Viewing Shakespeare:
Zum Einsatz von Bildern im englischen
Dramenunterricht

1. Shakespeares Stellenwert in der Schule

Wirft man einen Blick in die aktuellen Curricula für das Fach Englisch, so erhält man den Eindruck der ungebrochenen Popularität von Werk und Wirkung Shakespeares in deutschen Schulen. Dies war jedoch nicht immer so: Insbesondere im Rahmen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts der 1970er und 80er Jahre galten literarische Texte als entbehrlich. Anstatt sich mit Romanen oder Dramen zu beschäftigen, sollten Lernende auf den Gebrauch der Fremdsprache in konkreten Kommunikationssituationen vorbereitet werden. Literatur spielte im fremdsprachlichen Klassenzimmer daher so gut wie keine Rolle – und schon gar nicht die so genannte Höhenkammliteratur. Shakespeare galt nicht länger als unverzichtbares englisches Kulturgut, sondern es wurde immer wieder der vielfach zitierte Befund geäußert: „Unsere SchülerInnen können Shakespeare rezitieren, aber in London Victoria keinen Koffer aufgeben“ (vgl. Kugler-Euerle 1998: 343).

Nach Meinung vieler aus der Fachdidaktik waren die „auf den Umgang mit Shakespeare ausgerichteten Kompetenzen nicht ausreichend auf die moderne Lebenswelt bezogen“ (ebd.). Hinzu kam die Forderung nach Texten, die an der Gegenwartssprache und nicht am Elisabethanischen Englisch orientiert sind.

In jüngerer Zeit wird der Behandlung von Literatur und damit auch von Shakespeares Werk im Fremdsprachenunterricht jedoch wieder verstärkte Bedeutung beigemessen (vgl. Petersohn/Volkmann 2006 und Hallet 2007a). Dies ist vor allem auf gewandelte Vorstellungen vom Stellenwert literarischer Texte zurückzuführen. Für die wieder gewonnene Einsicht, dass Literatur eine wichtige Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht darstellt, gibt es eine Reihe von Gründen. Sie reichen von der Auffassung, dass Lesen kein passiver Akt der Informationsentnahme, sondern ein kreativer Akt der Bedeutungsbildung ist, über die Forderung nach mehr Schülerorientierung bis zur Aufwertung der emotional-affektiven Dimension der Literaturrezeption (vgl. Nünning/Surkamp 2009: 12f.).

Dass Shakespeare heute in nahezu allen bundesdeutschen Rahmenrichtlinien und Lehrplänen verankert ist, ist aber sicherlich auch auf seine Popularität außerhalb der Schule zurückzuführen. Shakespeare ist nach wie vor der meistgespielte Bühnenautor der Welt – und das nicht nur in englischsprachigen Ländern. Zudem werden nahezu jedes Jahr neue, vielfach Oscar-prämierte filmische Adaptionen seiner Stücke produziert.

2. Neue Materialien und Methoden im Shakespeare-Unterricht

Aus dieser alltäglichen und vielfältigen Shakespeare-Präsenz hat der Englischunterricht viele wichtige Impulse erhalten, insbesondere was die Möglichkeiten der Text- und Materialwahl angeht. Durch die Einbeziehung bildgestützter Medien, z.B. durch Shakespeare-Filme (vgl. z. B. Kamp 2006) – insbesondere durch bei Schülerinnen und Schülern so populäre Genres wie High-School-Filme und Teenagerkomödien –, aber auch durch Comics, die in großer Zahl zu Shakespeares Stücken erschienen sind (vgl. dazu Thaler 2005), kann die Uniformität der Schullektüre aufgebrochen und die Schwierigkeit überwunden werden, deutsche Schülerinnen und Schüler zum Lesen fremdsprachiger Texte zu animieren bzw. ihre Begeisterung auch für Shakespeare zu wecken. Darüber hinaus kann Lernenden ein leichter Zugang zu Shakespeares Werk verschafft werden, wenn nicht länger an herkömmlichen Methoden der Textinterpretation festgehalten wird. In den letzten Jahren haben sich im Zuge neuer Lernzielbestimmungen, die die Lernenden, ihr Weltwissen sowie ihre Interessen und Bedürfnisse in den Mittelpunkt rücken, die Formen der Textarbeit im Englischunterricht gewandelt. Es ist eine Vielzahl innovativer, schüleraktivierender Zugangsmöglichkeiten entwickelt worden (vgl. Nünning/Surkamp 2009: 62-82), die auch das visuelle Lernen im Fremd-

sprachenunterricht berücksichtigen und die für die Beschäftigung mit den Dramen Shakespeares fruchtbar gemacht wurden.

Ein erster Entwicklungsschritt bestand in der Abwendung von rein kognitiven Zugangsformen im Literaturunterricht. Die Kritik an rationalen Verfahren der Textanalyse betraf vor allem die Annahme eines objektiven Textverstehens und die Auffassung vom Text als geschlossenem Kunstwerk. Es wurde moniert, dass im Literaturunterricht die zu ermittelnde Textbedeutung von vornherein festgelegt sei und von den Schülerinnen und Schülern „nur noch in einem langwierigen Frage-Antwort-Spiel nachvollzogen werden [müsse]“ (Hermes 1994: 251) – mal ganz abgesehen davon, dass es *die* eine Textdeutung ohnehin nicht gibt, was nicht zuletzt die Sekundärliteratur mit ihren unterschiedlichen, sich teils auch widersprechenden Lesarten allein zu *Hamlet* zeigt. Dadurch, dass die Tätigkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beim Lesen und Verstehen von Shakespeares Dramen nicht in den Unterricht einbezogen wurden und die individuellen Deutungen der Lernenden keine Rolle spielten, galten Shakespeares Texte bei Lernenden als ‚abgehoben‘, ‚verstaubte Klassiker‘ und ‚fern ihrer Lebenswelt‘ (vgl. Antor 1997: 4).

Als Folge aus der Kritik an rein rationalen und textimmanenten Zugangsformen wurden handlungs- und produktionsorientierte Formen der Textarbeit für den Literaturunterricht entwickelt (vgl. Surkamp 2007). Diese legen den Akzent auf die Lernenden und deren individuelles Leseverstehen. Die aktive Rolle der Lernenden beim Textverstehen soll dadurch gezielt gefördert werden, dass sie durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren dazu angeregt werden, „eigene Vorstellungen zum Text zu entfalten und sie in mannigfacher Form gestaltend zum Ausdruck zu bringen“ (Haas/Menzel/Spinner 1994: 39). Der Doppelbegriff ‚handlungs- und produktionsorientiert‘ betont dabei zwei Grundformen von Schüleraktivitäten, zwischen denen vielfältige Mischformen möglich sind: einerseits der vielfältige, durch praktisches Handeln und den aktiven Gebrauch der Sinne bestimmte bildlich-illustrative, musikalische oder darstellende Umgang mit gegebenen Texten und andererseits das produktive Erzeugen von neuen Texten, wobei von einem weiten Textbegriff ausgegangen wird.

Eine wesentliche Neuerung innerhalb der Shakespeare-Didaktik der letzten Jahre besteht daher in der verstärkten Einbeziehung spielerischer Zugänge (vgl. auch die Überblicksdarstellungen bei Petersohn/Volkman 2007 und Hallet 2007). Diese beruhen auf der Grundidee, dass Dramen, weil sie keine reinen Lese-texte sind, sondern partituranähnlichen Charakter haben, auch im Unterricht als Spielvorlagen für szenische Umsetzungen angesehen werden sollten. Zudem legt es die Handlungsdimension dramatischer Texte für deren Rezeption im Klassenzimmer nahe, sie selbst handelnd, d.h. aktiv mitzuvollziehen (vgl. Waldmann 2004: 2). Die Möglichkeiten spielerischer Zugänge reichen von der Erstellung von Standbildern über szenische Interpretations-Methoden (wie szenisches Lesen,

Rollenspiel, Stimmenskulptur) bis zur Aufführung eines kompletten Stückes (vgl. Nünning/Surkamp 2009: 173-193).

Eine zweite Ausrichtung innerhalb der Shakespeare-Methodik ist in verschiedenen kreativen Zugängen zu sehen. Zu diesen zählen das Schreiben von neuen Texten zu einem Drama (z.B. in Form einer neuen Schlusszene), die Transformation eines Theaterstückes in ein anderes Medium, die Anfertigung von Collagen, Bühnenbildern oder Zeichnungen von Figuren sowie der Entwurf von Stimmungsbildern. Ein Ziel solcher Zugänge besteht darin, kreative Verfahren zur „Überwindung von Lese- und Verstehensschwierigkeiten bzw. zum Ausbau der Lese- und Verstehenskompetenz“ (Caspari 1994: 240) zu verwenden. Denn all diese Formen der Textarbeit fordern die Lernenden dazu auf, „die eigenen Erfahrungen dem Text explizit [...] gegenüberzustellen – und damit die Aufmerksamkeit in besonderem Maße, bei vielen Lesern überhaupt erst, auf das Unbestimmte oder das Besondere oder auf die poetische Machart eines Textes zu lenken“ (Haas/Menzel/Spinner 1994: 46).

Sowohl einige der spielerischen Zugänge als auch viele kreative Verfahren in der Shakespeare-Didaktik zielen darauf ab, Bilder in den Unterricht zu integrieren. Zum einen sollen die Lernenden im Sinne eines schüler- und handlungsorientierten Unterrichts selbst Bildmaterial zu Shakespeare gestalten (z.B. in Form von Standbildern oder Collagen). Zum anderen wird Bildmaterial in Form von Filmen oder Comics eingesetzt, um Lernenden den Zugang zu Shakespeares Werk zu erleichtern. Dass auch Grafiken von Gemälden zu Shakespeares Stücken – wie z.B. die Stiche der Boydell Shakespeare Gallery – ein hohes didaktisches Potenzial für den englischen Literaturunterricht besitzen, ist in der Forschung bislang kaum berücksichtigt worden (vgl. lediglich Rymarczyk 1998). Im Folgenden soll daher dargelegt werden, welche Ziele mit dem Einsatz von Gemälden im Shakespeare-Unterricht erreicht werden können und welche Methoden sich in diesem Zusammenhang besonders anbieten.

3. Gründe für den Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht

Ein Grund für den Einsatz von Bildern im Shakespeare-Unterricht ist in der allgemeinen Forderung nach der Ausbildung einer fünften Kompetenz neben den vier Grundfertigkeiten beim Fremdsprachenlernen zu sehen. Neben dem Hör- und Leseverstehen, dem Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache soll – wie in anderen Fächern auch – das Sehverstehen der Lernenden gefördert werden. Wie wichtig die Schulung des Sehverstehens ist, hebt der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen schon 1993 hervor:

Unsere Schule ist traditionell vornehmlich eine Schule des Sprechens, Lesens und Schreibens. Die kulturelle Tradition der Bilder wird bei der Ein-

schätzung dessen, was unsere Schülerinnen und Schüler für eine allgemeine Bildung lernen sollen, weit weniger geachtet, als dies der Geltung und der Wirksamkeit von Bildern in der abendländischen Kultur bis heute und verstärkt heute entspricht. (zit. in Rymarczyk 1998: 47)⁹⁷

Als ‚visuelle Kompetenz‘ oder ‚*visual literacy*‘ wird die Fähigkeit bezeichnet, visuell zu kommunizieren, d.h. „visuelle Informationen zu extrahieren und zu verstehen, aber auch selbst visuelle Informationen erstellen und mit anderen kommunizieren zu können“ (Lewalter 1997: 44; vgl. auch Bamford 2003: 1). Visuelle Kompetenz ist nicht gleichbedeutend mit der genetisch veranlagten Fähigkeit, Dinge visuell wahrzunehmen. Sie ist weder angeboren, noch entwickelt sie sich durch Reifung; sie muss vielmehr erlernt werden. Daher sollte bei der Bildarbeit im Unterricht nicht nur auf der inhaltlichen Ebene gearbeitet und nicht nur gefragt werden: *What do you see?* Lernende müssen vielmehr darin geschult werden, neben den Bildinhalten auch die Darstellungsmittel eines Bildes zu identifizieren, Inhalt und Form in Bezug zueinander zu setzen und dabei auch den Bildkontext zu berücksichtigen.⁹⁸ Denn die Rezeption wird in erheblichem Maße durch bildimmanente Strukturen⁹⁹ gesteuert und nicht nur die inhaltliche, sondern auch die formale Ebene eines Bildes trägt zu dessen Bedeutungspotenzial bei. Die Untersuchung des Zusammenwirkens von Inhalt und Form im Unterricht kann den Lernenden verdeutlichen, dass Bilder Wirklichkeit nicht einfach abbilden, sondern aus einer bestimmten Perspektive präsentieren und somit immer eine Interpretation des Dargestellten liefern. Diese Einsicht ist für Lernende deshalb von Bedeutung, weil sie in ihrem Alltag einer Flut von Bildern begegnen und weil Bilder das Verhalten von Menschen steuern können, ohne dass diese sich dessen bewusst sind: „Die Neurowissenschaft hat nachgewiesen, dass große Bereiche des Gehirns von den nicht-wahrgenommenen, unbewussten Sehreizen aktiviert werden können. Ein Großteil unseres Verhaltens kann also vom Sehen gelenkt werden, ohne dass das Bewusstsein („die Intelligenz“) wirklich beteiligt ist.“ (Mittlmeier 2006: 62) Die

⁹⁷ Vgl. auch Bamford (2003: 2): „Pictures exist all around us. They surround us. The economy relies heavily on visual representation and a sense of design, style and ‚feel‘. Understanding pictures is a vital life enriching necessity. Not to understand them is visual illiteracy.“ (Vgl. auch Hoffman 1998: xii sowie Kress/van Leeuwen 2006: 16f.)

⁹⁸ Zum Bildkontext zählt Panofsky (1975) die dem Bild zugrunde liegende Literatur, damalige Moden, Stil und Eigenschaften der Künstlerinnen und Künstler, Eigenschaften der Auftraggeberinnen und Auftraggeber, Bildzweck, historische Umstände, also „die politischen, poetischen, religiösen, philosophischen und gesellschaftlichen Tendenzen der Person, der Epoche und des Landes, die zur Debatte stehen“ (ebd.: 49).

⁹⁹ Zu diesen Strukturen zählen Gunther Kress und Theo van Leeuwen (2006) z.B. die folgenden: Eine im Bild dargestellte Handlung entwickelt sich etwa von links nach rechts, d.h. Auslöser sind links im Bild angeordnet, Reaktionen oder Resultate finden sich rechts davon (vgl. ebd.: 179ff.); durch die Verwendung von Frosch- oder Vogelperspektive lassen sich Machthierarchien zum Ausdruck bringen, denn von oben betrachtet wirken Dinge klein, während sie von unten betrachtet groß und eher Ehrfurcht einflößend aussehen (vgl. ebd.: 129ff.); und mit Hilfe von Gesten können Bezüge zwischen Bildelementen hergestellt werden (vgl. ebd.: 116ff.).

Ausbildung visueller Kompetenz ist daher wichtig, um Lernenden einen bewussten Umgang mit dem Medium Bild zu ermöglichen.

Um weitere Gründe für den Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht herauszustellen, ist es sinnvoll, sich zunächst die Unterschiede verschiedener Bildtypen vor Augen zu führen. So unterscheiden sich didaktisierte Bilder von authentischen Bildern. Unter didaktisierten Bildern werden „all jene verstanden, die eigens für Sprachlehr- und Lernprozesse entworfen wurden“ (Rymarczyk 1998: 45), also z.B. Lehrbuchillustrationen. Im Gegensatz dazu sind authentische Bilder „um ihrer selbst willen, d.h. ohne fremdsprachendidaktische Zielsetzungen gestaltete Kunstwerke“ (ebd.: 45f.). Zu authentischen Bildern zählen daher u.a. Gemälde, Zeichnungen, Druckgrafiken, Fotografien und auch Graffiti (vgl. ebd.). Solche Bilder eignen sich nicht nur deshalb für den Unterricht, weil sie der Bildtyp sind, dem die Lernenden im Alltag zuhauf begegnen. Darüber hinaus sind sie in der Regel komplexer und damit interessanter als didaktisierte Bilder und sie können als Dokumente ihrer Entstehungszeit Aufschluss über (fremd)kulturelle Wirklichkeiten geben.

Für den Literaturunterricht fruchtbar ist zudem eine weitere Differenzierung zwischen sogenannten eigenständigen authentischen Bildern und solchen, die einen Bezug zu einem literarischen Werk aufweisen. Karl-Heinz Hellwig (1989) verwendet in diesem Zusammenhang die Begriffe ‚mediumextern‘ und ‚mediumintern‘, mit denen er die Art der Verbindung zwischen Bild und Sprache verdeutlicht:

Sofern ein Bild sich nicht [...] dem selben Gegenstand widmet wie ein fremdsprachiger Text, kann die Verknüpfung von Sprache und Bild immer nur mediumextern und im Unterricht erfolgen, beispielsweise durch ein Gespräch über das Bild. Im Gegensatz dazu besitzt ein Bild mit mediuminterner Verknüpfung zum Text, wie etwa eine Illustration, bereits den direkten inhaltlichen Bezug zu beispielsweise einem literarischen Werk. (Rymarczyk 1998: 49)

Mediuminterne Kunstbilder können insofern in einem Bezug zu einem literarischen Werk stehen, als sie den Inhalt des Textes visualisieren, in dem Text selbst erwähnt werden oder als Grundlage bzw. Inspiration für das Verfassen eines literarischen Textes gedient haben (vgl. Hellwig 1989: 4). Wie nun dargelegt werden soll, lässt sich dieser Bezug zwischen Bild und Text mit Schülerinnen und Schülern im Fremdsprachenunterricht untersuchen und für das Erreichen fachspezifischer Lernziele im fremdsprachlichen Literaturunterricht nutzen.

4. Vorschläge zur Arbeit mit Stichen der Boydell Shakespeare Gallery im englischen Literaturunterricht

Im Folgenden geht es um den Einsatz von Stichen zu Shakespeares Dramen aus John Boydells (1720-1804) Shakespeare Gallery im englischen Literaturunterricht. Die Arbeit mit diesen authentischen, mediuminternen Bildern kann zum einen den Leseprozess und das Textverständnis im fremdsprachlichen Literaturunterricht unterstützen. Aufgrund des Bild/Text-Bezugs kann die Bildarbeit beispielsweise eine intensive Textreflexion initiieren (vgl. Rymarczyk 1998: 50). Sie ermöglicht eine Kontextualisierung und Semantisierung von Textpassagen (vgl. Haß 2008: 43, Hilger 1999: 7) und kann durch den zusätzlichen visuellen Input die Textinterpretation unterstützen: „[D]as Bild hemmt nach meiner Erfahrung auch sehr viel weniger die Phantasietätigkeit der Schüler, als daß es sie weckt und ihr eine Orientierung gibt, die dann wieder auf den Text zurückgewendet werden kann.“ (Voigt 1988: 58) Die Stiche können außerdem als historische Dokumente untersucht werden, mit deren Hilfe sich soziokulturelles Kontextwissen für die Textdeutung erwerben lässt. Dies alles kann es den Lernenden erleichtern, zu einem Textverständnis zu gelangen. Dabei profitieren sie davon, dass sich Bilder auf abwechslungsreiche Weise und in allen Phasen der prozessorientierten Textarbeit einsetzen lassen. Zum anderen kann durch eine Bildarbeit, die nicht nur inhaltlich ausgerichtet ist, sondern auch die Besonderheiten des Mediums ‚Bild‘ thematisiert, die Ausbildung visueller Kompetenz erreicht werden. Es gibt somit zwei Zielsetzungen für den Einsatz der Boydell Shakespeare-Stiche im fremdsprachlichen Literaturunterricht: zum einen mit Fokus auf den Leseprozess und das Textverstehen und zum anderen mit Fokus auf die Ausbildung visueller Kompetenz.

4.1 Die Ausrichtung auf den Leseprozess und das Textverständnis

4.1.1 Erleichterung des Textverständnisses in der pre- und while-reading-Phase

Wenn Lernende neugierig auf einen Text und zum Lesen motiviert sind, dann fällt ihnen der Zugang zu diesem Text in der Regel leichter, vor allem wenn es sich um einen fremdsprachigen Text handelt (vgl. Surkamp/Henseler 2007). Eine solche Disposition lässt sich mit Hilfe von Bildern erreichen: Empirische Versuche der Bildwissenschaften zeigen, dass textbezogene Bilder die Aufmerksamkeit wecken und neugierig auf Textinhalte machen können (vgl. Duchastel 1978 und 1983, Issing 1983, Levie/Lentz 1982). Die Stiche der Boydell Shakespeare Gallery eignen sich gut für einen aktivierenden Einsatz vor der Lektüre, denn sie lassen in ihrer inhaltlichen und formalen Komplexität ganz unterschiedliche Deutungen zu. Bei der ersten Begegnung mit diesen Bildern können Lernende auf ihre persönli-

chen Assoziationen Bezug nehmen und sich so einen ersten Zugang zum anschließend zu lesenden Dramentext verschaffen.

Den Lernenden wird bei einer ersten Bildbeschreibung möglicherweise auch bewusst, dass eine die vielen Bilddetails berücksichtigende Bildinterpretation im Falle der mediuminternen Stiche der Boydell-Gallery ohne die Kenntnis des dem jeweiligen Bild zugrunde liegenden Dramas kaum vorzunehmen ist. Die Bilder visualisieren vielfach nicht nur einzelne Handlungsmomente aus einem von Shakespeares Dramen, sondern stellen mit Hilfe von bestimmten Darstellungskonventionen Bezüge zu Vorhergegangenen her und deuten auch auf Kommen-des voraus. Dies ist z.B. bei John Ogbornes Stich zu *Much Ado About Nothing* der Fall (Abb. 17):¹⁰⁰

Das Bild zeigt die aufgrund der Zurückweisung durch ihren Verlobten Claudio in Ohnmacht gefallene Hero im Kreise von Freunden und Dienern. Der Mann rechts von ihr ist Claudio; ebenso wie sie ist er als Hauptfigur des Bildes durch die Helligkeit seiner Darstellung hervorgehoben. Seine abweisende Handgeste deutet auf die Ursache von Heros Ohnmacht hin. Der milde Blick des Priesters sowie seine Geste, mit der er Claudio Einhalt zu gebieten scheint, können als Hinweis auf die Unschuld Heros und die Unangemessenheit von Claudios Anklage gedeutet werden; der Blickkontakt zwischen den beiden Personen, die Hero aufgefangen haben – Beatrice und Benedikt –, weist auf deren (spätere) Verbundenheit hin, nachdem sie sich anfänglich abneigend gegenüberstehen. Eine solche Bilddeutung wird erst durch die Kenntnis des dem Bild zugrunde liegenden Dramas möglich. Diese Komplexität des Bildes kann Lernende neugierig auf den Text machen und in ihnen den Wunsch entstehen lassen, herauszufinden, welche Textpassage den Künstler zu diesem Bild inspiriert und welche Bildaussage er möglicherweise intendiert hat.

Der Bildeinsatz vor der Lektüre kann zudem schon allein deshalb zum Lesen motivieren, weil er den Präferenzen mancher Lernender entgegenkommt, die bevorzugt mit visuellem Material arbeiten (vgl. Piecha 1994: 48). Außerdem bedeutet der Bildeinsatz in der Regel eine Abwechslung von der traditionellen Textorientierung im Literaturunterricht und lässt – durch die Berücksichtigung des Bedürfnisses der Lernenden nach methodischer Variation – eine angenehme Lernatmosphäre entstehen.

¹⁰⁰ John Ogborne ist der Künstler, der den Stich nach einer Gemäldevorlage von Robert Smirke geschaffen hat.

Abb. 17: R. Smirke / J. Ogborne, *Much Ado About Nothing* (Act IV, Scene 1)

Abb. 18: R. Westall / W. C. Wilson, *Macbeth* (Act V, Scene 1): Doctor of Physic, a Waiting Gentlewoman, and Lady Macbeth

Neben Neugier und Lesemotivation sorgt Vorwissen dafür, dass Textinhalte besser verstanden werden. Kognitionspsychologische Studien zeigen, dass Lesende einem Text auch dadurch Sinn zuschreiben, dass sie Bezug auf ihr Vorwissen nehmen. Bei diesem Vorwissen kann es sich im Fall der Lektüre von fremdsprachigen Texten um sprachliche Kenntnisse (spezielle Vokabeln, grammatische Phänomene etc.) sowie um inhaltliche Kenntnisse (eigene Erfahrungen mit dem Thema bzw. Inhalt, Vertrautheit mit Motiven etc.) handeln. Dieses Vorwissen kann durch den Bildeinsatz in der Einstiegsphase in ein Drama oder in eine bestimmte Szene aktiviert oder gemeinsam erarbeitet werden:

In der Einführungsphase einer neuen Lektion, eines neuen Textes, einer Übung ist der Einsatz von Bildern am weitesten verbreitet. [...] Vorsemantisierung von Wörtern nennt sich die Arbeitsweise, die man dabei anwendet, um den Schülern den einzuführenden Text verständlicher zu machen. Dahinter steckt die Idee, [...] die dem Prinzip des kommunikativen Unterrichts sehr entspricht: ‚Mobilisierung‘ des Vorwissens der Schüler/innen zum einzuführenden Thema. Ihr Vorwissen zum Thema brauchen die Schüler/innen, um eine Assoziationsbasis für den neuen Stoff zu haben. Diese Assoziationen erleichtern es ihnen später, sich an das Gelernte zu erinnern. (Ziebell-Optenhögel/Grossmann 1993: 9)

Eine solche Vorsemantisierung ist für die Arbeit mit Shakespeares Dramen sinnvoll, da deren Sprache, aber auch die Verwendung bestimmter Motive den Lernenden fremd sein kann. Mögliche sprachliche Verständnishürden lassen sich aus dem Weg räumen, wenn bei der Bildbeschreibung in der *pre-reading*-Phase bereits lektürerelevantes Vokabular aktiviert bzw. erarbeitet wird.

Im Folgenden soll beispielhaft dargelegt werden, wie man bei der Bildarbeit in der *pre-reading*-Phase vorgehen kann, um Lernenden das Verständnis von Shakespeares Dramen zu erleichtern. In einem ersten Schritt können z.B. die unterschiedlichen Assoziationen der Lernenden zur dargestellten Szene zusammengetragen werden. Dies bietet relativ vielen Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zur Beteiligung. Außerdem kann über die Assoziationen ein persönlicher Bezug der Lernenden zum Bild entstehen. Durch das gemeinsame Zusammentragen der unterschiedlichen Assoziationen wird ferner eine breite gemeinsame (Vorwissens-) Basis für die Weiterarbeit geschaffen. Mögliche weitere Aufgabenstellungen für die Einstiegsphase sind die Aufforderung, sich einen Dialog zu der abgebildeten Szene zu überlegen, Sprech- und Denkblasen einzufügen oder dem Bild einen Titel zu verleihen. Ein solcher handlungsorientierter Zugang zu einem Bild durch kreatives Schreiben lässt den Lernenden Raum für eigene Ideen und regt ihre Fantasie an.

Ogbornes Stich eignet sich – wie auch die Mehrheit der übrigen Stiche aus der Shakespeare-Gallery – vor allem deshalb zu diesem Zweck, weil er mehrdeutig ist. Bei den Lernenden können daher Fragen wie die folgenden aufkommen: Ist He-

ros Ohnmacht Ursache oder Konsequenz der abweisenden Geste Claudios? Ist der gen Himmel blickende Mann am linken Bildrand genervt oder bittet er um Gottes Beistand? Sind die beiden dunkelhaarigen und durch ihre Darstellung in dunklen Tönen bedrohlich wirkenden Männer am rechten Bildrand Freunde oder Feinde Claudios? Außerdem zeigt das Gemälde Figuren mit sehr aussagestarker, fast theatralischer Mimik und Gestik, die zum Teil karikaturhaft überzogen sind – z.B. der zum Himmel blickende Mann mit seinen auffällig großen, weißen Augen. Diese Bildeigenschaften können bei den Schülerinnen und Schülern eine affektive Reaktion hervorrufen und den Wunsch entstehen lassen, sich zum Bild zu äußern. Durch den Bildeinsatz in der *pre-reading*-Phase werden also Sprech- bzw. Schreib-anlässe in der Fremdsprache geschaffen.

Da die Stiche zu Shakespeares Dramen als mediuminterne Bilder einzelne Textpassagen illustrieren, können sie aber auch in der Phase während des Lesens eingesetzt werden, um Lernenden die Lektüre und das Textverstehen zu erleichtern (vgl. Rymarkzyk 1998: 54). Die Stiche interpretieren die Dramen visuell, so dass durch die Beschäftigung mit ihnen zentrale Szenen besser verstanden werden können. Diskrepanzen zwischen den Vorstellungen der Lernenden und der Textillustration durch die Stiche stellen dabei keine Hürde dar, sondern können vielmehr als Impuls für die Reflexion über den Text und später als Diskussionsanlass dienen (vgl. auch Beyer-Kessling 2006: 12).

Wie lohnend die Bildarbeit in der *pre-* und *while-reading*-Phase für das Textverständnis sein kann, soll ein Aufgabenbeispiel zu Abb. 18 veranschaulichen: Vor der Lektüre werden die Schülerinnen und Schülern aufgefordert, das Dargestellte zu beschreiben. Da der Mensch daran gewöhnt ist, sein Umfeld visuell wahrzunehmen, dürfte die Identifikation von bekannten Gegenständen im Bild den Lernenden keine Schwierigkeiten bereiten. Folgendes ließe sich sagen: *I see three people: in the foreground, there is a woman in a long bright dress, barefoot, her head covered, with a sad or tired facial expression. She clutches her hands. In the background, to the right, in the dark, there is one man and another woman. They all wear medieval garments. The architecture looks medieval or classical, too, with columns and arches. On the left side of the picture, there is a table with a crown and a sword.*

Bei diesem Stich handelt es sich um die Darstellung der ersten Szene des fünften Aktes von *Macbeth*. In dieser Szene tritt die schlafwandelnde Lady Macbeth auf: Sie wird von ihrem Arzt und von der Kammerfrau beobachtet. Im Bild reibt sich die Lady die Hände, als versuche sie, etwas abzuwaschen. Der Dramentext weist darauf hin, dass sie im Schlaf von Blut spricht und sich damit auf den Königsmord bezieht. Im Bild deuten das Schwert und die Krone auf dem Tisch links neben der Lady auf den Streit um die Königsherrschaft hin. Die mittelalterlichen Gewänder und die Architektur im Stich versetzen die Szene in die Vergangenheit. Ohne die Kenntnis des Dramas lässt dieses Bild unterschiedliche Deutungen zu: Die Frau im Vordergrund wirkt vielleicht traurig oder enttäuscht, die Personen im Hintergrund sehen womöglich aus wie Verschwörer oder Ähnliches.

Durch die Diskussion solcher Ideen im Unterricht werden in den Lernenden verschiedene Assoziationen geweckt und das Bild wird mit diesen Assoziationen verknüpft. Für den fremdsprachlichen Dramenunterricht bedeutet dies Folgendes: Durch die Beschreibung des Bildes vor der Lektüre kann inhaltliches Vorwissen wachgerufen werden, das es den Lernenden erleichtert, Textzusammenhänge zu konstituieren. In diesem Fall wäre dies z.B. Wissen über die Rolle von Königen im Mittelalter, über höfische Hierarchien, das Stattfinden von Machtkämpfen und Intrigen am Hof, die Rolle von Frauen im Mittelalter etc. Ebenso kann durch die Mehrdeutigkeit des Bildes Neugier entstehen, die zum Lesen animiert: Wer sind die Personen? Was tun sie? Warum schauen der Mann und die Frau so skeptisch? Wem gehören Krone und Schwert? Wird das Bild hingegen (bzw. zusätzlich) später in der *while-reading*-Phase eingesetzt, kann es das Verstehen der entsprechenden Dramenszene erleichtern: Die zwei Personen im Hintergrund können auf Basis der Lektüre umgehend als Arzt und Hofdame identifiziert werden. Aufgrund ihrer Gesichtsausdrücke und Haltungen im Bild ist den Lesenden bewusst, dass diese beiden Personen der dritten Figur – die der Text als Lady Macbeth benennt – skeptisch gegenüber stehen. Den Grund erfahren sie ebenfalls aus dem Text und können dann wiederum die Krone und das Schwert in Beziehung zum Rest der Szene setzen. In der *while-reading*-Phase können also Informationen aus Bild und Lesetext wie ein Puzzle zu einer Textinterpretation zusammengefügt werden.

4.1.2 Vertiefung des Textverständnisses in der post-reading-Phase

Nach dem Lesen kann die rezeptive oder produktive Arbeit mit mediuminternen Bildern die Textreflexion anregen und den Lernenden helfen, Textinhalte in einen weiteren Kontext einzuordnen und so besser zu verstehen. Um eine Textreflexion der Dramen im Shakespeare-Unterricht zu erreichen, können Schülerinnen und Schüler etwa aufgefordert werden, Textpassagen mit den entsprechenden Boydell-Stichen zu vergleichen. Da es sich bei der Visualisierung von Textvorlagen stets um Interpretationen handelt, können Diskrepanzen zwischen der eigenen Lesart eines Dramas und der bildnerischen Auslegung des Künstlers oder der Künstlerin bestehen – zumal die mediuminternen Stiche der Boydell Shakespeare Gallery Textinhalte nicht nur in einem anderen Medium darstellen, sondern auch aus einer anderen Perspektive, nämlich der englischen Perspektive der Zeit um 1800. Dieser Kontext (z.B. die damalige Shakespeare-Rezeption) ist daher für die Deutung der Bilder zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck können Interpretationen von Shakespeare-Dramen aus jener Zeit oder sozialgeschichtliche Texte zur Entstehungszeit der Bilder gelesen werden. Typische Darstellungskonventionen lassen sich wiederum anhand von Bilderreihen oder mit Hilfe kunsthistorischer Literatur erarbeiten. Mögliche Unterschiede zwischen den Stichen und den Lesarten der Lernenden können sodann genutzt werden, um die Auseinandersetzung mit dem Drama zu vertiefen. Denn zur Begründung ihrer Lesart müssen die Lernenden ihr Text-

wissen aktivieren und einzelne Szenen eventuell erneut lesen. Auf diese Weise festigen bzw. modifizieren sie ihr Textverständnis.

Alternativ zur Bildrezeption können die Lernenden zur Reflexion von Textinhalten und visueller Darstellung in den Stichen auch bildproduktiv arbeiten, indem sie selbst zu einer Szene aus einem Shakespeare-Drama ein Bild malen oder indem sie eine Szene nachstellen und sie auf diese Weise interpretieren. Anschließend vergleichen sie ihr Bild mit einem Stich aus der Shakespeare-Gallery zur selben Szene: Wie haben sie die Szene dargestellt? Welche Inhalte und Verfahren hat der Künstler gewählt und warum? Welche unterschiedlichen Wirkungen entfalten unterschiedliche Bilder zu ein und derselben Szene? Auch der Vergleich der Schülerprodukte untereinander kann sinnvoll sein, denn er führt den Lernenden deutlich vor Augen, dass es zu einem Text ganz verschiedene Deutungsmöglichkeiten geben kann.

4.2 Die Ausbildung visueller Kompetenz

Durch die Arbeit mit authentischen mediuminternen Bildern im Literaturunterricht lernen Schülerinnen und Schüler, dass Bildkunst wie die Boydell Shakespeare-Stiche für ihre Deutung zu kontextualisieren ist. Die Lernenden erfahren selbst, dass ihnen die Kenntnis der Textvorlage die Bildinterpretation erleichtert bzw. – da es sich um mediuminterne Bilder handelt – erst ermöglicht. Ihre Bilddeutung wird durch den Kontext gesteuert, den die Lektüre liefert: Das Drama wird als Vorwissen für die Interpretation des Bildes herangezogen. Umgekehrt wird bei dem Versuch, Informationen aus einem mediuminternen Bild mit der Dramenhandlung in Beziehung zu setzen, der Lektüreinhalt (erneut) reflektiert. Jutta Rymarczyk (1998: 54) beschreibt daher den Nutzen von mediuminternen Bildern für die Textarbeit im fremdsprachlichen Literaturunterricht als „wechselseitigen Prozess“: Der Text erleichtert das Bildverständnis und das Bild hilft, den Text (besser) zu verstehen.

Die Einsicht in die Notwendigkeit, Bilder auch mit Blick auf ihren Entstehungskontext zu interpretieren, ist ein wesentlicher Bestandteil visueller Kompetenz. Historische Darstellungen können nicht ohne Einbeziehung der geschichtlichen und kulturellen Umstände, unter denen sie entstanden sind und über die sie etwas mitteilen, gedeutet werden. Für den Einsatz der Shakespeare-Stiche im Unterricht bedeutet dies, dass neben den den Bildern zugrunde liegenden Dramen auch der historische Hintergrund der Gemälde berücksichtigt werden sollte. Durch die Zusammenführung von bildlicher Darstellung, literarischem Text und historischem bzw. kulturellem Kontext können die Lernenden zu begründeten Bildinterpretationen kommen. Unterbleibt diese Zusammenführung, so laufen Betrachtende Gefahr, die eigenen Maßstäbe für die Beurteilung von Darstellungen anzusetzen, denen völlig andere Normen zugrunde liegen: „Unsere Identifizierung

gen und Interpretation hängen von unserer subjektiven Ausrüstung ab, und aus diesem Grund müssen sie durch eine Einsicht in historische Prozesse ergänzt und korrigiert werden [...].“ (Panofsky 1975: 49)

Welchen Nutzen die Kontextualisierung der mediuminternen Stiche der Boydell-Sammlung für den Shakespeare-Unterricht birgt, soll ein weiteres Beispiel verdeutlichen. William Leneys Stich zu *Othello* (1799, Abb. 19) zeigt Desdemona und ihren eifersüchtigen Ehemann Othello. Dieser unterstellt seiner Frau zu Unrecht Ehebruch und tötet sie. Ihre Unschuld soll im Bild durch das Gebetbuch und den Rosenkranz auf dem Nachttisch unterstrichen werden. Wer mit der Symbolsprache der Entstehungszeit nicht vertraut ist, der kann Kette und Buch nicht als Rosenkranz und Gebetbuch identifizieren und demzufolge auch ihre symbolische Bedeutung nicht erkennen. Er sieht stattdessen die teilweise Entblößtheit Desdemonas in dem Bild und empfindet womöglich, dass die Nacktheit eher Othellos Befürchtungen, seine Frau sei amourösen Abenteuern nicht abgeneigt, bestätigt. Denn ohne das symbolische Attribut wirkt sie nicht wie eine unschuldige Frau. Befragt man die Lernenden vor der Lektüre, wer die Frau sein könnte und welche Rolle sie im Drama spielt, kann es sein, dass Lernende ihr einen wenig tugendhaften Lebenswandel unterstellen. Erst die Kenntnis der Textvorlage sowie damaliger Darstellungskonventionen, d.h. der symbolischen Bedeutung der Gegenstände, ermöglicht eine Bildinterpretation im Sinne Shakespeares und Leneys.

Für eine Bildinterpretation ist jedoch nicht nur die Kontextualisierung der Bildinhalte notwendig. Darüber hinaus bedarf es einer systematischen Untersuchung der im Bild verwendeten Darstellungsmittel, da diese nicht nur die Bildrezeption steuern, sondern auch wesentlich zum Bedeutungspotenzial eines Bildes beitragen können. Zu bildkünstlerischen Darstellungsverfahren, deren Kenntnis ein weiterer Bestandteil von visueller Kompetenz ist, zählen u.a. das Format, die Perspektive, der Bildausschnitt, die Belichtung, die Farbwahl, die Komposition sowie die Verwendung von Symbolik und Akzentuierungsmitteln. Mögliche Varianten und ihr Wirkungs- bzw. Funktionspotenzial werden u.a. nach Gunter Kress und Theo van Leeuwen (2006) in der folgenden Tabelle vorgestellt. Bei der Untersuchung und Deutung dieser Bildmerkmale im Unterricht ist jedoch zu beachten, dass sie nicht immer bedeutungstragend sein müssen und dass es keine festgelegten Funktionszuschreibungen für bestimmte Merkmale, also kein *form-to-function mapping*, gibt.

Tab. 1: Bildkünstlerische Darstellungsverfahren und ihre Funktionspotentiale

Formales Merkmal	Varianten	Wirkungs- und Funktionspotenzial
Format (<i>format</i>)	Hochformat (<i>up-right/portrait format</i>) Querformat (<i>landscape format</i>)	- Hochformat für eher hohe als breite Motive - Querformat für eher breite als hohe Motive → <i>Querformat für eher hohe als breite Motive räumt dem Umfeld besondere Bedeutung ein</i>
Perspektive (<i>perspective</i>) (vgl. Kress/van Leeuwen 2006: 129ff.)	Vogelperspektive (<i>bird's eye view</i>) Froschperspektive (<i>worm's eye view</i>)	- Vogelperspektive: man sieht Dinge von oben → <i>kann Macht, Kontrolle oder Überlegenheit zum Ausdruck bringen</i> - Froschperspektive: man sieht Dinge von unten → <i>weist Betrachtenden eine niedrigere Position zu, lässt sie unbedeutender wirken</i>
Bildausschnitt (<i>field size</i>) (vgl. Kress/van Leeuwen 2006: 124ff.)	Panoramaaufnahme (<i>extreme long shot</i>) Totale (<i>long shot</i>) Halbtotale (<i>full shot</i>) Nahaufnahme (<i>medium shot</i>) Großaufnahme (<i>close-up</i>) Detailaufnahme (<i>extreme close-up</i>)	- die Panoramaaufnahme zeigt viel Umfeld → <i>suggeriert große Distanz</i> - die Groß- und Detailaufnahme macht Details erkennbar → <i>suggeriert große Nähe</i>

Belichtung (<i>lighting</i>)	<p>natürliche Lichtquelle (<i>source of light</i>)</p> <p>unnatürliche Lichtquelle (<i>artificial source of light</i>)</p>	<p>- unnatürliche Belichtung wird gewählt, wenn Lichteffekte gewünscht werden, die die Gestaltung der Szene eigentlich nicht zulässt</p> <p>→ <i>jegliches Licht lässt durch Schatten Dargestelltes plastisch wirken</i></p> <p>→ <i>helles Licht lenkt die Aufmerksamkeit der Betrachtenden auf die belichteten Bildbereiche</i></p>
<p>Farbwahl (<i>choice of colors</i>) und Farbqualität</p> <p>(vgl. Kress/van Leeuwen 2006: 225ff.)</p>	<p>Farbe (<i>color</i>)</p> <p>Ton (ob eher kalt oder warm) (<i>hue</i>)</p> <p>Sättigung (Farbintensität) (<i>saturation</i>)</p> <p>Modulierung (schattiert oder flächig) (<i>modulation</i>)</p>	<p>→ <i>Farben können Aufmerksamkeit wecken</i></p> <p>→ <i>Farben können Symbolbedeutung besitzen</i></p> <p>→ <i>gleiche Farben suggerieren Zusammengehörigkeit</i></p> <p>→ <i>ein flächiger Farbauftrag lässt Objekte weniger plastisch wirken</i></p>
<p>Komposition (<i>composition</i>)</p> <p>(vgl. Kress/van Leeuwen 2006: 179ff., 194ff.)</p>	<p>Vordergrund (<i>foreground</i>)</p> <p>Hintergrund (<i>background</i>)</p> <p>Bildmitte (<i>center</i>)</p> <p>rechts (<i>on the right side</i>)</p> <p>links (<i>on the left side</i>)</p>	<p>→ <i>Dinge im Vordergrund erfahren mehr Beachtung</i></p> <p>→ <i>Wichtiges befindet sich im Vordergrund</i></p> <p>→ <i>dargestellte Entwicklungen beginnen links und enden rechts</i></p> <p>→ <i>Bildseiten können für Himmelsrichtungen stehen</i></p> <p>→ <i>zentrale, wichtige Bildinhalte finden sich i.d.R. mittig im Bild</i></p>
<p>Verwendung von Symbolik (<i>use of symbolism</i>)</p> <p>(vgl. Kress/van Leeuwen 2006: 105ff.)</p>	<p>suggestiv (eine Eigenschaft hat symbolische Bedeutung) (<i>suggestive</i>)</p> <p>attributiv (ein Attribut hat symbolische Bedeutung) (<i>attributive</i>)</p>	<p>→ <i>Symbole verleihen ihren Trägern zusätzliche Bedeutungen</i></p>
<p>Akzentuierungen (<i>visual emphasis</i>)</p> <p>(vgl. Kress/van Leeuwen 2006: 201ff.)</p>	<p>Auffällige Farben (<i>colors</i>)</p> <p>Positionierung im Vordergrund (<i>foreground</i>)</p> <p>Größe (<i>size</i>) / Proportion (<i>proportion</i>)</p> <p>auffällige Gesten (<i>gestures</i>)</p> <p>Gesichtsausdrücke (<i>facial expressions</i>)</p> <p>Blickkontakt (<i>eye contact</i>)</p>	<p>→ <i>Akzentuierungen lenken die Aufmerksamkeit der Betrachtenden auf bestimmte Bildinhalte</i></p> <p>→ <i>Akzentuierungen bestimmen die Reihenfolge, in der Bilddetails betrachtet werden</i></p>

Abb. 20: R. Westall / J. Parker, *Macbeth* (Act I, Scene 5): Lady Macbeth with a Letter

Die Bedeutung der Untersuchung von Inhalt und Form bei der Bildinterpretation soll anhand eines Stiches von James Parker zu *Macbeth* illustriert werden (Abb. 20). Das Bild zeigt eine Frau im langen Gewand mit langem, lockigem Haar vor einer Türöffnung mit Rundbogen. Sie presst eine Papierrolle oder einen Brief an die Brust und blickt mit weit geöffneten Augen und gleichzeitig gerunzelter Stirn nach oben. Der Bildtitel verrät, auf welches Drama und welche Szene der Stich Bezug nimmt. Die Lektüre ergibt, dass es sich bei der Frau um Lady Macbeth handelt und bei der Rolle um einen Brief. Dieser erhält in der dargestellten Szene eine besondere Bedeutung, was im Bild durch eine besonders helle, den Gegenstand akzentuierende Belichtung sowie die Geste – das ‚An-die-Brust-Drücken‘ – unterstrichen wird. Lady Macbeth beweist in dieser Szene Stärke: Im Bild ist dies durch die geballte Faust, den mit Körperspannung ausgestreckten Arm, den festen Stand mit vorgeschobenem Fuß und ihre aufrechte Haltung dargestellt. Die aufrechte Haltung wird außerdem noch durch das Hochformat des Bildes unterstützt, das der räumlichen Positionierung der Lady entspricht: Sie füllt die Bildfläche mit ihrer Präsenz. Im Vergleich dazu hätte die Verwendung eines Querformats die Figur eher verloren auf weiter Bühne erscheinen lassen. Ob die Stärke in diesem Fall positiv oder negativ konnotiert ist, lässt sich durch eine Recherche zum zeitgenössischen Frauenideal bewerten (Kontext). Da Frauen um 1800 zurückhaltend und bescheiden sein sollten (vgl. Midgley 2007), ist die dargestellte Stärke von Lady Macbeth in diesem Bild eher negativ konnotiert. Für das Bild der Lady lässt sich ferner festhalten, dass ihr Gesichtsausdruck unnatürlich ist: Sie zeigt zugleich aufgerissene Augen und gerunzelte Brauen – dieses Zusammenspiel ist physisch nicht möglich. Dass sich dieser Ausdruck dennoch im Bild findet, deutet darauf hin, dass er etwas besagen soll. Diese Annahme wird gestützt durch die ebenfalls unnatürliche Ausleuchtung des Gesichts: Das Fenster, und damit die Lichtquelle, befindet sich im Rücken der Lady. Gerunzelte Brauen stehen in vielen Kulturen für Missfallen – ein Blick in die Lektüre bestätigt diese Hypothese: Der Brief hat die Lady erzürnt. Auch die herabgezogenen Mundwinkel deuten Missfallen an. Für die aufgerissenen Augen finden sich keine solch eindeutigen Interpretationsansätze im Text. Sie können als Hinweis auf den späteren Wahnsinn der Lady verstanden werden, lassen jedoch auch andere Deutungen zu – wie z.B. den Ausdruck von Erschrecken.

Diese exemplarische Deutung eines authentischen mediuminternen Bildes durch die Inbezugsetzung von Darstellungsmitteln und Textinhalten macht zwei Dinge deutlich. Erstens kommt kleinen und scheinbar zufälligen Details in Kunstbildern Bedeutung zu. Durch ein rein inhaltliches Arbeiten mit den Stichen im Unterricht würden solche bedeutungstragenden Elemente unbeachtet bleiben. Zweitens wird die Rolle der Textgrundlage für die Bildinterpretation erneut deutlich. Denn um das Wirkungs- und Funktionspotenzial von bildnerischen Verfahren bestimmen zu können, ist die Hinzuziehung des zugrunde liegenden literarischen Textes hilfreich. Dies verdeutlicht aufs Neue: Die Arbeit mit literarischem

Text und mediuminternen Bild unterstützt die Interpretation beider Medien. Das Wissen um die Notwendigkeit einer Kontextualisierung und Formenuntersuchung ist Bestandteil einer kritischen visuellen Kompetenz. Übernehmen die Lernenden beide Schritte der Bildinterpretation – wenn auch nur im Ansatz – für die Deutung von Bildern in ihrem Alltag, so gehen sie bewusster mit Bildmaterial um.

5. Fazit

Der Einsatz der Boydell-Stiche im Shakespeare-Unterricht bedeutet eine Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts um zusätzliche authentische Materialien und attraktive Methoden. Durch die Vielfalt handlungsorientierter Aufgaben, die sich für die Bildarbeit bieten, werden eine mehrdimensionale, multimediale Annäherung an Shakespeare und damit ein schülerzentrierter und motivierender Englischunterricht möglich. *Learning by viewing* – d.h. die Auflockerung des normalerweise textfokussierten Literaturunterrichts durch den Bildeinsatz – trägt zur Ausbildung sowohl literarischer als auch visueller Kompetenzen bei. Bleibt zu wünschen, dass der Bildeinsatz im fremdsprachlichen Literaturunterricht zukünftig noch mehr Berücksichtigung erfahren wird als bisher.

Bibliografie

- Antor, Heinz (1997). „Neue Shakespeare-Forschung und alternative Literaturdidaktik.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6, 4-9.
- Beyer-Kessling, Viola (2006). „The Power of Pictures: Englisch lernen mit Bildern.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/1, 11-15.
- Bamford, Anne (2003). „The Visual Literacy White Paper.“ Stockley Park: Adobe. (www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf) (03. März 2009)
- Caspari, Daniela (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Duchastel, Philipp C. (1978). „Illustrating Instructional Texts.“ *Educational Technology* 18, 36-39.
- Duchastel, Philipp C. (1983). „Text Illustrations.“ *Performance and Instruction* 22, 3-5.
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang und Spinner, Kaspar H. (1994). „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.“ *Der Altsprachliche Unterricht* 37,3/4, 37-52.
- Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007a). *Shakespeare*. Sammelband von *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*.

- Hallet, Wolfgang (2007b). „The Bard in the Classroom – Revisited: Shakespeare-Texte im 21. Jahrhundert unterrichten.“ In: ders. (2007a). 2-7.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hellwig, Karlheinz (1989). „Bildkunst im Fremdsprachenunterricht?“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1, 4-9.
- Hermes, Liesel (1994). „Romanerarbeitung im fremdsprachlichen Unterricht.“ *Fremdsprachenunterricht* 38/4, 249-254.
- Hilger, Sabine (1999). „Lernen mit Bildern.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33/38, 4-9.
- Hoffman, Donald D. (1998). *Visual Intelligence: How We Create What We See*. New York-London: Norton.
- Issing, Ludwig J. & Hannemann, Jörg (1983). *Lernen mit Bildern*. München: FWU.
- Kamp, Werner (2006). „Shakespeare im Film.“ In: Petersohn/Volkman 2006. 119-134.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006 [1996]). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kugler-Euerle, Gabriele (1998). „Modernising Shakespeare – A Project for Two Years.“ *Fremdsprachenunterricht* 42/51, 343-348.
- Levie, W. Howard & Lentz, R. (1982). „Effects of Text Illustrations: A Review of Research.“ *Educational Communication and Technology Journal* 30, 195-232.
- Lewalter, Doris (1997). *Lernen mit Bildern und Animationen: Studie zum Einfluss von Lernermerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen*. Münster: Waxmann.
- Midgley, Clare (2007). *Feminism and Empire: Women Activists in Imperial England 1790-1845*. London: Routledge.
- Mittlmeier, Josef (2006). „Visuelle Intelligenz – als Schulfach?“ *Kunst und Unterricht* 302+303, 60-63.
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2009 [2006]). *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden*. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Panofsky, Erwin (1975 [1955]). „Ikonographie und Ikonologie: Eine Einführung in die Kunst der Renaissance.“ In: ders. *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Schauberg: DuMont, 36-67.
- Petersohn, Roland & Volkman, Laurenz (Hrsg.) (2006). *Shakespeare didaktisch 1: Neue Perspektiven für den Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Petersohn, Roland & Volkman, Laurenz (2007). „Shakespeare im Englischunterricht: Ein aktueller Überblick.“ *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 3, 38-44.
- Piecha, Renate (1994). *Visualisierung im Lateinunterricht: Realienkunde und Rezeptionsdokumente in Lehrbuch- und Lektürephase*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Rymarczyk, Jutta (1998). „Im Bilde sein‘ bei *Macbeth* und anderswo: Zur Eignung künstlerischer Bildwelten im Fremdsprachenunterricht.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45/1, 45-54.
- Surkamp, Carola (2007). „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht.“ In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT. 89-106.
- Surkamp, Carola & Henseler, Roswitha (2007). „Leselust statt Lesefrust: Lesemotivation in der Fremdsprache Englisch fördern.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41/89, 2-11.
- Thaler, Engelbert (2005). „The Bard goes Cartoon: Die Verwendung von Shakespeare-Comics.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39/73, 37-43.
- Voigt, Gerhard (1988). „Vom Bild her lesen.“ *Praxis Deutsch* 15/87, 58-63.
- Waldmann, Günter (2004). *Produktiver Umgang mit dem Drama: Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ziebell-Optenhögel, Barbara & Grossmann, Kurt (1993). *Zum Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht*. Sao Paulo: Goethe-Institut.