildern unterschiedlichster Form enthalten, wobei hier auch als wichtiger Hintergrund auf die merkantilen Interessen der Verlage hinzuweisen ist (vgl. Pettersson 2013, S. 139). Aus dieser Beobachtung folgt, dass Schülerinnen und Schüler innerhalb wie außerhalb der Schule eine signifikante Menge an Bildern rezipieren. Diese Feststellung wirft mehrere pädagogisch-didaktische Fragen auf: Wie kompetent ist der Umgang junger Menschen mit Bildern? Wie werden Bilder unterrichtlich behandelt, zum Beispiel triviale Bilder einerseits und komplexe Bilder andererseits? Wie gut sind Lehrende darauf vorbereitet, insbesondere komplexe Bilder didaktisch zu transformieren und zugänglich zu machen? Ist es überhaupt Aufgabe des

Unterrichts (jenseits des Faches Kunst) eine Verstehenskompetenz in Bezug auf Bilder auszubilden? Und schließlich: Wie lässt sich die Vielzahl an Manifestationen, die gemeinhin dem Phänomen „Bild“ zugeschrieben werden, differenzieren und welche methodischen Ansätze bestehen, um diese Mannigfaltigkeit an visuellen Unterrichtsgegenständen in Vermittlungszusammenhängen einzubinden?

Der vorliegende Beitrag geht von der Überzeugung aus, dass die Unterscheidung unterschiedlicher „Bildfunktionen“ (vgl. exemplarisch Doelker 2002, S. 70 ff.; Hallet 2015, S. 33 ff.; Sachs-Hombach 2003, S. 264 ff.) zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit Bildphänomenen beiträgt. In diesem Kontext wird auf eine neue Typologie der Bildfunktionen rekurriert, die sich an dem fachübergreifenden Bildungsziel der „visuellen Kompetenz“ bzw. *visual literacy* orientiert. Nachfolgend werden die sieben Funktionen präsentiert, methodische Anschlusslinien skizziert und das „reflexiv-kritische Bildverstehen“ abschließend exemplarisch anhand einer Karikatur verdeutlicht.

2. Typologie der Bildfunktionen

Die Bestimmung spezifischer Bildfunktionen ist Sachs-Hombach (2003, S. 264) zufolge „insbesondere für die Frage nach der Leistungsfähigkeit bildhafter Darstellungen wichtig“. Die nachfolgenden sieben Bildfunktionen wurden zwar im Rahmen einer fremdsprachendidaktischen Studie

Abb. 1: Reflexiv-kritisches Bildverstehen

Quelle: Inal 2022, S. 68



entwickelt (vgl. Inal 2022, S. 90 ff.), sie sind als Analyseinstrumente jedoch nicht auf die fremdsprachlichen Fächer begrenzt. Im Zentrum der *informationellen Bildfunktion* steht die Vermittlung von Informationen. Dieser Bildfunktion sind zum Beispiel Datenvisualisierungen, aber auch politische Plakate zuzurechnen, wobei hier die Frage nach der Faktizität sowie nach dem persuasiven „Willen des Bildes“ (Mitchell 2008) wichtige Analyse Kriterien sind. Die *exemplifizierende Bildfunktion* stellt Menschen, Dinge oder Vergangenheit exemplarisch dar. Insbesondere Fotografien vermögen den Bildbetrachtenden ausschnittsartig Kontexte zu vermitteln, die in sozialer, materieller oder historischer Hinsicht perspektiviert werden. Dabei ergeben sich häufig Überschneidungen zwischen den drei Ebenen, etwa wenn bei einem Foto von Kriegsvertriebenen die Situation einer bestimmten Menschengruppe in einer bestimmten historischen Situation exemplifiziert wird. Die *intermediale Bildfunktion* nimmt einen visuellen Verweis auf ein Altermedium vor, beispielsweise bei der Darstellung eines Buchcovers, eines Filmplakats oder einer Tageszeitung. Die *karikaturistische Bildfunktion*, die zumeist in Form der gezeichneten Karikatur auftritt, ist von Verzerrung bzw. Übertreibung sowie einer pointierten (kritischen) Aussage in Hinblick auf Kontexte geprägt, die im Außen des Bildes liegen. Bei der *transkulturell-kritischen Bildfunktion* ist hervorzuheben, dass entsprechende Bilder zumeist auf (trans-)kulturelle Aspekte mit einem wertegeleiteten-kritischen Impetus verweisen. Die Bildfunktion besitzt somit eine Nähe zur karikaturistischen Bildfunktion, wobei das Beispiel eines Fotos, das Kinderarbeit darstellt, verdeutlicht, dass Bilder mit einer transkulturell-kritischen Bildfunktion nicht zwangsläufig eine karikaturistische Qualität besitzen. Während bei den vorangegangenen Bildfunktionen die Frage nach der ästhetischen Dimension für das Verstehen der Bilder relevant sein kann, so steht diese Frage bei Bildern mit *ästhetischer Bildfunktion* im Zentrum. Diese Bilder vermögen eine besondere Form der „ästhetischen Aufmerksamkeit“ (Engel 2020) anzuregen und können Gegenstände im Sinne des fachübergreifenden Ziels des ästhetischen Lernens sein. Bilder mit *ikonischer Bildfunktion* gehen über eine „reine Ästhetik“ hinaus und verweisen signifikant auf kultu-

relle und historische Kontexte. Diese Bilder können auch als „Medienikonen“ (Paul 2011) verstanden werden. Für ihr Verstehen ist die Frage nach der Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte wichtig, wobei sich zeigen kann, inwiefern sich die Bedeutung von Bildern mit ikonischer Bildfunktion im Laufe der Zeit wandeln kann. Für den Status dieser Bilder als Ikonen sind Bildreproduktion und -adaptionen zentral.

Die Differenzierung der Bildfunktionen kann als zentraler Ausgang für nachfolgende Rezeptions- und Verstehensprozesse aufgefasst werden, wie sie zum Beispiel in unterrichtlichen Zusammenhängen stattfinden können. Ziel dieser Verstehensprozesse sollte es sein, sich von einem oberflächlichen Bildverstehen zu lösen und Bilder – vorausgesetzt, sie eignen sich dafür – beispielsweise in ihrer Komplexität, in ihrer ästhetischen Qualität oder ihre kontextuellen Bezügen herauszustellen. Unterricht, der Bilder ernst nimmt und entsprechende Verstehensprozesse initiiert und gestaltet, kann zur Förderung von Bildliterateität bzw. *visual literacy* beitragen (vgl. exemplarisch Elkins 2008; Duncker / Lieber 2013). Abbildung 1 visualisiert das Konzept des reflexiv-kritischen Bildverstehens (vgl. hierzu ausführlich Inal 2022, S. 68 ff.), das in direktem Zusammenhang mit der Unterscheidung der sieben Bildfunktionen entwickelt wurde.

3. Methodik des reflexiv-kritischen Bildverstehens am Beispiel von Bildern mit karikaturistischer Bildfunktion

Aus didaktischer Sicht ist neben konzeptuellen Überlegungen die methodische Frage wichtig, *wie* Prozesse des reflexiv-kritischen Bildverstehens angebahnt werden können. Während an anderer Stelle für alle sieben Bildfunktionen methodische Ansätze entwickelt und anhand konkreter Bildbeispiele veranschaulicht wurden (vgl. Inal 2022, S. 113 ff.), soll an dieser Stelle exemplarisch auf Bilder mit karikaturistischer Bildfunktion eingegangen werden.

Für Bilder mit karikaturistischer Bildfunktion ist zu beachten, dass sie für gewöhnlich über das, was im Bild zu sehen ist (Innen des Bildes), einen Bezug zu Kontexten herstellen, die außerhalb des Bildes liegen (Außen des Bildes).

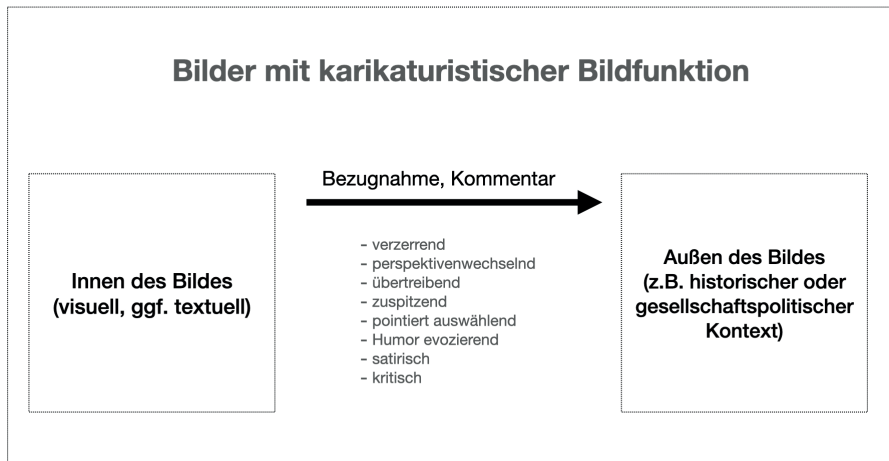


Abb. 2: Bilder mit karikaturistischer Bildfunktion

Quelle: Inal 2022, S. 132

Diese Bezugnahme kann als Kommentar in Bezug auf das Dargestellte aufgefasst werden (vgl. Schwender et al. 2016, S. 2). Der Kommentar zeichnet sich dabei durch stilistische Mittel wie zum Beispiel Übertreibung oder Verzerrung aus und führt gemeinhin zu einer Wertung. Damit bieten Karikaturen „pointierte, kritische, tendenziöse Urteile über Personen, politische Ereignisse und gesellschaftliche Verhältnisse“, so Sauer (2012, S. 100).

„Die jeweils spezifische Aussage der Karikatur entsteht somit aus der (karikaturistischen) Bezugnahme des Innens auf das Außen. Für das Lernen von und mit Karikaturen bedeutet das, dass die Aussage der Karikatur opak bleibt, wenn der Kontext einerseits oder andererseits die karikaturistisch-ästhetisch realisierte Bezugnahme auf diesen Kontext nicht verstanden werden.“ (Inal 2022, S. 103)

Dieses Verständnis von Karikaturen führt dazu, dass Karikaturen in besonderem Maße als komplexe Lerngegenstände aufgefasst werden müssen, die entsprechende bilddidaktische Kompetenzen erfordern. Somit stellt sich die Frage, welche methodischen Ansätze zur bilddidaktischen Arbeit mit Karikaturen bestehen. In diesem Zusammenhang ist eine starke Orientierung an dem Analysemodell der Ikonologie/Ikonographie nach Erwin Panofsky zu konstatieren (vgl. Panofsky 1997 sowie für eine kritische Auseinandersetzung mit der bilddidaktischen Verwendung von Panofskys Modell Inal 2022, S. 78 ff.). Als problematisch an den bestehenden Ansätzen ist jedoch zu erachten, dass sie das Karikaturistische an einem jeweiligen Bild, „also diejenigen Aspekte, die uns dazu führen, einem Bild eine karikaturistische Bildfunktion zuzusprechen“ (Inal 2022, S. 130), zu wenig berücksichtigen. Beispielsweise schlägt Schnackenberg (2012, S. 102 ff.) für die Geschichtsdidaktik ein spezifisches Interpretationsmodell speziell für Karikaturen vor. Dieses umfasst 5 Schritte: 1. Erstbegegnung, 2. Feststellung formaler Merkmale wie beispielsweise Titel oder Ort der Veröffentlichung, 3. Beschreibung, 4. historischer Kontext und Analyse, 5. Interpretation und Urteilsbildung. Das spezifisch Karikaturistische, d.h. die karikaturistische Aussage des Bildes vor dem Hintergrund des Außens des Bildes,

bleibt in diesem Modell jedoch randständig. Lediglich eine der drei von Schnackenberg formulierten Leitfragen zu Punkt 5 verweist auf die karikaturistische Relationierung von Innen und Außen. Sie lautet: „Entspricht die Karikatur den historischen Tatsachen (oder verzerrt der Zeichner die realen Ereignisse bewusst/unbewusst)?“ (ebd., S. 105) Das heißt, in diesem Ansatz wird die (beispielsweise verzerrende) Bezugnahme auf ein Außen des Bildes – das originär Karikaturistische an der Karikatur – randständig in einer der zahlreichen Leitfragen – und noch dazu eingeklammert – aufgegriffen. Dabei ist diese Leitfrage grundsätzlich zu hinterfragen, denn sie baut auf einer Opposition zwischen Verzerrung vs. faktischer Äquivalenz mit dem historischen Kontext auf. Diese Opposition ist unvereinbar mit einer Auffassung von Karikaturen als Bilder, deren Besonderheit gerade darin gründet, dass sie auf ein Außen Bezug nehmen (zum Beispiel historische Kontexte), „indem sie sie verzerrend, übertreibend, humoristisch, satirisch oder auf andere Weise zur Darstellung bringen.“ (Inal 2022, S. 131; Herv. im Original) An das Zitat von Schnackenberg muss folglich die Rückfrage gestellt werden: „Was macht ein Bild, das nicht verzerrt und das den historischen Tatsachen voll entspricht, zur Karikatur? Was wäre das Karikaturistische an dem Bild?“ (ebd.)

Statt reflexiv-kritisches Bildverstehen über eine Abfolge (etwa Beschreibung, daraufhin Kontextualisierung usw.) anzubahnen, soll hier ein vereinfachtes methodisches Modell vorgeschlagen werden, das das spezifisch Karikaturistische in den Mittelpunkt rückt. Abbildung 2 verdeutlicht, dass es beim Lernen mit Karikaturen wichtig ist, die spezifische Form der Bezugnahme im Innen des Bildes auf ein Außen des Bildes herauszustellen. Selbstredend bedarf es dafür einer aufmerksamen Betrachtung (und ggf. Beschreibung) des Bildes wie auch eines (teilweise profunden) Kontextwissens. Die entscheidende Frage im Anschluss an dieses Modell lautet dann jedoch nicht, ob die Karikatur verzerrt oder übertreibt oder nicht, sondern vielmehr inwiefern und ggf. durch welche stilistischen Mittel sie eine Verbindung zwischen Innen und Außen herstellt (Bezugnahme, Kommentar) und damit eine Aussage konstituiert, die erst unter Einschluss aller drei Ebenen (Innen des

Bildes – karikaturistische Bezugnahme – Außen des Bildes) greifbar wird.

4. Analysebeispiel: Ruth Heblers Karikatur *Innenministerium

<https://twitter.com/rheblercartoons/status/1450829316464513026> (19.3.2023)



Abb. 3: Die Karikatur *Innenministerium von Ruth Hebler
Quelle: *Beste Bilder 12. Die Cartoons des Jahres*, Oldenburg:
Lappan Verlag¹

Ruth Hebler hat mit ihrer Karikatur bei dem Wettbewerb „Deutscher Cartoonpreis 2021“ den zweiten Platz belegt. Die Karikatur zeigt bildfüllend einen Teil der Frontfassade eines Gebäudes, das das Innenministerium darstellt. Links oberhalb des Anfangsbuchstabens „I“ des schwarzen Schriftzugs „Innenministerium“, der sich über dem Gebäudeeingang befindet, ist eine auf einer Leiter stehende Person damit beschäftigt, einen roten Stern anzubringen, der über ein Kabel mit einer Steckdose verbunden ist. Damit ist das *Innen des Bildes* in groben Zügen beschrieben.

Voraussetzung zum Verstehen der Karikatur ist der gesellschaftspolitische Kontext in Bezug auf den Genderstern, politisch korrekte Sprachverwendung etc., also das *Außen des Bildes*. Inwiefern wird nun eine Verbindung zwischen Innen und Außen hergestellt? Oder anders gefragt, ausgehend von dem Modell in Abbildung 2: Welchen *Kommentar* konstituiert die Karikatur, indem sie gesellschaftliche Wissens- bzw. Diskursbestände aus dem Außen des Bildes in das Bild integriert und dort zum Beispiel verzerrend, zuspitzend etc. zur Darstellung bringt?

Je nach Lesart ergibt sich eine übertreibende, kritische bzw. Humor evozierende Bezugnahme auf die gesellschaftliche Diskussion um Gendergerechtigkeit. Als humorvoll bzw. übertrieben kann die „überkorrekte“ und dabei sprachlich unlogische Platzierung des Sterns gelesen werden, die das räumlich-metaphorische „Innen“ des Ministeriums der linguistischen Logik des grammatischen Geschlechts unterwirft. Ob die spezifische Aussage der Karikatur somit lautet, dass der Genderstern generell als Unsinn aufzufassen ist, oder dass politische Korrektheit in der Sprachverwendung in gewissen Fällen übertrieben erscheint, oder ob hier vielmehr die Komik des Kommentars anstelle einer wertenden Bezugnahme als Aussage zu verstehen ist, bleibt der Lesart der Rezipierenden überlassen.

Das Vorstehende verdeutlicht, dass Fragen nach Faktizität, Tatsachen oder Wahrheit für das Verstehen dieser Karikatur wie auch für die didaktische Auseinandersetzung mit dem Bild wenig Relevanz besitzen. Vielmehr offeriert die Karikatur mit den ihr eigenen ästhetischen Mitteln eine Perspektive auf ein bestimmtes Thema und regt dazu an, Meinungen, Argumente und Bewertungen auszutauschen. Beispielhafte Aufgabenstellungen könnten in diesem Zusammenhang lauten:

- Stellen Sie unter Bezug auf Merkmale der Karikatur dar, welchen Eindruck die Karikatur bei Ihnen primär hinterlässt (zum Beispiel einen humorvoll-verspielten oder kritisch-ernsthaften Eindruck).
- Erörtern Sie ausgehend von der Karikatur, ob Sie eine politisch korrekte Sprachverwendung für wichtig oder unwichtig erachten.
- Bewerten Sie, ob in diesem Bereich gesellschaftlich bereits genug erreicht worden ist oder nicht. [Diese Frage kann als Differenzierungsangebot mit Fokus auf das gesellschaftliche Außen des Bildes integriert werden.]
- Bewerten Sie, ob Ihnen die Absurdität der karikaturistischen „Sprache“ angesichts des Themas angemessen erscheint. [Diese Frage kann als Differenzierungsangebot mit Fokus auf das inhaltlich-ästhetische Innen des Bildes integriert werden.]
- Gestalten Sie eine eigene Karikatur, die sich an der Karikatur von Ruth Hebler orientiert und die den Genderstern und die Silbe „Innen“ in ähnlich zuspitzender Weise aufgreift.²

Diese und andere Fragen können in Vermittlungszusammenhängen didaktisch relevant werden und sie verweisen allesamt auf die konstitutive bildgattungsspezifische Einheit, die aus dem Innen des Bildes, der spezifisch karikaturistischen Bezugnahme und dem Außen des Bildes entsteht. Die exemplarische Auseinandersetzung mit der Karikatur *Innenministerium verdeutlicht somit den theoretischen Ansatz der Förderung von reflexiv-kritischem Bildverstehen, der von der Differenzierung nach Bildfunktionen ausgeht, um daraufhin zu einem funktions-spezifischen tieferen Verständnis des Bildes zu gelangen. Für Lehrende offeriert der Ansatz ein Instrumentarium, um das weite Feld der Bildphänomene kriteriengeleitet in den Blick zu bekommen und in Vermittlungszusammenhängen zielorientiert zum Beispiel durch didaktisch-methodische Entscheidungen und Fragestellungen an die spezifischen Funktionspotenziale der Bilder anzuschließen. In der Folge sollte sich in entsprechend gestalteten Lehr-/Lernsettings für Lernende die Gelegenheit ergeben, visuelle Phänomene, die häufig auf den ersten Blick *selbstverständlich* (vgl. Schade / Wenk 2014, S. 13) erscheinen, über einen anderen, „kritischen, distanzierenden Blick“ (Hallet 2015, S. 51) neu zu bewerten und (text-)visuell

¹ Anm. der Redaktion: Die Autorin hat eine Veröffentlichung der Karikatur in der Print- und Onlineausgabe von Politisches Lernen leider nicht genehmigt.

² Sollten die Lernenden Schwierigkeiten haben, ein eigenes Beispiel zu finden, können Begriffe bereitgestellt werden wie zum Beispiel Innenwand; Innenbereich; Innenraum; Innenthermometer; Innenansicht; Innenpolitik; das Innen der Frucht, Verpackung etc.; von innen.

konstituierte Bedeutungsdimensionen zu erfassen, die andernfalls im Angesicht der Bilderflut nicht wahrgenommen und folglich unreflektiert im Sinne von Paul Virilios *Aesthetics of Disappearance* (1991) „vorbeigerauscht“ wären.

Literatur

- Doelker, Christian (2002): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft, 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta
- Duncker, Ludwig / Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2013): Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter, München: kopaed
- Elkins, James (Hrsg.) (2008): Visual Literacy, New York [u. a.]: Routledge
- Engel, Birgit (2020): Ästhetische Aufmerksamkeit – Movens einer reflexiv-offenen und kritisch-innovativen Praxis in Kunst und Pädagogik, in: Kunstpädagogische Positionen, Heft 50, S. 7–37
- Flicker, Eva (2016): Medien und Visualität aus kultursoziologischer Perspektive, in: Moebius, Stephan / Nungesser, Frithjof / Scherke, Katharina (Hrsg.): Handbuch Kultursoziologie, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–15
- Hallet, Wolfgang (2015): *Viewing Cultures*: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht, in: Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden, 2. Aufl., Tübingen: Gunter Narr, S. 26–54
- Inal, Benjamin (2022): Bilder und *Visual Literacy* im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Analyseansätze – Bildbeispiele, Trier: Wissenschaftlicher Verlag
- Mitchell, W.J.T. (2008): Was will das Bild?, in: Mitchell, W.J.T.: Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur, München: Beck, S. 46–77
- Panofsky, Erwin (1997): Studien zur Ikonologie der Renaissance, 2. Aufl., übers. aus dem Engl. v. Dieter Schwarz, Köln: DuMont
- Paul, Gerhard (2011): Bilder, die Geschichte schrieben. Medienikonen des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts. Einleitung, in: ders. (Hrsg.): Bilder, die Geschichte schrieben. 1900 bis heute, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7–17
- Pettersson, Rune (2013): Aspekte der Verwendung von Bildern in Lehrbüchern, in: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik, 2., grundlegend überarb. und ergänzte Neuaufl., Baltmannsweiler: Schneider, S. 134–145
- Sachs-Hombach, Klaus (2003): Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft, Köln: Herbert von Halem
- Sauer, Michael (2012): Bilder im Geschichtsunterricht, 4. Aufl., Seelze: Klett/Kallmeyer
- Schnackenberg, Ulrich (2012): Die Karikatur im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Schade, Sigrid / Wenk, Silke (2014): Studien zur visuellen Kultur, Bielefeld: transcript
- Schwab, Frank et al. (2018): Television Is Still “Easy” and Print Is Still “Tough”? More Than 30 Years of Research on the Amount of Invested Mental Effort, in: Frontiers in Psychology, Heft 9, S. 1–17
- Schwender, Clemens / Grahl, Doreen / Knieper, Thomas (2016): Comics und Karikaturen in der Kommunikationsforschung, in: Lobinger, Katharina (Hrsg.): Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27
- Virilio, Paul (1991): *The Aesthetics of Disappearance*, New York: Semiotext(e)