

Bildmedien

„Wieviel wissen wir eigentlich darüber, was Kinder und überhaupt Lernende tatsächlich sehen, wenn ihnen eine Lehrbuchabbildung, ein Film oder ein Fernsehprogramm vor die Augen kommt?“ (R. ARNHEIM)¹

1. Kurzer historischer Rückblick²

Unter den vielen Medien³, die im Geographie- bzw. „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht eingesetzt werden können, kommt dem Bild in den verschiedensten Arten eine besondere Bedeutung zu. Obwohl in der Didaktik schon früh auf verschiedene Bildmedien hingewiesen wurde, standen diese lange Zeit völlig im Schatten der Karte. Diese, ob Wand- oder Atlaskarte, war im Mittelpunkt des Unterrichts. Sie wurde vom Lehrer mit Worten beschrieben, ihre Zeichen von den Schülern gedeutet, und bei Prüfungen mußten diese an ihr das Gelernte demonstrieren.

In dem 1858 erschienenen Schulbuch von B. KOZENN „*Grundzüge der Geographie*“ beispielsweise gab es zwar auf den 86 Seiten bereits 46 Abbildungen, sie veranschaulichten allerdings nur astronomische Erscheinungen und die Grundkonfiguration der Erdteile. Landschaftliche Darstellungen fehlten noch.

Erst als sich die Druckverfahren verbesserten und billiger wurden, trat das (Landschafts-) Bild allmählich aus dem Schatten der Karte heraus. „Das Bild spricht beredter als die beste Schilderung ... (es) soll mithelfen, das Kartenbild zu beleben“ (G. RUSCH 1884).⁴ In Deutschland verlangte H. HARMS dann 1895: „Das Bild muß gleichberechtigt neben die Karte treten.“⁵

Lange Zeit wurden im Unterricht aus reproduktionstechnischen, aber auch aus methodischen Gründen die vor allem mit dem Ölfarbdruk auf gekommenen kolorierten Wandbilder bevorzugt (R. LEHMANN)⁶, wie beispielsweise „*Hölzel's Geographische Charakter-Bilder für Schule und Haus*“ im Format 59 x 79 cm, die in Wien ab 1881 in mehre-

¹) ARNHEIM, R. (1972): *Anschauliches Denken*. Köln.

²) Bis jetzt fehlt eine ausführliche „Geschichte des Bildes im Geographie-/Erdkundeunterricht“, die die Bildarten, Bildinhalte und Methoden der Bildverwendung im Konnex mit der didaktischen und fachlichen Entwicklung des Schulfaches und unter Einbeziehung der im Laufe der Zeit verwendeten technischen Präsentationsmöglichkeiten darstellt. Daher werden hier einige Hinweise und Literaturangaben (als Fußnoten) zur speziellen Entwicklung in Österreich zusammengestellt.

³) Als *Medien* werden im folgenden die *materiellen Träger von Informationen* verstanden, nicht die Geräte und Apparate, die man für ihren Präsentation braucht. Zur Vieldeutigkeit des Medienbegriffs siehe J. BIRKENHAUER (1997, S. 9ff).

⁴) RUSCH, G. (1884): *Methodik des geographischen Unterrichts*. Wien. 136 Seiten.

⁵) HARMS, H. (1895): *Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts*. Nachdruck in: EGGERS, W. (Hrsg.) (1963): *Der zeitgemäße Harms*. München, S. 30–53 (= Harms Pädagogische Reihe, Heft 77).

⁶) LEHMANN, R. (1885–1888): *Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichtes*. Hefte 1–7, Halle.

BILDMEDIEN

ren Lieferungen herauskamen.⁷ Diese von namhaften Pädagogen und Wissenschaftlern (u.a. C. ZEHDEN, A. PENCK) ausgewählten, auf Papptafeln montierten Bilder stellten konkret charakteristische Landschaften als typische Erdräumabschnitte aus künstlerischer Sicht dar (u.a. das Berner Oberland, die Puszta Hortobágy bei Debreczin, die Mangrovenküste von Venezuela).

Das photographische Landschaftsbild, das einen Erdräumabschnitt wiedergibt, trat im Unterricht zunächst in Form der Ansichtskarte (Bildpostkarte) als Handbild auf. Mit dem Episkop konnten die Papierbilder jedoch der ganzen Klasse vorgeführt werden. Lichtstärker war das sogenannte „Skiotikon“, das photographische Glasbilder (Diapositive) an die Wand projizierte.⁸ Bei der großen Lehrmittelausstellung 1903 in Wien wurden bereits viele geographische Glasbilder vorgeführt, allerdings besaßen nur wenige Schulen das dazu erforderliche Vorführgerät.⁹ Trotz zahlreicher technischer Schwierigkeiten beim Einsatz wurde bereits damals von den Methodikern verlangt, daß in der Stunde nur wenige Einzelbilder unter möglicher Selbsttätigkeit der Schüler ausgewertet werden sollten.

In der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen entwickelte sich das „Amtliche Lichtbildwesen“ in Österreich. Der Lichtbilderdienst des Unterrichtsministeriums begann, Unterrichtsreihen mit 15 bis 20 Dias im Format 8,5 x 10 cm herauszugeben. 1928 wurde in den Geographie- bzw. Erdkundelehrplänen (für Gymnasien und Hauptschulen) die Verwendung von Lichtbildern zum ersten Mal ausdrücklich gefordert. Lebhaft wurde damals auch bereits über den Einsatz des geographischen Schulfilms diskutiert. F. LETTMAYER zeigte 1929 in einem damals vielbeachteten Aufsatz die Vorteile, Schwächen und Probleme des Filmeinsatzes in der Schule.¹⁰

Nach 1945 brachte die neu gegründete „Bundesstaatliche Hauptstelle für Lichtbild und Bildungsfilm“ (S.H.B.) zahlreiche 16mm-Filme und viele Diareihen im Format 5 x 5 cm heraus, worüber in ihrer Zeitschrift „*Sehen und Hören*“¹¹ ab 1962 laufend berichtet wurde.¹² Als methodisch besonders gelungene Beispiele von damals sollen hier der mit

- 7) 1888 erschien auch eine mit Texten von F. UMLAUFT und V. VON HAARDT ausgestattete Handausgabe. Acht der „Geographischen Charakterbilder“ waren dann in verkleinerter Form im Zusammenhang mit der Einführung in die Kartenkunde von der 37. bis zur 49. Auflage (1897 bis 1928) in dem Atlaswerk „*Kozenns Geographischer Atlas für Mittelschulen*“ zu finden.
- 8) Nach A. HYMPAN (1929, S. 138) verdankt das Diapositiv seine Einführung in das österreichische Schulwesen einem Bürgerschullehrer, der 1885 vom „Ersten Internationalen Unterrichtskongress“ in Le Havre einen aus eigenen Mitteln angeschafften Projektionsapparat mit einem Petroleum-Dreidochtbröner nach Wien brachte (vgl. dazu HYMPAN, A. (1929): Das Bild im Erdkundeunterricht. In: HELMER L. und H. KAINDLSTORFER (Hrsg.): Neue Beiträge zur Methodik des erdkundlichen Unterrichtes. Wien, S. 132–146).
- 9) MÜLLNER, J. (1903): Lichtbilder. In: Vierteljahreshefte für den geographischen Unterricht, 2. Jg., S. 230–233.
- 10) LETTMAYER, F. (1929): Der geographische Schulfilm. In: HELMER L. und H. KAINDLSTORFER (Hrsg.): Neue Beiträge zur Methodik des erdkundlichen Unterrichtes. Wien, S. 147–172.
- 11) Zur Geschichte der S.H.B. siehe: HAUSTEIN, P. (1974): Vorläufer und Anfänge der S.H.B. In: Audiovisuelle Medien in Unterricht und Bildung. Wien (Festschrift).
- 12) Kartographisch unterstützte Zusammenstellungen von geographischen Unterrichtsfilmen sowie Diareihen publizierte R. SCHREMS 1955 und 1956 im schulgeographischen Teil der „Mitteilungen der Geographischen Gesellschaft Wien“ (Bd. 97, Hefte 2 und 3; Bd. 98, Heft 1).

Trick- und Naturaufnahmen ausgestattete Schwarz-Weiß-Film über die Pasterze aus dem Jahr 1952 (F 1064) und die 1960 entstandene Farbbildreihe über das Wiener Becken¹³ (Uf 1263) genannt werden. Diese Produkte konnten ausgeliehen, aber auch für die Schulsammlungen angekauft werden.

Mit dem Aufkommen der Auslandsreisen brachten in den folgenden Jahren viele Lehrer ihre eigenen Farbdias in den Unterricht ein. Aus der S.H.B. ist heute der „Medienservice“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (früher: Bundesministerium für Unterricht und Kunst) geworden. In der von diesem seit 1992 anstelle von „Sehen – Hören – Bilden“ (der Nachfolgerin von „Sehen und Hören“) herausgegebenen Zeitschrift „Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik“ findet man neben mediendidaktischen Aufsätzen die Titel und Kurzbeschreibungen der jeweils neu herauskommenden Filme, Videobänder, Dias, Overhead-Transparente, CD-ROMs etc., die zum Verleih oder zum Aufbau schuleigener Mediatheken angeboten werden.

An eine Besonderheit muß noch erinnert werden: Von 1965 bis 1968 lagen den Heften der vom damaligen Unterrichtsministerium herausgegebenen und an alle höheren Schulen kostenlos abgegebenen Zeitschrift „Wissenschaftliche Nachrichten“ Kleinbildias (inklusive der Beschreibung) bei, die Senkrechtluftbilder¹⁴ typischer österreichischer Landschaften zeigten.

Die von A. BECKER im Jahr 1900 publizierten „Grundsätze für Lehrbücher der Geographie“ enthielten keine Aussagen zum Bild im Schülerbuch. Auch die daran anschließende Diskussion in den Heften der „Zeitschrift für Schulgeographie“ berührte das Thema nur kurz und meinte, daß Bilder im Schulbuch „weder schaden noch nützen“, verwies aber auf die hohen Kosten guter Bilder und verlangte die Aufnahme von Hinweisen auf die im Unterricht verwendeten Wandbilder.¹⁵ Allerdings erschienen vor der Jahrhundertwende doch manche Schulbücher bereits mit Landschaftsbildern. So gibt es zum Beispiel in der „Geographie für die vierte Classe der Mittelschulen“ von F. M. MAYER (4. Auflage 1896) 16 zumeist nach Photographien umgezeichnete Landschaftsbilder als Holzschnitte im Text. Und G. RUSCHS „Kurzes Lehrbuch der Geographie für österreichische Bürgerschulen“ (8. Auflage 1912) enthielt auf 209 Seiten unter seinen 89 schwarz-weißen Abbildungen 50 photographische Landschaftsbilder im Text und dazu in einem eigenen Anhang acht nach Gemälden reproduzierte farbige Bilder von Landschaften sowie sechs Farbbilder von den Völkern der Monarchie. Auch die verschiede-

¹³) Sie enthielt neben terrestrischen Photos und thematischen Karten zum Landschaftsvergleich auch einen Ausschnitt aus der josephinischen Aufnahme und aus der Österreichischen Karte 1:50 000 (vergrößert) über den Raum Guntramsdorf.

¹⁴) Zum Vergleich mit der Karte tauchten (Papier-)Luftbilder übrigens zunächst in Schulatlantanten auf; das erste Mal wahrscheinlich 1912 in den verschiedenen Ausgaben des „Vaterländischen Schulatlas auf heimatkundlicher Grundlage in Karten und Bildern“ von J. G. ROTH AUG (Ballonbild von Preßburg), dann besonders im Slanar-Atlas von 1928 und im sog. Richter-Müller-Kende-Atlas von 1930. J. SÖLCH schrieb in den Heften 1, 2, 3 und 4 der bei Freytag & Berndt herausgekommenen „Kartographischen und Schulgeographischen Zeitschrift“ bereits 1922 einen Beitrag mit dem Titel: „Über die Verwertung von Fliegerbildern in der Geographie.“

¹⁵) BECKER, A. (1904): Die Grundsätze für Lehrbücher der Geographie. Ergebnisse der im Jahre 1900 eingeleiteten Diskussion. In: Zeitschrift für Schulgeographie, 25. Jg., S. 195–209.

BILDMEDIEN

nen Ausgaben des in Fußnote 14 zitierten „*Vaterländischen Schulatlas auf heimatkundlicher Grundlage in Karten und Bildern*“ enthielten ab 1912 photographische Bilder typischer Landschaften (zum Teil sogar koloriert) und charakteristischer Bauten. Allerdings dienten Bilder damals gewöhnlich nur zur Illustration.

In der Zwischenkriegszeit hängte man den Geographiebüchern dann gerne einen eigenen Bilderteil an, auf dessen Glanzpapier die Photographien besser zur Wirkung kamen. Der Bildanhang des V. Bandes des Schulbuchs „*Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde*“ von BECKER und HELMER (1938) beinhaltete beispielsweise auf 55 Tafeln 110 photographische schwarz-weiße Landschaftsbilder, darunter zahlreiche Luftaufnahmen. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg besaßen die Bände des Schulbuchs „*Erdkunde*“ von FUCHS, KELLNER und SLANAR umfangreiche Bilderanhänge. Erst die ab 1959 herausgegebenen Bände des „*Österreichischen Seydlitz*“ banden die Photos wieder in den Textteil ein; der 1965 aufgelegte 7. Band hatte 138 Photos auf 120 Seiten. 1966 erschien dann der erste österreichische Seydlitzband, der durchgehend mit Farbphotos ausgestattet war.

Ein GW-Buch ohne farbige Bilder ist heute unvorstellbar. „*Durchblick 1*“ (1999), ein neues Schulbuch für die 5. Schulstufe, enthält auf 120 Seiten rund 166 Farbphotos und mehr als 70 farbige Zeichnungen; Bilder, die einen ganzheitlichen Landschaftseindruck vermitteln, sind in der Minderheit. Das Oberstufenbuch „*RGW 7*“ (1998) für die 11. Schulstufe weist auf 160 Seiten 97 farbige Photographien (darunter 20 Landschaftsaufnahmen) und 24 farbige Satellitenbilder auf (siehe auch *Stichwortartikel Schulbuch*).

2. Zur Gestaltung und Wahrnehmung von Bildern

Der GW-Unterricht soll sich, wie es in den Didaktischen Grundsätzen der Lehrpläne heißt, auf Lehrausgängen, Exkursionen, Betriebserkundungen, Projekttagen etc. regelmäßig der realen Umwelt zuwenden, damit die Lernenden diese unmittelbar und originär erleben. In vielen Fällen ist es jedoch nicht möglich, sie für Schüler direkt zugänglich zu machen. Außerdem hemmen sehr oft schulorganisatorische sowie andere Zwänge den Unterricht außerhalb des Schulhauses. Deshalb kommt den Medien und in unserem Schulfach besonders dem Bild, in welcher Form auch immer, große Bedeutung zu. Bilder im Schulbuch sind insgesamt informationsreicher als den gleich großen Platz verbrauchende Texte. Sie können viele Sachverhalte vollständiger und anschaulicher als Worte darstellen. Die Informationen auf ihnen müssen aber dekodiert werden. Bei der Verwendung im Unterricht sollte den Beteiligten jedoch klar sein, daß sowohl die Gestaltung als auch die Wahrnehmung eines Bildes von zahlreiche Faktoren beeinflusst wird.

Ein Bild spiegelt stets nur einen partiellen Ausschnitt unserer Lebenswelt wider. Was auf ihm gewöhnlich zweidimensional festgehalten und vom Betrachter bzw. Benutzer wahrgenommen und verarbeitet wird, ist immer subjektiv, gesellschaftlich und technisch geprägt sowie situativ beeinflusst. So sind beim Photographieren neben der Absicht, die der Photograph mit der Aufnahme bezwecken will, vor allem die Wahl der Filmsorte, der Objektivbrennweite, des Standortes, der Jahres- und der Tageszeit von

wesentlicher Bedeutung für die Erscheinungsform und die Aussagekraft des Bildes – beim Film auch die Kameraführung, die Schnittfolge und der Ton.

Man kann, um ein klassisches geographisches Bildbeispiel zu nehmen, einen Küstenabschnitt des Mittelmeeres (im Juni eines bestimmten Jahres) verlockend photographieren: Eine Teleaufnahme mit Sonne, blauem Meer, goldgelbem Sand, ganz wenigen Touristen, im Hintergrund ein flaches Ferienhaus mit Garten und blühenden Oleandern. Und man kann ein Photo vom selben Küstenabschnitt (im August eines bestimmten Jahres) machen, wo ein grünbrauner Algensaum den Strand begleitet, der von einer dichtgedrängten Menschenmenge bevölkert wird und dessen Sand leere Colabüchsen und Hundekot verzieren, wobei nicht das Ferienhaus mit Garten, sondern benachbarte dicht aneinandergereihte zwölfstöckige Bettenburgen den Hintergrund bilden.

Beide Bilder sind authentisch. Wird nur eines von ihnen beim Thema „Tourismus im Mittelmeerraum“ im Unterricht eingesetzt, verzerrt es die sogenannte „Wirklichkeit“, selbst wenn man sein Aufnahmedatum angibt. Aber auch beide Bilder repräsentieren nur zwei bestimmte Aspekte des Themas. Die „Wirklichkeit“ wird mit ihnen sowohl räumlich als auch qualitativ reduziert, nämlich auf ein subjektiv ausgewähltes Gebiet sowie auf eine (durch die Teleaufnahme noch zusätzlich verstärkte) negative bzw. positive Aussage (die Ferienidylle am Meer bzw. die Unbilden des Massentourismus).

Die Schüler sollten daher bei der Arbeit mit Bildern die Begrenztheit der in ihnen enthaltenen Informationen erkennen lernen. Sie sollten aber auch (wenigstens fallweise) versuchen, die hinter diesen stehende Mitteilungsabsicht aufzudecken, herauszubekommen, *wer was bei wem* mit dem jeweiligen Bild erreichen will. Das ist ein Erziehungsziel, das über das speziell Fachliche hinausgeht, und dem in einer Zeit, in der mit Bildern verstärkt für verschiedene kommerzielle und politische „Produkte“ geworben wird, wobei man immer häufiger trachtet, mit Bildern auch Verhaltensorientierungen zu kreieren (z.B. durch gezieltes „product placement“) und Meinungen zu beeinflussen (Kosovo-Berichterstattung im Fernsehen), eine ganz wesentliche Bedeutung zukommt.

Wie die Gestaltung eines Bildes ist auch die Wahrnehmung seiner kodierten Informationen *subjektiv* und *selektiv*. Jeder sieht anderes und verbindet das Wahrgenommene unterschiedlich mit seinen Bewußtseinsinhalten, wobei Sinneseindrücke und Wissensbestände bzw. -strukturen ineinandergreifen. Informationen aus Bildern wahrzunehmen und zu verarbeiten ist ein hochkomplexer Prozeß, der u.a. von der Fähigkeit des Betrachters, visuelle Signale aufzunehmen und zu verstehen, von seinen Erfahrungen und seinem Vorwissen, von seinem Interesse am Abgebildeten, von der aktiven Auseinandersetzung mit dem Bild und nicht zuletzt auch von der Art und der Form der Präsentation des Bildes abhängt. Vieles davon kann und soll auch im Fachunterricht bewußt gemacht, gefördert und im Laufe der Schuljahre weiterentwickelt werden.

Bilder sprechen jedoch nicht nur den kognitiven Bereich in uns an, sondern auch den emotionalen. Die Fachdidaktik Geographie hat – im Gegensatz zur Kunstpädagogik (siehe K. MOLLENHAUIER) – erst seit kurzem begonnen, sich mit dieser Thematik näher zu beschäftigen. Hier sind vor allem die Arbeiten von J. HASSE und F. KRUCKEMEYER zu nennen. Bilder können bei entsprechender Präsentation Empfindungen und Gefühle

BILDMEDIEN

auslösen, die auf den Betrachter stark einwirken. Dadurch wird zunächst (meist) seine Aufmerksamkeit gefesselt und er zum genauen Sehen und sachlichen Interpretieren motiviert. Die durch die Außenreize ausgelösten Empfindungen und Gefühle können jedoch auch „Innerweltliches“ im Betrachter öffnen und Bezüge zu seinem „Selbst“ herstellen. Dabei steht dann das rein Gegenständliche nicht mehr im Vordergrund.

Wie deuten beispielsweise Schüler einer achten Klasse ein Bild, das einen Schwarzen, der einen großen Quader trägt, sowie eine große weiße Hand darüber, die einen kleineren Quader hält, zeigt?¹⁶ Entlastet die „Hand“ (sie repräsentiert die reichen Industriestaaten) den schwer tragenden Mann (er repräsentiert die sogenannten Entwicklungsländer) oder belastet sie ihn noch zusätzlich, indem sie ihren Quader auf seinen legt? Welche Wirkungen gehen von den figuralen und von den farblichen Elementen des Bildes aus? Wie reagieren die Betrachter darauf? Finden sie das Bild „richtig“, „falsch“, manipulativ? Löst es bei ihnen Mitleid, Hilfsbereitschaft oder andere Empfindungen aus? Die Antworten darauf sind sicher nicht einheitlich. Beim Suchen nach Erklärungen dafür kommen gefühlsmäßige Bindungen genauso wie kognitive Erfahrungen, aber auch persönliche Vorurteile, Aversionen und Klischees zutage und werden in der Klasse gemeinsam aufgearbeitet.

Die „Wahrnehmung des Objekts“ (des Lastenträgers und der Hand als Symbol für die Problematik der Entwicklungshilfe) wird zu einer „Wahrnehmung des Subjekts“ (der Vorgänge im Inneren des Betrachters) umgepolt. Lernende können über die Selbstreferenz ihrer „Wahrnehmungen“ und das damit verbundene Gespräch zu neuen Einsichten – und zwar nicht nur über sich selbst, sondern auch über die Sache – kommen. Das Freilegen und Reflektieren emotioneller Beziehungen zu Elementen unserer Lebenswelt (z.B. die Einstellung zur Arbeit oder zu bestimmten Berufen, die Präferenz für gewisse Erdräume, Stadtteile, Wohnformen etc.) soll nicht das kognitive Wissen über sie verdrängen, sondern erweitern und damit zum besseren Verstehen der Lebenswelt beitragen.

3. Einige Untersuchungen und Bemerkungen zum Lernen mit Bildern

Entsprechend der Bedeutung des Bildes im Geographie- bzw. GW-Unterricht beschäftigt sich die geographische Fachdidaktik schon lange und auch ausführlich (siehe A. BRUCKER 1986; J. BIRKENHAUER 1997) mit diesem Medium. Allerdings befaßte sie sich bisher in erster Linie damit, den didaktischen Stellenwert des Bildes zu bestimmen und zu zeigen, wie seine verschiedenen Arten methodisch sinnvoll in der Unterrichtspraxis einzusetzen sind.¹⁷ Empirisch-psychologische Studien zum Lernen mit Bildern

¹⁶) Farblich abgebildet auf der äußeren Umschlagseite des Schulbuches „Raum, Gesellschaft, Wirtschaft“ für die 8. Klasse der AHS (Verlag Ed. Hölzel, Wien, 2. Auflage 1999).

¹⁷) Eine der wenigen österreichischen Arbeiten, die sich nach 1945 mit dem Einsatz des Bildes im Geographieunterricht näher beschäftigte, stammt von B. BANNERT (veröffentlicht in der Zeitschrift „Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft“, Band 101, 1959, S. 248–265). Der Autor zeigte an ein und demselben Bild verschiedene Möglichkeiten seiner landschaftskundlichen Auswertung (dem damaligen Lehrplan gemäß) in der 1., 4. und 7. Klasse.

liegen für die Geographie dagegen nur wenige vor (siehe u.a. M. LONG 1961; H. JUNGFER 1973; J. BIRKENHAUER 1985/86). Daher fehlt bis jetzt auch im deutschsprachigen Raum eine theoretisch begründete und empirisch abgesicherte fachspezifische Didaktik des Bilderlesens und Bilderverstehens. Vielleicht verhelfen in Zukunft zu einer solchen die seit den siebziger Jahren vor allem in den USA in Gang gekommenen psychologischen Forschungen zum Wissenserwerb mit Bildern. Ein von B. WEIDENMANN (1994) herausgegebener Sammelband macht auf interessante Erkenntnisse, die dabei gewonnen wurden, aufmerksam.

Obwohl zur Frage des Lernens mit visuellen Informationen vieles ungeklärt ist, gibt es doch gewisse allgemeine Erkenntnisse, die auch für den Praktiker beim Verwenden der Bilder im Unterricht von Wert sind. So stellt sich in allen Untersuchungen heraus, daß beim Lernen mit Bildern das vorhandene Vorwissen der Schüler zum abgebildeten Sachverhalt und ihre sensuellen Erfahrungen mit diesem besonders wichtig sind. Die Fähigkeit, Bildinhalte wahrzunehmen und zu verarbeiten, hängt daher neben anderem auch von der Altersentwicklung des Lernenden und von seinem sozialen Umfeld ab. Sie kann allerdings schon früh stark gefördert werden. Amerikanische Untersuchungen¹⁸ zeigen, daß das Verstehen von Fernsehinhalten im Zusammenhang mit PIAGETS formalen Stufen der kognitiven Entwicklung stehen soll.

Vertraute Objekte können die Schüler meist sehr rasch erkennen. Das verführt leicht zur flüchtigen Bildbetrachtung, die heute durch die Bilderflut in den Medien gefördert wird. Der Lernende reproduziert nur einige oberflächenverhaftete Merkmale, glaubt, das Bild in seiner Ganzheit erfaßt zu haben, und bricht darauf den visuellen Kontakt mit ihm ab. Um Einzelheiten aber zu rezipieren und sie zu einem Gesamtbild zu verarbeiten, bedarf es des genaueren Hinsehens und Denkens.

Dieses kann man durch spezifische, bildbezogene Aufgaben bzw. Fragen, die zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Detail auffordern, fokussieren. Dann sind auch jüngere Schüler meist in der Lage, mit komplexeren Bilddarstellungen umzugehen, vor allem, wenn diese nicht in zu kleinem Format präsentiert werden. Mit entsprechender Unterstützung sind dann auch Zehnjährige bereits imstande, sowohl aus Senkrechtluftbildern als auch aus Satellitenaufnahmen Informationen herauszuholen.

Der Lehrer hat bei der Bildauswertung immer nur helfende Funktion. Er soll nicht den Bildinhalt erklären und den Schülern dadurch die Bildauswertung abnehmen. Noch immer gilt die bereits 1915 von A. FIEGE¹⁹ aufgestellte Forderung: „*Erst spricht das Bild, dann das Kind ... und zuletzt der Lehrer.*“ Leider gibt es aber viele Schulbücher, welche die Selbsttätigkeit der Schüler durch „geschwätzige“ Bildunterschriften, welche den Bildinhalt verraten, stark einschränken. Bei der Auswertung sollte man den Schülern immer genügend Zeit lassen, also im allgemeinen nur wenige Bilder (bzw. kurze Filme) in einer Unterrichtsstunde einsetzen.

¹⁸) Siehe D. J. BEARISON et al. (1982): Developmental Changes in How Children Understand Television. In: Social Behavior & Personality, 10. Jg., S. 133–144.

¹⁹) FIEGE, A. (1915): Methodik des erdkundlichen Unterrichts. Düsseldorf. (Der zitierte Satz steht auf S. 113.)

BILDMEDIEN

Ganz wichtig ist es, daß Lernende mit dem Bild etwas „tun“. Bilder können inhaltlich und optisch hervorragend sein, wenn die Lernenden sie bloß oberflächlich betrachten und sich nicht operativ mit ihnen auseinandersetzen – das wird bei den verschiedenen Bildarten natürlich unterschiedlich sein – werden sie nicht viel zum Wissenserwerb beitragen. Nur die operative Auswertung präzisiert die Beobachtung und festigt zugleich das dabei gewonnene Ergebnis.

Eine nicht unerhebliche Rolle beim Lernen mit Bildern spielt auch das von der Repräsentationsmodalität beeinflusste Aufmerksamkeitsverhalten der Rezipienten. Es kann durch akustische (z.B. Geräusche beim Film) und optische Effekte (z.B. Ein- und Ausschalten des Overhead-Projektors), durch inhaltliche Überraschungen (Neuheiten und Verfremdungen), durch den Aufbau von Erwartungen (was kommt jetzt?), durch das Auslösen von Gefühlen und Empfindungen (Mitleid, Solidarität, Identifikation) u.a. gesteigert werden.

4. Welche Bildarten stehen dem GW-Unterricht zur Verfügung?

Im vorliegenden Beitrag werden als *Bilder* zweidimensionale, statische oder bewegt ablaufende Darstellungen verstanden, die in photographischer, zeichnerischer, malerischer oder elektronischer Technik Erdräumauschnitte, Sachobjekte, Vorgänge und Lebewesen zeigen. Nach dem materiellen Träger des Bildes unterscheiden wir Papierbilder (in Büchern, als Handbilder, als Ansichtskarten, auf Prospekten und Plakaten bzw. Postern), Overhead-Transparente, Diapositive (meist im 5 x 5 cm-Format), 16mm- sowie 8mm-Filme, Fernsehsendungen, Videobänder (-aufnahmen in Kassetten) und schließlich Computerbilder (in Softwareprogrammen sowie aus dem Internet). Bei unbewegter Wiedergabe spricht man gewöhnlich von *Stehbildern*, bei bewegter von *Laufbildern*. Das Medium ist immer der Träger der Informationen, nicht der zur Präsentation eventuell notwendige Apparat.

Die Verwendung der oben genannten Medien im Unterricht hängt in erster Linie von ihrer Verfügbarkeit ab, in zweiter Linie von ihrer Ziel- und Inhaltskonformität, drittens von ihrer Schüलगemäßheit und nicht zuletzt von ihrer technischen Qualität. Haben der Lehrer bzw. die Schüler das Bildmedium bereits zur Verfügung? Muß es erst (wo?) besorgt werden? Stehen die Geräte bzw. der Raum für die Vorführung zur Verfügung?

Man wird sich das Bildmedium (das gilt besonders für Filme und Videobänder) auch vorher ansehen und sich nicht nur auf Beschreibungen verlassen. Braucht man es zum Erreichen der gesetzten Ziele wirklich? Informiert es über die bedeutungstragenden Inhalte der Unterrichtssequenz bzw. -einheit? Bedarf der Inhalt zum Verstehen einer Vorinformation, einer Erklärung oder Ergänzung, einer Richtigstellung?

Wichtig sind ferner Überlegungen über den didaktischen Einsatzort des Bildes innerhalb der Unterrichtseinheit (Einstieg, Erarbeitungsphase, Endphase) und in welcher Funktion (ob als Motivationshilfe, als Quelle oder als Zusammenfassung, ob mit Arbeitsaufträgen oder ohne, ob als bloße Veranschaulichung) es eingesetzt sowie mit welcher Sozialform und in welchem Medienverbund gearbeitet werden soll.

5. Zur Arbeit mit Stehbildern

Unter den Stehbildern hat heute das **Bild im Schulbuch** einen unbestrittenen Vorteil (siehe auch *Stichwortartikel Schulbuch*). Im allgemeinen hat jeder Schüler das Bild sowohl in der Klasse als auch zu Hause vor sich liegen. Es kann ohne Verdunkelung und Vorführgerät im Einzel-, Partner-, Gruppen- und Frontalunterricht eingesetzt werden. Es können gleichzeitig noch andere Medien (Karte, Zeichnung, Text, Statistik oder zusätzliche Bilder) beim Auswerten herangezogen werden. Das Bild gibt dem Schüler die Möglichkeit, die Betrachtungsdauer nach seiner Lerngeschwindigkeit selbst festzulegen. Man kann auf darüber gelegtem Transparentpapier Merkmale und Veränderungen eintragen, Konturen nachziehen und beschriften bzw. zur Identifikation der im Begleittext angeführten Erscheinungen und Begriffe Nummern oder Buchstaben einsetzen. Man kann eine Geschichte über den Inhalt verfassen, Spruchblasen bei menschlichen Darstellungen einfügen oder zuordnen, eine Graphik aus dem Bild entwickeln (z.B. ein Höhenstufenprofil). Man kann gefühlsmäßige Eindrücke schriftlich festhalten und man kann mehrere Bilder nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen (z.B. die Arbeitsvorgänge bei der Brandrodung im tropischen Regenwald). Voraussetzung ist freilich, daß die entsprechenden aussagekräftigen Bilder im Buch enthalten sind.

Weil viele Schulen umfangreiche *Foliotheken* besitzen und der Overheadprojektor beim Einsatz ebenfalls keine Verdunkelung braucht, werden auch **Overhead-Transparente** mit photographischen oder gezeichneten Bildern relativ häufig verwendet; leider meist im Frontalunterricht. Dabei könnte man sie, mit einem weißen Papier unterlegt oder an die Fensterscheibe geklebt und in Klarsichtfolie geschützt, auch in Einzel- oder Partnerarbeit (beispielsweise im Stationsbetrieb) auswerten lassen (siehe dazu auch den *Stichwortartikel Overhead-Projektor und Transparent*).

Große Bedeutung hatte vor dem Aufkommen des Overhead-Transparents und des Videobandes das **Diapositiv** (verkürzt Dia genannt). Seine Projektion im verdunkelten Zimmer konzentriert den Blick der Schüler auf das hell erleuchtete, farbige Bild an der (Lein-)Wand. Lichtbildstellen boten Diareihen (zu bestimmten Räumen bzw. Themen) in großer Anzahl an, außerdem brachten Lehrer zielbewußt aufgenommene Photos (keine Ansichtskartenbilder) von ihren Reisen heim. Durch Projizieren an die Tafel (oder auf große Papierbögen) kann man von Schülern Konturen nachzeichnen und andere Eintragungen vornehmen lassen, mit Überblenden didaktisch fruchtbare Vergleiche anstellen (z.B. Moserboden im Kapruner Tal vor und nach der Errichtung des Speichers). Noch besser gelingen solche Vergleiche (etwa das Erscheinungsbild der Savanne zur Trocken- und Regenzeit oder das Siedlungswachstum anhand von Bildpaaren) durch die gleichzeitige Gegenüberstellung der Bilder mittels *Doppelprojektion*, wobei man allerdings zwei Diaprojektoren benötigt. Zur operativen Auswertung ziehe man Arbeitsblätter heran.

Die Verwendung eines kleinen (nicht teuren) Betrachtungsgerätes, das die Dias etwas vergrößert, ermöglicht ihren – übrigens viel zu seltenen – Einsatz im Einzel- oder Partnerunterricht bzw. im „Stationsbetrieb“ und erfordert keine Verdunkelung und keinen Projektionsapparat. Man kann dabei mit Einzeldias arbeiten und mit sogenannten *Dia-Folgen* (drei bis sechs Bilder eines Vorganges), wobei bei Einsatz letzterer auch mit

BILDMEDIEN

Stehbildern Prozesse darstellbar sind (z.B. die verschiedenen Stadien beim Reisanbau – die Schüler sollen dabei die Bilder nicht nur genau betrachten, beschreiben und erklären, sondern sie auch in der richtigen Abfolge reihen). Auch in diesem Fall gibt das Stehbild dem Schüler die Möglichkeit, die Betrachtungsdauer nach seiner Lerngeschwindigkeit selbst festzulegen. Lange „Lichtbildvorträge“ haben nur bei bestimmten Veranstaltungen, nicht jedoch im normalen Unterricht Sinn. Selbstverständlich können Stehbilder auch bei der Leistungskontrolle (Prüfung) verwendet werden. Bei der Matura sollten neben dem Schüler und dem Prüfenden auch der Vorsitzende, wenn man nicht projiziert, das gleiche Bild vor sich haben.

Hinsichtlich des methodischen Vorgehens bei der Auswertung von Stehbildern wurden von verschiedenen Autoren gewisse Handlungsschrittfolgen vorgeschlagen. Sie sollen jedoch nicht als zwingendes Schema betrachtet, sondern aus situativen und kreativen Gründen variabel angewendet werden. Unbedingt sollte man die Schüler gründlich anleiten, wie man Stehbilder auswertet. Dabei kann man die Ansprüche jahrgangsmäßig steigern. Im folgenden ein hauptsächlich nach U. THEISSEN (1986) und H. HAUBRICH (1995) modifizierter bzw. ergänzter Vorschlag für **mögliche Vorgangsweisen bei der Interpretation von Stehbildern**.

- **Einlesen:** Die Schüler betrachten zunächst still das Bild. ⇒
- **Spontanäußerungen:** Die Schüler sprechen darüber, was ihnen am Bild auffällt, was überraschend, ungewöhnlich, merkwürdig ist, welchen Eindruck es auf sie macht. Stichworte dazu werden eventuell an der Tafel oder auf Overhead-Folie festgehalten. ⇒
- **Genauerer Beschreiben einzelner Bildelemente.** Erst jetzt kann man zum besseren Auffinden der Objekte mit den Bezeichnungen „Vordergrund“, „Mittelgrund“, „Hintergrund“ arbeiten. Besser sind aber Hinweise, die die Aufmerksamkeit auf bereits kurz angesprochene Objekte lenken, zum Beispiel: „*Betrachtet die Blätter und Früchte des Baumes genau.*“ Bei Senkrechtluftbildern und Satellitenaufnahmen kann man eventuell einen Raster darüber legen und dann auf einzelne Rasterzellen hinweisen. ⇒
- **Benennen der Bildinhalte** Weil Kinder oft Bilder anders sehen als Erwachsene, sind meist auch ihre Beschreibungen und Formulierungen anders als die des Lehrers. Deshalb greift dieser nun vorsichtig in die Verbalisierung ein. Es kommt zur richtigen Benennung. Dabei können vom Lehrer bzw. im Buch vorgegebene, aber nicht bereits zugeordnete Begriffe, die neben oder unter dem Bild stehen, helfen. Wenn sie numeriert sind, können die Zahlen auf einem über das Bild gelegten Transparentpapier (einer separaten Umrißskizze, einem Overlay) von den Schülern eingetragen werden. Leichter ist es für die Schüler, wenn auf der Umrißskizze leere Kreisscheiben die Positionen der Begriffe bereits lokalisieren. ⇒
- **Weiteres Beobachten, Ergänzen und Ordnen** des bisher Erfassten durch gezielte Lehrerfragen. ⇒
- **Deuten der Bildinhalte.** Die Schüler versuchen gemeinsam unter Heranziehen ihres Vorwissens sowie ihrer Erfahrungen in einer Art „Try and Error“-Verfahren Funktionen, Relationen, Prozesse und Strukturen zu finden und zu begründen. ⇒

- **Überprüfen und Richtigstellen oder Verwerfen der Deutungen**, eventuell mit Hilfe zusätzlicher Informationen, auf die der Lehrer aufmerksam macht bzw. die er zur Verfügung stellt. Zum Beispiel: „*Woran erkennt man, daß das Gebäude neben dem Wohnhaus ein Stall ist?*“ (Fehlender Rauchfang, Misthaufen, Heuboden etc.). Eine anregende, jedoch nicht immer durchführbare Möglichkeit der Überprüfung von Deutungen besteht beispielsweise auch darin, aus Farb- und Strukturmerkmalen einer Senkrechtaufnahme auf die Nutzung eines kleinräumigen Gebietes zu schließen und diese dann – etwa im Rahmen einer Exkursion oder eines Lehrausgangs – durch terrestrische Beobachtung zu überprüfen. ⇒
- **Verorten des Bildes**. Aus welchen Indizien (Relief, Vegetation, Gesichtszüge und Kleidung der Menschen, Bauten etc.) kann man auf die Lokalität des Bildes schließen? Bei nicht topographisch bezeichneten Landschafts- bzw. Stadtmotiven ist das Einordnen des Bildes in eine bestimmte Landschaft oder Klimazone, einen Staat, einen Kulturraum etc. eine sich erst aus genauem Beobachten und logischem Schließen ergebende Leistung. Daher erfolgt das Verorten solcher Bilder erst am Ende der Auswertung. ⇒
- **Festigen** des Ergebnisses der Bildauswertung, zum Beispiel durch mündliche Wiederholung sowie Anfertigen oder Ergänzen einer Graphik, einer Tabelle, eines Textes, einer Karte. ⇒
- **Abschließende Bewertung**. Dabei wird man auf den Zweck der Bilddarstellung bzw. die offenen oder verdeckten Absichten des Bildproduzenten zu sprechen kommen. Man kann aber auch den beim Anschauen des Bildes entstandenen Bezügen zur Innenwelt der Betrachter nachgehen.

6. Zur Arbeit mit Laufbildern

Das Laufbild, ob in Form des (16mm-)Films²⁰ oder in Form des **Videobandes**, sollte in erster Linie für die reale bzw. virtuelle Darstellung von Zeit- sowie Bewegungs- oder Handlungsabläufen, vor allem bei Naturereignissen und Arbeitsvorgängen herangezogen werden (z.B. Vulkanausbruch; Lawinenentstehung; Brandrodung im tropischen Regenwald; Einsatz von Industrierobotern im Automobilbau; Weizenernte in Dakota), wo die Bewegung für die zu gewinnenden Einsichten von entscheidender Bedeutung ist. Aber auch Filme, die das pulsierende Leben in bestimmten sozialen bzw. räumlichen Milieus zeigen (z.B. das Leben in den Slums der Großstädte der „Dritten Welt“ oder den Alltag einer Bergbauernfamilie in den Alpen) oder solche, die mit Trickaufnahmen komplizierte Prozesse erläutern (z.B. Entstehung des El Niño, Abwicklung eines Auslandsgeschäfts) sind wertvoll. Und schließlich kann man das Laufbild, wenn es „Atmo-

²⁰ Der in den siebziger Jahren aufgekommene 8mm-Film (auch Arbeitsstreifen bzw. Super-8-Film genannt) wollte mit seinem „single-concept“ (Veranschaulichung eines eng begrenzten Themas), den kurzen Laufzeiten von einer bis fünf Minuten, seiner problemlosen technischen Handhabung und nicht zuletzt seinen geringeren Herstellungskosten die Nachteile langer und vielthematischer 16mm-Unterrichtsfilme kompensieren. Er konnte sich jedoch nicht allgemein durchsetzen. Siehe M. GEIGER (1980): Super-8-Filme im Geographieunterricht. Bad Heilbrunn. 132 Seiten.

BILDMEDIEN

sphäre“ vermitteln soll (z.B. die Verkehrsbelastung einer Ortsdurchfahrt, ein Tag an der New Yorker Börse), oder wenn es Betroffenheit erwecken (Auswirkungen der Reaktor-katastrophe von Tschernobyl, Kinderarbeit in der Dritten Welt) sowie Fragen und/oder Widersprüche auslösen soll, auch als motivierenden Einstieg in eine neue Thematik einsetzen. Filme/Videobänder, die überwiegend statische Objekte zum Inhalt haben, sind besser durch andere Medien zu ersetzen.

Im allgemeinen sollte die Laufzeit einer Film- oder Videovorführung nicht über 15 Minuten hinausgehen, damit man den Inhalt noch in der Vorführstunde auswerten (eventuell auch ein zweites Mal zeigen) kann – es sei denn, man verfügt über eine Doppelstunde. Bei längeren Streifen sollte man nur ausgewählte Sequenzen abspielen. Die meisten dem Lehrer über Medienausleihstellen angebotene Filme/Videokassetten verfügen heute auch über den Ton. Aus didaktischen Gründen ist es jedoch manchmal sinnvoll, diesen abzuschalten, wenn er zu Erarbeitendes verrät, von den Bildern ablenkt oder nicht zu ihnen paßt und wenn er mit Informationen zu überladen ist.

Schriftliche Arbeitsaufträge setzen voraus, daß der Lehrer den Film/das Videoband genau kennt. Wenn sie vor der Vorführung an die Schüler ausgegeben werden, können sie die Aufmerksamkeit der Beobachter auf Sachinhalte steigern – allerdings zum Teil auf Kosten der emotionalen Wirkung. Legt man auf diese Wert, sollte man den Film/das Band zunächst ohne Unterbrechung und Beobachtungsaufgaben abspielen und erst bei einer zweiten, fraktionierten Vorführung Arbeitsaufträge stellen. Vor allem bei jüngeren Schülern und einem dichten bildlichen Informationsangebot ergeben sich durch die Einschaltung von Pausen bei der Präsentation bessere Behaltensleistungen. Jedenfalls sollten es pro Schüler nicht zu viele Aufgaben sein. Günstig ist es, die konkreten Beobachtungsaufträge je nach Fähigkeiten der Schüler inhaltlich und personell zu differenzieren. Während der Vorführung sollen die Schüler keine Notizen machen, denn beim Schreiben verläßt ihr Blick das „vorbeihuschende“ Bild, außerdem ist es beim Film im Zimmer dunkel.

Nicht vergessen darf man, daß Filme insbesondere durch die Kameraführung und die Schnitttechnik sowie den Ton stärkere Möglichkeiten zur Manipulation der Betrachter haben als Stehbilder. Auch darüber sollte in der Nachbereitung gesprochen werden. Diese kritische Einstellung zum Medium Film kann allerdings am besten erworben werden, wenn die Schüler mit einem Camcorder, der die (alte) Schmalfilmkamera heute ersetzt, selbst einen Film (z.B. über ein Umweltproblem) herstellen. Ein digitales Gerät bietet dabei die Möglichkeit, den Film im Computer nach Wünschen zu bearbeiten und im Fernseher zu präsentieren bzw. auf eine CD-ROM zu speichern. In Zusammenarbeit der Schulfächer Geographie und Wirtschaftskunde, Biologie und Umweltkunde sowie Bildnerischer Erziehung könnte das im Rahmen eines Projekts geschehen.

Seit dem Auftreten der **Videokassette** und des Videorecorders nimmt die Bedeutung des 16mm-Films ab. Die Hauptgründe dafür sind die problemlosere Bedienung des Videorecorders und des Fernsehgerätes, das immer größer werdende Angebot an Videokassetten in den Ausleihstellen (viele Unterrichtsfilm werden heute auch auf Videobänder übertragen), das jederzeit leichte Wiederholen einzelner Abschnitte beim Vorführen und nicht zuletzt die Möglichkeit, ausgewählte Fernsehsendungen ganz oder teil-

weise selbst mittels Kassette aufzunehmen und dann im Unterricht einzusetzen, wenn man das entsprechende Thema behandelt. Letzteres gilt vor allem – und hier liegt die Stärke des Fernsehens – für Sendungen, die aktuelle Ereignisse, Wirtschaftsberichte und politische Diskussionen bringen oder das gegenwärtige Leben in den verschiedenen Teilen der Erde zeigen. Der Lehrer sollte, wenn er solche Sendungen mitschneidet, jedoch über die Probleme des Wiedergaberechts informiert sein. Während das Vorführen des 16mm-Films einen verdunkelbaren Raum braucht und wegen der großen Bildfläche im allgemeinen vor der ganzen Klasse erfolgt, kann die in der Handhabung flexiblere Videokassette beim Abspielen über den Bildschirm des Fernsehgerätes bei normalen Lichtverhältnissen und auch im Gruppenunterricht bzw. bei Partnerarbeit (insbesondere, wenn der Ton zurückgedreht wurde) eingesetzt werden.

Mit dem bloßen Abspielen von Filmen, Fernsehsendungen bzw. Videokassetten und einem anschließenden kurzen Gespräch darüber wird, wenn überhaupt, nur ein geringer Lerneffekt erzielt. Auch Laufbilder müssen daher sinnvoll in Lerneinheiten eingebunden werden. Eine Entwicklung, die vielleicht in diese Richtung geht, auch wenn es noch viele Probleme gibt, ist nach P. STRITTMATTER der **Multimediabereich**. Er bietet Informationen in verschiedenen Modalitäten audiovisuell an. Der Lernende kann die gleiche Sequenz mehrfach anschauen, jederzeit stoppen, zusätzliche Informationen anfordern, sich interaktiv mit dem angebotenen Material auseinandersetzen etc. Wenn dieses zielorientiert zusammengestellt sowie mit Arbeitsaufträgen verbunden ist und außerdem noch Lernkontrollen eingebaut hat, wäre damit ein Lernsystem geschaffen, das ausgewählte Inhalte des GW-Unterrichts vermitteln könnte. Die Lehrer würden dadurch nicht überflüssig werden. Sie würden nur von ihrer bisherigen Funktion als Wissensvermittler entbunden werden und hätten dafür mehr Zeit für die Funktionen des Erziehens und des Helfens beim Lernen.

7. Schlußbemerkung

Bildeinsatz im GW-Unterricht wird gewöhnlich in erster Linie fachbezogen gehandhabt. Die visuelle Information soll beim Kennenlernen und Verstehen raum- und wirtschaftsbezogener Erscheinungen, Sachverhalte, Prozesse und Interdependenzen sowie beim Einüben und Verankern der dazu erforderlichen Kompetenzen helfen. Darüber hinaus, und das wird im GW-Unterricht weniger oft praktiziert, kann (soll) mit dem fachbezogenen Zweck eine medienpädagogische Aufgabe verknüpft werden, damit der Schüler den naiven Blick verliert und den kritischen Umgang mit Bildern lernt, die mit ihrer Präsentation verbundenen Absichten hinterfragt und die dazu angewendeten Gestaltungsmittel erkennt. Die Auswertung von Bildern kann aber auch beim Einsatz im GW-Unterricht dazu beitragen, unsere sinnlichen Beziehungen zu Elementen und Situationen der Lebenswelt und damit auch zu uns selbst etwas aufzuhellen. Nicht zuletzt wird durch das Umsetzen der Bildinhalte in Sprache diese weiterentwickelt sowie durch alternative Vergleiche und logische Schlußfolgerungen beim Interpretieren der Bilder auch vernetztes Denken gefördert.

Allerdings ergaben Untersuchungen, daß das Bild in vielen Fällen von Verlagen und Lehrern in seiner pädagogischen Kapazität stark unterschätzt wird. Oft dient es nur zur

BILDMEDIEN

besseren Verkäuflichkeit von Schulbüchern oder als bloßes Motivationselement und wird von den Lernenden, wie aus einzelnen Befragungen hervorgeht, nur oberflächlich betrachtet oder fast überhaupt nicht genutzt. Dabei ist die Fähigkeit, visuelle Produkte zu verstehen und zu verwenden, um mit anderen zu kommunizieren („visual literacy“), heute eine genauso wichtige Kulturtechnik wie das Lesen und Schreiben (R. PETERSSON 1994). Gerade ein zeitgemäßer GW-Unterricht kann auf Grund seiner Zielsetzungen und Inhalte dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

Literatur

BIRKENHAUER, J. (Hrsg.) (1997): Medien. Systematik und Praxis. München: Oldenbourg, 254 S. – BIRKENHAUER, J. (1985/86): Landschaftsbewertung und perspektivisches Sehen. In: Geographie und ihre Didaktik 13 (4), S. 169–181 (Teil I) und 14 (1), S. 14–21 (Teil II). – BRUCKER, A. (Hrsg.) (1986): Medien im Geographieunterricht. Düsseldorf, 528 S. – FICK, K. E. (1973): Das Lehrbuchbild im erdkundlichen Unterrichtswerk. In: WOCKE, M.F. (Hrsg.): Film und Bild im geographischen Sachunterricht. Hannover: Schroedel, S. 60–101 (= Ergebnisse aus der Arbeit der Niedersächsischen Lehrerfortbildung 22). – HASSE, J. (1998): Medien vermitteln Erfahrung – Erweiterung des Medienbegriffes durch die Leibphänomenologie. In: Internationale Schulbuchforschung 20, S. 161–174. – HAUBRICH, H. (1995): Bilder interpretieren. In: Geographie heute 127, S. 56–59. – JUNGFER, H. (1973): Lernen durch Bilder. In: Audiovisuelle Unterrichtsmedien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Grünwald: FWU, S. 91–116 (= AV-Forschung 7). – KRAATZ, Th. (1997): Film (Unterrichtsfilm, Schulfernsehen, Fernsehen). In: BIRKENHAUER, J. (Hrsg.): Medien. Systematik und Praxis. München: Oldenbourg, S. 185–210. – KRUCKEMEYER, F. (1995): Reisebilder in vertraute fremde Welten. In: HASSE, J. (Hrsg.): Gefühle als Erkenntnisquelle. Frankfurt (= Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie 15). – LONG, M. (1961): Research in Picture Study. The Reaction of Grammar School Pupils to Geographical Pictures. In: Geography 46, S. 322ff. – MOLLENHAUER, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim: Beltz, 320 S. – PETERSSON, R. (1994): Visual Literacy und Infologie. In: WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern. Bern, S. 215–235. – STONJEK, D. (1997): Bilder. In: BIRKENHAUER, J. (Hrsg.): Medien. Systematik und Praxis. München: Oldenbourg, S. 73–93. – STRITTMATTER, P. (1994): Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen. In: WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern. Bern, S. 177–194. – THEISSEN, U. (1986): Bildliche Arbeitsmittel. In: KÖCK, H. (Hrsg.): Handbuch des Geographieunterrichts, Bd. 1. Köln: Aulis, S. 257–270. – WEIDENMANN, B. (1988): Der flüchtige Blick beim stehenden Bild. In: Unterrichtswissenschaft 16, S. 43–57. – WEIDENMANN, B. (1991): Lernen mit Bildmedien: Psychologische und didaktische Grundlagen. Weinheim: Beltz. – WEIDENMANN, B. (Hrsg.) (1994): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Bern, 244 S. – WOCKE, M. F. (1973): Das Lichtbild im Erdkundeunterricht. In: WOCKE, M. F. (Hrsg.): Film und Bild im geographischen Sachunterricht. Hannover: Schroedel, S. 9–22 (= Ergebnisse aus der Arbeit der Niedersächsischen Lehrerfortbildung 22).

Manuskript abgeschlossen: 1999

Wolfgang Sitte