



23

MedienPädagogik

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung

Visuelle Kompetenz: Bilddidaktische Zugänge zum Umgang mit Fotografie

Herausgegeben von Thomas Hermann, Bernd Stiegler und Sarah
M. Schlachetzki

Themenheft Nr. 23

Visuelle Kompetenz: Bilddidaktische Zugänge zum Umgang mit Fotografie

Herausgegeben von Thomas Hermann, Bernd Stiegler und Sarah M. Schlachetzki



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Titel: Visuelle Kompetenz: Bilddidaktische Zugänge zum Umgang mit Fotografie
Herausgebende: Thomas Hermann, Bernd Stiegler und Sarah M. Schlachetzki
Cover & Design: Klaus Rummler
Produktion: Klaus Rummler
Verlag: *OAPublishing Collective Genossenschaft* für die Zeitschrift MedienPädagogik, hrsg. durch die Sektion Medienpädagogik (DGfE)
Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt, Deutschland
Reihe: Themenhefte
Nummer: 23

ISBN (print): 978-3-03978-040-2
ISBN (online): 978-3-03978-095-2
DOI-URL: <https://doi.org/10.21240/mpaed/23.X>
ISSN: 1424-3636



© Zürich, Juli 12, 2013. Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), alle Rechte liegen bei den Autor:innen

Das Werk und jeder seiner Beiträge, sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen das Material in jedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten, das Material remixen, verändern und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke. Unter folgenden Bedingungen: Namensnennung – Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz einschl. Original-DOI beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben müssen den üblichen wissenschaftlichen Zitierformaten folgen.

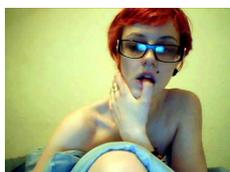
Themenheft Nr. 23

Visuelle Kompetenz

Bilddidaktische Zugänge zum Umgang mit Fotografie

Herausgegeben von Thomas Hermann, Bernd Stiegler und Sarah M. Schlachetzki

➔ <https://doi.org/10.21240/mpaed/23.X>



Die Beiträge des Themenheftes 23 beleuchten, wie ein erweitertes Verständnis von Fotografie und fotografischer Praxis für die Partizipation an einer bildzentrierten Gesellschaft gefördert werden kann und, nicht zuletzt, wodurch eine solche Förderung begründet ist. «Visuelle Kompetenz» als Ermöglichung von Teilhabe überspannt ein weites Feld – drei Themenbereiche werden in diesem Heft fokussiert: Fotografiegeschichte als Lerngegenstand in Schule und Hochschule, fotopraktische (Forschungs-)Projekte als Explorationen medienpädagogischer Potenziale und schliesslich Dimensionen von Fotografie in Medien- und Kunstrezeption.

Fotografien lesen, Bilder machen, sich ein Bild machen – die Beiträge des Themenheftes loten den Zusammenhang zwischen Bildrezeption, Bildproduktion und der Erschliessung dessen aus, was uns als Realität umgibt und im fotografischen Medium «ins Bild gesetzt» ist. Dass es einer Reflexion solcher Bildwerdungsprozesse bedarf, um die viel diskutierte Wirkmacht der Bilder oder ihre inflationäre Unsichtbarkeit kritisch zu hinterfragen, weisen die verschiedenen Zugänge zu Fotografie im breiteren Kontext pädagogischer Vermittlungsarbeit auf. Dabei ist es nicht die Absicht dieses Heftes, durch ausufernde Begriffserörterungen die Frage danach zu klären, was mit «Visueller Kompetenz» gemeint sein kann oder sollte. Vielmehr ergibt sich aus der Zusammensicht der hier versammelten Beiträge ein Überblick über die Bereiche, in denen bildorientierte Theorie- und Praxiskompetenz ihre Relevanz entfaltet.

Inhaltsverzeichnis

Bernd Stiegler

**Remake – Remodel: Bildverarbeitung als Weltverarbeitung
in der Fotografie des 19. Jahrhunderts**

Mandy Gnägi

**Fotografiegeschichte greifbar machen – Ein Modell transmedialer
Vermittlung**

Norbert Grube, Thomas Hermann, Sarah M. Schlachetzki und Kurt Caviezel

bildbild – visuelle Kompetenz im Unterricht

Alfred Holzbrecher

Fotografie – Bildungsmedium und Forschungsperspektive

Peter Holzwarth

**Fotografische Wirklichkeitskonstruktion im Spannungsfeld von
Bildgestaltung und Bildmanipulation**

Claire Reymond

Bild und Bild: Eine Untersuchung zwischenbildlicher Prozesse

Regula Fankhauser und Barbara Bader

Fotografieren im Sachunterricht – Ergebnisse aus einer Fallstudie

Anna Maria Loffredo

**Eine schrecklich nette Familie?! Sozialen Wandel bildkompetent
untersuchen und gestalten**

Ulrike Pilarczyk und Fabian Wichmann

**Aussteigen aus dem Rechtsextremismus: Foto-Praxis, bildwissenschaftliche
Analyse und Ausstellungsarbeit als Methoden individueller Reflexion und
des wissenschaftlichen und (sozial)pädagogischen Kompetenzerwerbs**

Hermann Mitterhofer

Visuelle Narreme und die Ästhetisierung des Politischen – Erinnerungskultur 2.0

Jürgen Stöhr

Das Passepartout und der Zwischenraum zwischen den Sternen

Remake – Remodel

Bildverarbeitung als Weltverarbeitung in der Fotografie des 19. Jahrhunderts

Bernd Stiegler

Abstract

Der Zweifel an der Evidenz der ontologisch-indexikalischen Referenz des fotografischen Bildes und das ausgerufene Ende des «fotografischen Zeitalters» (Wolf 2002 u. 2003) sind durchaus zeitgleiche, wenn auch nicht gänzlich neue und überraschende Phänomene. Selbst wenn es den Anschein haben mag, dass die Fotografie erst mit Aufkommen der digitalen Bildbearbeitungstechniken ihre indexikalische Verankerung in der Wirklichkeit verloren hat, die vorher ihr Bildprogramm nachdrücklich bestimmt hatte, so erweist sich die gesamte Geschichte der Fotografie als eine der bewussten Bildmanipulation. Sieben knappe Blitzlichter in die Geschichte der Fotografie, die pars pro toto Experimente und Regeln zeigen, mögen dies verdeutlichen (vgl. Fineman 2012). Sie sind programmatische Erkundungen einer Arbeit an der Fotografie, der es darauf ankam, mit dem neuen Medium zu spielen, seine Grenzen auszuloten und seine Möglichkeiten zu erkunden. Dabei sind Fragen einer Praxeologie der Fotografie mindestens ebenso wichtig wie jene nach ihrer Ontologie.

Wenn man fotografische Bildbearbeitungen historisch in den Blick nimmt, so sind die Gebrauchweisen der Fotografie mitunter mit ihrer je spezifischen und somit je unterschiedlichen Referentialität funktional verknüpft. Die Welten der Bilder sind eben auch Bilder der Welt. Und es zeigt sich, dass nicht erst Datenverarbeitungsprogramme das fotografische Bildprogramm umcodiert haben, sondern dieses seit jeher verschiedene Modelle entwickelt hatte, wie Fotografien montiert, verändert, bearbeitet, neu modelliert oder schlicht kontextualisiert werden konnten. Die Bildverarbeitung als Weltverarbeitung ist immer schon Teil des ästhetischen, epistemischen und auch pädagogischen Programms der Fotografie. Mitunter stehen dabei höchst praktische technische Schwierigkeiten an Anfang. So etwa bei den beiden ersten beiden Beispielen.

1 Lügen im Dienste der Wahrheit oder der Kunst

Betrachtet man die beiden Bilder des berühmten französischen Fotografen Gustave Le Gray, so wird man bei genauerem Hinsehen mit Verwunderung feststellen, dass sich die doch eigentlich überaus flüchtigen Wolkenformationen in beiden



Abb. 1 und 2: Gustave Le Gray. *Seascape with a Ship Leaving Port* und *Large Wave, Mediterranean Sea*.

Bildern nicht nur ähneln, sondern identisch, die Landschaften hingegen deutlich unterschiedliche sind (Abb. 1 u. 2). Dies widerspricht dem gesunden Menschenverstand, erweist sich aber erst dann als ein Problem, wenn man mehrere Bilder betrachtet. Der realistisch-fotografische Effekt ist bei jedem für sich genommenen stimmigen Bild gegeben, betrachtet man hingegen beide, so kann etwas nicht stimmen. Mindestens eines der Bilder muss manipuliert sein. Den Bildern wiederum sieht man, wenn man nicht gerade eine stark vergrößernde Lupe zur Hand hat, nicht an, in welcher Weise der Fotograf eingegriffen hat – nur dass dies geschehen ist, ist wiederum unanzweifelbar. Wie kann man nun aber diese Bildveränderung erklären? Sie war durchaus gewollt, genauer Konsequenz einer technischen Schwierigkeit, die bis weit ins 20. Jahrhundert Gegenstand von Foto-Ratgebern war. Die notwendig passageren Wolken liessen sich mit den Mitteln der Kameratechnik lange Zeit schlicht nicht auf fotografischen Bildern einfangen (vgl. Stückelberger 2010). Man hatte – Welch eine nachgerade metaphysische Alternative! – zwischen Himmel und Erde zu wählen: war die Erde detailreich und mit satten Tönen eingefangen, so war der Himmel überbelichtet – und umgekehrt wurde die Erde zu einer dunklen opaken Fläche, wenn die Wolken korrekt belichtet wurden. Noch der 1914 erschienene kleine Band *Les nuages dans le paysage en photographie* konstatiert die Schwierigkeiten, die «Seele des Himmels» angemessen darstellen zu können (Pitois 1914). «Spricht die Seele, so spricht ach!, die Seele nicht mehr», oder, auf die Wolken übertragen, «ist die Wolke Bild geworden, so ist ach!, die Wolke nicht mehr» (vgl. Stiegler 2012).

Nun finden sich in der Fotografiegeschichte höchst unterschiedliche Lösungsvorschläge für dieses Problem, die ihrerseits viel über die grundlegenden Einstellungen der Fotografen verraten. Bereits in den ersten beiden Jahrzehnten der Fotografiegeschichte gibt es zwei entgegengesetzte Positionen: Auf der einen Seite

arbeiteten einige Fotografen mit Retuschen oder Wattebäuschchen, die sie beim Kopieren der Negative als Wolkensatz dem Bild hinzufügten. Diese Technik findet sich dann erneut – und nun nach dem *digital turn* in der Fotografiegeschichte – bei Fotografen, die mit Modellen arbeiten, so etwa Oliver Boberg, der eine Serie von Himmelsaufnahmen angefertigt hat, bei der die fotografischen «Vorbilder» durch Modelle ersetzt werden, die dann wiederum in fotografierter Form das Kunstwerk am Ende des medientechnischen Produktionsprozesses darstellen. Der Modellcharakter der Fotografie korrespondiert dabei mit jenem der Wirklichkeitsdarstellung überhaupt. Solche epistemischen Zweifel dürften die Fotografen des 19. Jahrhunderts zumeist nicht gehabt haben. Sie hatten es schlicht mit technischen Problemen zu tun, die verhinderten, dass das Bild so wurde, wie es zu sein hatte. «Da durch die langen Belichtungszeiten der Himmel einschwärzte, wurde er im Negativ durch Retusche mit schwarzem oder rotem Lack lichtundurchlässig abgedeckt, so dass er als gleichmässig helle Fläche im Abzug erschien» (Pohlmann 2004, 171ff.). Diese Fläche konnte dann gefüllt werden, indem Wolken schlicht eingezeichnet wurden.

Auf der anderen entwickelte eben Gustave Le Gray bereits in den 1850er Jahren ein weiteres Verfahren, das seiner Auffassung nach dem realistischen Anspruch der Fotografie eher gerecht werden könnte: Er arbeitete mit zwei Negativen, die unabhängig voneinander entstanden und dann im Abzug so zusammenkopiert wurden, dass die Schnittstelle nicht zu erkennen war. So kam es aber dann eben auch mitunter vor, dass ein und dieselbe flüchtige Wolkenformation überraschenderweise in gänzlich unterschiedlichen Zusammenhängen erscheinen konnte. Diese offenkundige Montagepraxis verstand sich aber nicht als Konstruktion oder gar Erfindung oder Manipulation, sondern vielmehr als Versuch, eine künstlerische und zugleich naturalistische, dem Gegenstand und seiner Darstellung angemessene Form der Darstellung zu finden. Die Manipulation dient hier der Wahrheit des fotografischen Bildes. Es war die nicht bearbeitete Fotografie, die lügt – und nicht die montierte. Oder anders formuliert: Wenn schon Fotografien Lügen aufdecken, dann muss man diese in Lügen im Sinne des intendierten Effekts des Realen korrigieren.

Einige Jahrzehnte später, um die Jahrhundertwende, in der Hochzeit der Kunst- oder piktorialistischen Fotografie hat sich der Himmel bereits in eine ästhetische Projektionsfläche verwandelt, da es, so Alfred Horsley Hinton in seinem Buch über Landschaftsfotografie, nicht darauf ankomme, «bloss die Natur widerzuspiegeln» (Horsley Hinton 1903, S. 94). Wolken dienen nunmehr dazu, in höchst kalkulierter Weise einen bestimmten ästhetischen Effekt zu erzielen. Es geht darum, im Dienste der Kunst die Bilder zu manipulieren. Die englische Kunstfotografie kurz nach Mitte des 19. Jahrhunderts und dann auch die piktorialistische Fotografie der Jahrhundertwende haben eine Fülle von Verfahren entwickelt, wie man Bilder manipu-



Abb. 3 und 4: Henry Peach Robinson. Skizze und Fotografie.

lieren kann, um sie künstlerischer erscheinen zu lassen. Fotografen wie Oscar Gustave Rejlander und Henry Peach Robinson setzten auf bewusst komponierte Bilder, die im Atelier gestellt und dann in einzelnen Szenen fotografiert wurden, um dann später zu einem Negativ montiert zu werden. Die piktorialistische Fotografie der Jahrhundertwende wird dann vor allem auf Unschärfe setzen. Dazu später mehr. Bei Robinson kann man schön beobachten, wie er vorgeht (Abb. 3 und 4). Einer gezeichneten Skizze folgten dann die Arrangements der Szenen, die dann später wieder zusammengesetzt wurden. Auch Robinson verstand seine raffinierte Technik der Bildmanipulation als Mittel zum Zweck. Ihm ging es darum, die Grenzen der Fotografie, die sie von der Kunst trennten, bewusst zu überschreiten. Durch Anwendung künstlerischer Techniken und Kompositionen sollte Fotografie Kunst werden und wie diese einen ästhetischen Wahrheitsanspruch erheben können.

2 Glückliches Misslingen

Bei den beiden ersten Beispielen stellt die Bildmanipulation eine Reaktion auf technische Probleme dar. Diese können aber auch umgekehrt zu neuen ästhetischen Ergebnissen führen. Fehler sind, mit anderen Worten, nicht immer ein Misslingen, sondern mitunter ein überraschendes Gelingen, das sich gerade der technischen Kontingenz verdankt. Insbesondere in den Avantgarden der 1920er und 1930er-Jahre wird dies zum regelrechten ästhetischen Programm. Von Man Ray über Kertész und von Moholy-Nagy bis Tabard und Uzac wird das dereinst Verworfenene neu entdeckt. Solarisationen, die Man Ray und Tabard als kontrollierte Technik anwendeten, waren etwa bereits seit Ende der 1850er-Jahre bekannt. Und wenn Kertész mit «Distorsions» im Zerrspiegel arbeitet und ganze Serien anfertigt, so finden sich solche Bilder auch bereits durch vermeintlich defekte Negative (Abb. 5). Negative werden aber auch erhitzt, zerschnitten oder mit grafischen Instrumenten bearbeitet, um neuartige Bildeffekte zu erzielen. Die Avantgarde entdeckt neu, was das 19. Jahrhundert als Bildfehler ausgemacht und ausgeschieden hatte. Dies allerdings mit signifikanten Ausnahmen. Die spiritistische Fotografie etwa macht gerade solche «photographies insolites» zum Objekt des theoreti-



Abb. 5: «Distorsion». Sammlung Stiegler.

schen Begehrens und erkennt in Doppelbelichtungen «Extras» aus dem Jenseits, in den Schleiern und Schlieren Ektoplasma-materialisationen oder in den eigenartigen strahlenartigen Gebilden Fotografien der Aura von Menschen, Tieren und sogar photographische Emanationen von Prozessionen in Lourdes. Die technisch betrachtet fehlerhafte Fotografie wird zur Projektionsfläche der Einbildungskraft, das Bild zum hermeneutischen Überschuss des Interpretationswillens (Abb. 6-8).

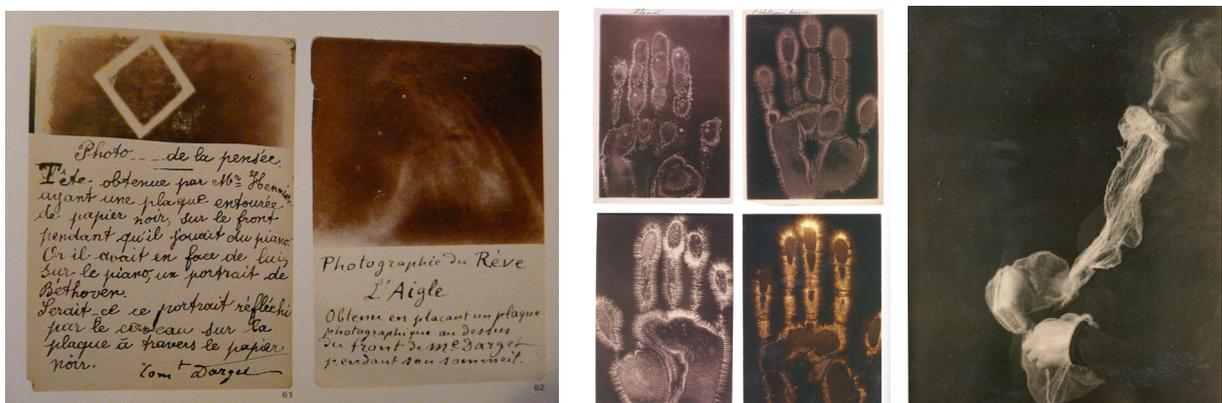


Abb. 6–8: Fotografische Visualisierungen des Unsichtbaren (vgl. Abbildungsnachweise).

3 Differenz durch Wiederholung

In der Regel ist es aufschlussreich zu beobachten, welche Bilder sich wiederholen, welche Motive sich durchsetzen und welche Wiederaufnahme auf Absetzung zielt. Das gilt bereits für die Frühzeit der Fotografie. Daguerres berühmte Ansicht des Pariser Boulevards existiert gleich drei Mal. «The difference that makes a difference» (Gregory Bateson) ist nicht nur der Mann, der sich die Schuhe putzen lässt, sondern auch das unterschiedliche Licht. Vermutet wird allerlei; etwa dass Daguerre höchst selbst dort gestanden habe oder aber einen Mann dafür eigens bezahlte, da die Belichtungszeit so lang war, dass ihm ansonsten das selbe Schicksal widerfahren wäre wie den Menschen und Kutschen auf dem viel befahrenen Boulevard: er wäre im Bild verschwunden und in dieses bestenfalls als Schleier eingegangen – auch das ein Modus der Bildmanipulation (vgl. Starl 2012). Und wenn William Henry Fox Talbot drei Jahre später eine Aufnahme eines Pariser Boulevards wiederum als Teil einer Serie anfertigt, so mag das auch im Wissen darum geschehen sein, dass er sein Verfahren von dem Daguerres absetzen wollte¹ (Abb. 9–11).



Abb. 9–10: Louis Daguerre. *Boulevard du Temple*.



Abb. 11: Henry Fox Talbot. *Boulevard des Capucines*.

Wenn sich Bilder wiederholen, so wiederholen sie sich nicht in identischer Weise, sondern zielen auf eine *differentia specifica*, die Teil des Bildprogramms ist. Was bei Daguerre und Talbot vielleicht noch als programmatischer Kampf um Anerkennung angesehen werden mag, wird bei einer anderen Serie als Variation eines Bildprogramms deutlich, bei dem die Komposition vorgegeben und die Abweichung Teil des ästhetischen Spiels ist. Bereits vor der Erfindung der Fotografie hatte sich eine bestimmte «Vedute» der Engelsburg und des Petersdoms durchgesetzt, die nun in den fotografischen Aufnahmen aufgenommen und variiert wird.

Diese Serie ist ein regelrechtes Bildverarbeitungsprogramm, das auf Stereotypen setzt und dabei doch die feinen Unterschiede zu inszenieren sucht (Abb. 12–15).

¹ Eine der Aufnahmen ist Teil der Sammlung des Pariser Musée Carnavalet: <http://carnavalet.paris.fr/fr/collections/boulevards-des-capucines-et-des-italiens-avec-la-rue-de-la-chaussee-d-antin>.



Abb. 12–15: Fotografien der Engelsburg und St. Peter.

4 Bildgrammatik der Gefühle

Zu den besonderen fotografischen Bildformen des 19. Jahrhunderts gehört der Versuch, eine Grammatik der Gefühle auf fotografischem Wege zu etablieren. Besonders prominent sind dabei zwei Publikationen: zum einen Charles Darwins spätes Buch *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, das mitsamt einer Serie von fotografischen Tafeln, von denen einige von Rejlander stammen, der verschiedene Gefühlsbewegungen persönlich inszenierte, 1872 erschien (vgl. McLean 2009). Andere stammen von Adrien Tournachon, dem Bruder von Felix Tournachon, genannt Nadar, der später der wohl berühmteste französische Fotograf werden sollte. Adrien Tournachons Aufnahmen entstanden für Duchenne de Boulognes zehn Jahre vorher erschienenenes Buch *Mécanisme de la physiologie humaine, ou: Analyse électro-physiologique de l'expression des passions* (Abb. 16–18). Duchenne unternahm am Pariser Hospital La Salpêtrière eine theoretische wie fotografische Systematisierung der Gemütsbewegungen, der sogenannten *passions de l'âme*. Diese folgten, so die Annahme, festen überzeitlichen Regeln und könnten mithilfe einer komplexen Experimentalanordnung regelrecht erzeugt, visualisiert und dann fotografisch festgehalten werden. Duchenne griff dabei auf visuelle Strategien zurück, die der Maler Charles Lebrun in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts an der Pariser Académie des Beaux-Arts unternommen hatte.² Anders als diesem ging es Duchenne um eine naturwissenschaftliche Visualisierungsstrategie, bei der mithilfe einer elektrischen Innervierung bestimmter Muskeln des Gesichts, dieses genau benenn- und klassifizierbare Ausdrucksformen zeigen sollte. Die Fotografie ist Medium einer elektrischen Manipulation, die eine Grammatik der Gefühle zu etablieren suchte, indem sie einzelne Nerven und Muskeln gezielt innervierte und so die Palette der Ausdrucksformen ausreizte. Das Buch war dann mitsamt dem beigefügten fotografischen Atlas, der 81 ganzseitige *planches* und eine Anzahl synoptischer Tafeln enthielt, diese Grammatik, die Gefühle zu lesen versuchte. Die hier u.a. abgebildete Tafel 76 zeigt gleich zwei unterschiedliche Seelenbewegungen, die nebeneinander existieren: «das Gebet mit äusserster Schmerzempfindung» (*la prière avec douleur extrême*) und «das ek-

² Diesen Hinweis und auch Teile der weiteren Überlegungen verdanke ich Felix Thürlemann.

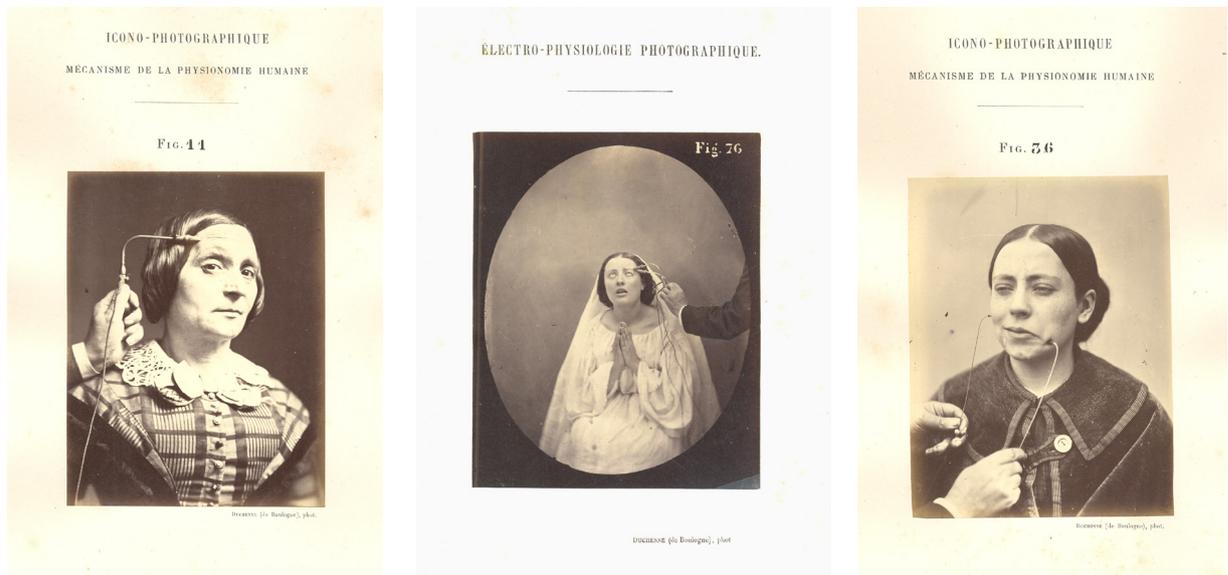


Abb. 16–18: Adrien Tournachon. Aufnahmen aus Duchenne de Boulogne.

statische Gebet» (*la prière extatique*). Sein «ästhetischer» Kommentar dazu lautete: «Wenn man, nachdem man das rechte Auge und die rechte Stirnhälfte maskiert hat, die linke Seite aufdeckt, so sieht man, wie die Figur durch eine heilige Verzückung erleuchtet wird und ihre absorbierte Seele sich im Gebet mit Gott vereint: das ist die religiöse Ekstase.» Die andere Gesichtshälfte hingegen zeigte für ihn: «Alle Gesichtszüge dieser Tochter, die soeben noch ein göttliches Glück atmete, scheinen sich schmerzhaft verzogen zu haben; der halbgeöffnete Mund lässt nur noch Seufzer entgleiten; ihr Gesicht, soeben noch ekstatisch, malt jetzt den intensivsten Schmerz. – Ist sie etwa Opfer einer Gewalttat geworden? Oder wurde sie dem entrissen, den sie liebt? Fleht sie, von Verzweiflung niedergedrückt, zu Gott?»

5 Sichtbarkeitsfelder

1888 findet eine Feier zum 50-jährigen Jubiläum der Fotografie statt, bei der der französische Astronom Jules Janssen eine programmatische Festrede hält: «Die Fotografie ist die wahre Netzhaut des Gelehrten», so ruft er aus, «Ja, meine Herren, die sensibilisierte fotografische Platte ist die wirkliche wissenschaftliche Retina, da sie all jene Eigenschaften aufweist, die die Wissenschaft erhoffen kann: Sie bewahrt treu die Bilder auf, die sich auf ihr abzeichnen, und reproduziert diese wenn erforderlich in unendlicher Zahl. Sie nimmt ein doppelt so grosses Spektrum an Strahlungen wahr wie das Auge und bald wird sie vielleicht alle erkennen können; sie verfügt zudem über jene bewundernswerte Eigenschaft, komplexe Handlungen erkennen zu können, und während unsere Retina jeden Eindruck nach einer Zehntelsekunde wieder löscht, bewahrt die Fotografie sie nahezu unendlich

lange auf und speichert sie. Daher gibt es dank ihr kaum noch eine durch das Licht übertragene Erscheinung, wie flüchtig sie auch sein mag, die sie nicht fixiert, keine Strahlung, wie fremd sie unserem Auge auch sein mag, die sie nicht aufzeichnen würde, keine Lichterscheinung, die sie nicht erhellen würde. Ja, meine Herren, die Fotografie wird uns bald mit jenen mysteriösen Strahlungen in Verbindung bringen, die uns umgeben; sie ist die Manifestation der feinsten Kräfte, die auf die Materie und die physische Welt einwirken und dies auf ungleich effizientere und vollständigere Weise als es das fraglos bewundernswerte Organ vermöchte, mit dem die Natur uns ausgestattet hat» (Janssen 1888 und 1929/30, S. 88f.).

Die Fotografie erkundet mittlerweile nicht nur die sichtbare, sondern auch die unsichtbare Welt. Während bei Duchenne de Boulogne und Adrien Tournachon sich die Muskel- und Gefühlsartikulation noch einem apparativen Dispositiv verdankte, bei dem die Fotografie nur den entscheidenden Augenblick abzufassen hatte, ansonsten aber die kalkulierte Bildproduktion durch die Mediziner vonstatten ging, wird sie nun zu einem regelrechten Bild gebenden Verfahren, das Bilder überhaupt erst hervorbringt und erzeugt. Anders als bei der «Bildverarbeitung», die aus vorhandenen Bildern durch Strategien der Manipulation, Montage und Collage etc. neue macht, zielt das «Bild gebende Verfahren» auf eine kalkulierte und somit zugleich manipulierte Produktion von Bildern, die dann aber weit gehend so belassen werden wie sie aufgenommen wurden. Allerdings werden sie kontextualisiert, erläutert und mit Unterschriften versehen, in Reihen platziert oder finden ihren Ort mitunter als bewusst eingesetzte Illustrationen in Büchern. Die Fotografien sind kalkulierte Folge einer Versuchsapparatur, die einen bestimmten Typ von Bildern zu generieren versucht. Das gilt insbesondere für die Momentfotografie, die vor allem in den beiden letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts von Muybridge zu Anschütz und von Londe zu Marey und Demeny zahlreiche verschiedene Bildtypen hervorgerufen hat. Am deutlichsten wird das Verfahren, mithilfe der Apparatur bestimmte Bildformen zu erzeugen, wohl bei Etienne-Jules Mareys so genannter «méthode graphique». Anders als Muybridge, der in kurzen Zeitabständen zahlreiche Bilder anfertigte, belichtete Marey in rascher Folge dieselbe Platte mehrmals und reduzierte so mitunter den Gegenstand auf eine reine Lichtspur, die sich kaum von jener des Pulses oder anderer Körperfunktionen unterschied. Das war letztlich auch Programm, da es Marey um ein Gesetz der Bewegungen ging, das keineswegs auf einen Typ zu reduzieren sei, sondern vielmehr für Ausdrucksformen des Lebens überhaupt zu gelten habe. Entstanden sind nachgerade abstrakte Bilder, die neue Sichtbarkeitsfelder nicht nur erkunden, sondern überhaupt erst erzeugen (Abb. 19 und 20).

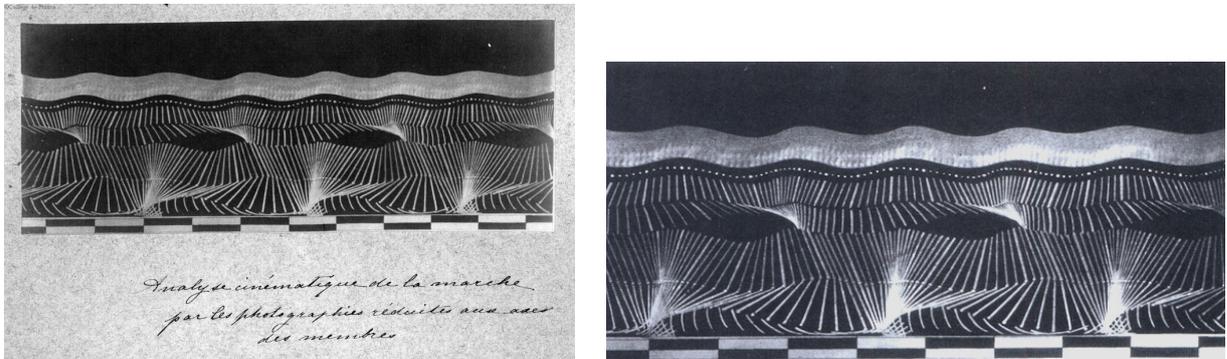


Abb. 19–20: Etienne-Jules Mareys. Mehrmals belichtete Fotoplatten («méthode graphique»).

6 Die Schärfe der Unschärfe

Spätestens seit Peter Henry Emersons 1889 erschienenem kunstfotografischen Manifest *Pictorialistic Photography for Students of the Arts* hat die physiologische Optik Einzug in die Fotografietheorie gehalten (vgl. Lichtmaler 2011 und Stiegler u. Thürlemann 2012). Mit Hermann von Helmholtz als zentraler Referenz buchstabiert Emerson hier seine Lehre der *fuzziness* aus, nach der sich die Kunst an der menschlichen Wahrnehmung zu orientieren und diese, nicht aber die Natur darzustellen habe. Dieser *turn* inmitten des Mimesisparadigmas hin zur Wahrnehmung des Subjekts prägt dann in Folge auch die ästhetisch-fotografischen Verfahren. Emersons Theorie gab den Rahmen vor, in dem sich fortan die Kunst- oder piktorialistische Fotografie weitgehend bewegte. Die Unschärfe des Gummidrucks, der als Technik die Zeit des Piktorialismus um 1900 regierte, ist letztlich vor allem der Versuch, die Unschärfe der menschlichen Wahrnehmung zu imitieren, die sich, so Emerson wie auch die Kunstfotografen um 1900, dadurch auszeichne, dass im Feld der Aufmerksamkeit das Auge nur einen kleinen Bereich scharf fokussiere und den Rest des Wahrnehmungsfeldes ausblende. Während jedoch Emerson noch argumentierte, dass dementsprechend die Bilder so komponiert werden müssten, dass nur ein Bereich scharf, der Rest des Bildes hingegen unscharf dargestellt sei, verwandeln die Kunstfotografen wenige Jahre später nicht selten das gesamte Bild in ein Reich der Unschärfe oder arbeiten mit flächigen Kompositionen, die unterschiedlichen Einstellungen von Schärfe entsprechen. Dennoch berufen sich beide auf die Entsprechung zwischen dem fotografischen und dem Wahrnehmungsbild. Die Pointe der kunstfotografischen Argumentation zielt auf eine natürliche ästhetische Wahrnehmung, die die Kamera dann wieder *volens nolens* zurücksetze. Daher müsse man nun, wenn schon die Fotografie die menschliche Wahrnehmung als Leitschnur und zugleich als Gegenstand der Darstellung habe, sich die dem Sehen eigene Verwandtschaft mit der Malerei dahingehend zunutze machen, dass die fotografischen Bilder post hoc wieder jenen der Wahrnehmung angenähert werden sollen. Mit anderen Worten: Die zumeist erst einmal scharfen Negative

sollen im Nachhinein bearbeitet, gestaltet, unscharf gemacht werden. Aus dem Negativ der Fotografie soll wieder das Positiv der Wahrnehmung werden. Dafür müssen die Fotografien gestaltet und im Wortsinn manipuliert werden. Man setzt alle möglichen Instrumente ein und darunter auch jene des Grafikers, um die Negative zu bearbeiten: Stichel und Zirkel, Schaber und Pinsel. Dabei soll nun jene Idealisierung stattfinden, die die Ästhetik als Vorgabe gesetzt hatte. Die Wahrnehmung habe unwissentlich bereits jene Idealisierung vollzogen, die die Photographie noch zu leisten habe. Der Fotoapparat soll Auge, Technik soll Kunst, der Gegenstand subjektiver Eindruck werden. Das aber ist nur möglich, wenn sich die Fotografie als Bild gebendes Verfahren versteht und dabei einem klaren Programm folgt (Abb. 21 und 22).



Abb. 21: Edward Steichen. *Across the Salt Marshes*, Huntington, ca. 1903.



Abb. 22: Frank Eugene Smith. *Adam und Eva*.

7 Montierte Bilder oder das Leben, Gebrauchsanweisung

Die Fotomontage ist keineswegs eine Erfindung der Avantgarden, sondern, wie wir bereits anhand der Wolkenaufnahmen Le Grays sehen konnten, schon im 19. Jahrhundert eine fest etablierte Praxis. Anders als bei diesem, der mittels zwei Negativen einen «effet de réel» erzielen wollte, finden sich jedoch auch Bildpraktiken, die anders funktionieren und dabei auch das fotografische Bild in andere Zusammenhänge einzubinden suchen. Fotomontagen können dabei sehr unterschiedliche Gründe und auch Ziele haben. Mitunter war es aufgrund von techni-



Abb. 23: André Adolphe-Eugène Disdéri. Mosaikaufnahme.

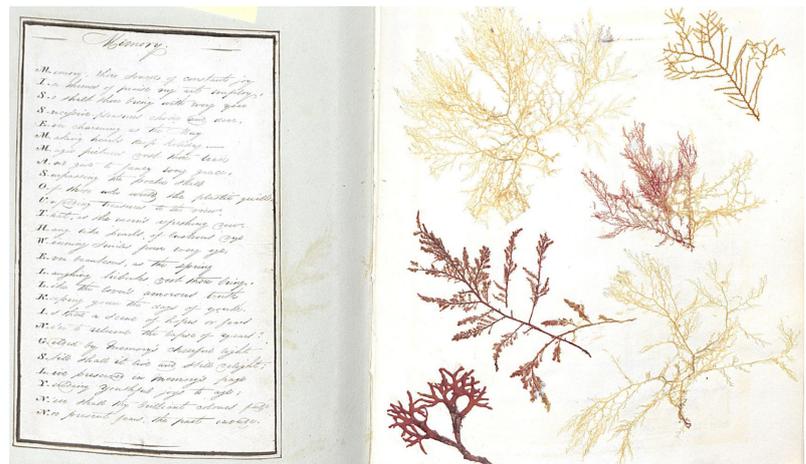


Abb. 24: Fotoalbum. Sammlung Stiegler.

schen oder historischen Umständen nicht möglich, im Moment der Aufnahme alles oder alle vor die Kamera zu bekommen: die Räume waren zu dunkel oder einzelne Personen schlicht nicht anwesend, mitunter sogar bereits gestorben, Kinder oder Tiere waren der Aufforderung still zu halten nicht nachgekommen oder die Zahl der Dargestellten ohnehin nicht für eine Aufnahme geeignet. Es entstanden so eigene Genres, wie die so genannten Mosaik-Aufnahmen, die sämtliche Vertreter des Parlaments, des Senats, des Gerichts oder anderer Institutionen in ein Bild bannten (Abb. 23). Varianten gibt es für Gruppen aller Art, aber auch für historische Ereignisse wie Prozesse der Pariser Commune oder eine Versammlung am Totenbett einer wichtigen Persönlichkeit (Abb. 24). Aber es gab auch ludischere Bildexperimente wie etwa das Einkleben von Fotografien in Scrap-Books, in Grafiken oder geschriebene Texte (Abb. 25 und 26). Die Fotografie verwandelte dann das gesamte Bild und gab diesem dank ihrer zumeist präzise zu erkennenden Referenz eine gänzlich andere Bedeutung. Ein Bildkosmos konnte neu komponiert werden – und aus einem Kinderbild wurde eines des Lebens mitsamt seinem Kommentar.

Ohnehin entfällt das Gros der fotografischen Bildbearbeitung auf den Alltag und das soziale Leben, auf Gruppen und ihre Regeln. Fotografien visualisieren Gebrauchsanweisungen des sozialen Lebens, die heute im historischen Rückblick nicht nur erkennbar und entzifferbar werden, sondern im Sinne einer Visual History Aufschlüsse über die Geschichte und wie diese zu lesen sei geben. Bei den zahllosen Gruppenportraits werden soziale Regeln visualisiert und bildlich dargestellt.



Abb. 25: Fotoalbum. Sammlung Stiegler.



Abb. 26: Kabinettkarte einer Fotomontage. Sammlung Stiegler

Bei den Regimentsbildern werden nicht nur Stereotype erkennbar, sondern auch die Ordnungen des Alltags. Bei den Familienbildern sehen wir eine regelrechte «Familienaufstellung» mit ihren Strukturen und Gesetzen. Und bei Fotoalben können wir detektieren, wie Narrative mit Bildern funktionieren. Es gibt Itinerare und Inventare, aber auch Viten und unheilige Legenden, Ausdrucksformen von Wünschen und solche von Zwängen. Montierte Bilder sind Gebrauchsanweisungen des Lebens. Wenn man sie zu lesen versteht, legt die Geschichte der fotografischen Bildbearbeitung die Regeln der Bildpraktiken als soziale Praktiken offen. Bildbearbeitung ist eben auch Weltverarbeitung (Abb. 27 und 28).

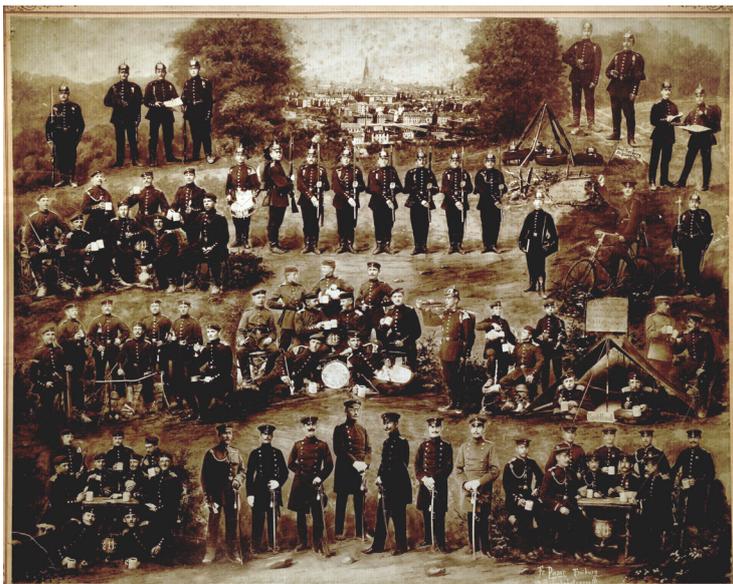


Abb. 27: Regimentsbild. Sammlung Stiegler

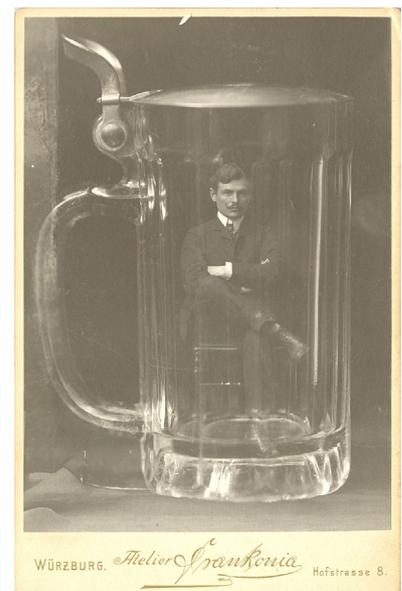


Abb. 28: Kabinettkarte einer Doppelbelichtung. Sammlung Stiegler.

Literaturverzeichnis

- Fineman, Mia. 2012. *Faking it: Manipulated Photography Before Photoshop*. New York: Metropolitan Museum of Art.
- Horsley Hinton, A[lfred]. 1903. «*Wolken in der Landschaft*.» In *Künstlerische Landschafts-Photographie in Studium und Praxis*, hrsg. v. A. Horsley Hinton, 87–98. 3., erw. Aufl. Berlin: Union.
- Janssen, Jules. 1888. «*Banquet Annuel de la Société*, 5. Mai 1888.» *Bulletin de la Société française de photographie* 2 (4): 134–140 u. 166–168.
- Janssen, Jules. 1929/30. «*En l'honneur de la photographie (1888)*.» In *Œuvres Scientifiques*, Bd. II, hrsg. v. Henri Dehérain, 86–90. Paris: Sociétés d'Éditions Géographiques, Maritimes et Coloniales.
- Lichtmaler. Kunstphotographie um 1900*. 2011. Ausst.-Katal. Stuttgart: Arnoldtsche.
- McLean, Robert. 2009. «*Book of the Month: The Expression of the Emotions in Man and Animals*.» <http://special.lib.gla.ac.uk/exhibns/month/nov2009.html>.
- Pitois, E[tienne]. 1914. *Les nuages dans le paysage en photographie*. Paris: Bibliothèque de la Photo-Revue.
- Pohlmann, Ulrich. 2004. «*Wolken und Wellen*.» In *Eine neue Kunst? Eine andere Natur! Fotografie und Malerei im 19. Jahrhundert*, hrsg. v. Ulrich Pohlmann u. Johann Georg Prinz von Hohenzollern, 172–173. München: Schirmer und Mosel.
- Starl, Timm. 2008. *Kritik der Fotografie*. <http://www.kritik-der-fotografie.at/29-Schuhputzer.htm>.
- Starl, Timm. 2012. *Kritik der Fotografie*. Marburg: Jonas Verlag.
- Stiegler, Bernd. 2012. *Randgänge der Photographie*. München: Wilhelm Fink.
- Stiegler, Bernd und Felix Thürlemann, Hrsg. 2012. *Das subjektive Bild: Texte zur Kunstphotographie um 1900*. München: Wilhelm Fink.
- Stückelberger, Johannes. 2010. *Wolkenbilder: Deutungen des Himmels in der Moderne*. München: Wilhelm Fink.
- Wolf, Herta, Hrsg. 2002. *Paradigma Fotografie: Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wolf, Herta, Hrsg. 2003. *Diskurse der Fotografie: Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Abbildungsnachweise

- Abb. 1:** Gustave Le Gray. Seascape with a ship leaving port. 1856/57. In Sylvie Aubenas und Gordon Baldwin, Hrsg. *Gustave Le Gray 1820–1884*, Los Angeles 2002, 267.
- Abb. 2:** Gustave Le Gray. Large wave, Mediterranean Sea. 1857. In Aubenas und Baldwin Hrsg. *Gustave Le Gray 1820–1884*, a. a. O., 269.
- Abb. 3 und 4:** Henry Peach Robinson, Skizze und Fotografie <http://www.differ.free-uk.com/learning/arts/oldphotos.html>.
- Abb. 5:** «Distorsion.» Sammlung Stiegler.
- Abb. 6:** Louis Darget. Gedankenfotografie. <http://photospirite.wordpress.com/tag/louis-darget/>.
- Abb. 7:** alle bis auf rechts unten: Jakob von Narkiewicz-Jodko. «Effluvia from an electrified hand resting on a photographic plate», 1896. Rechts unten: Hermann Schnauss. «Effluvia from an electrified hand resting on a photographic plate (electrophotograph made to amuse)», 1900. In Chéroux, Fischer u. a., Hrsg. *The Perfect Medium: Photography and the Occult*, 110.
- Abb. 8:** Albert von Schrenck-Notzing. Medium Stanislaw P. 25. Januar 1913. In Chéroux, Fischer u. a., Hrsg. *The Perfect Medium: Photography and the Occult*, 201.
- Abb. 9:** Daguerre. Boulevard du Temple. <http://nicksscrapbook.wordpress.com/2013/02/16/longings-iii-louis-daguerre-boulevard-du-temple-1838/>.
- Abb. 10:** Daguerre. Boulevard du Temple. <http://www.studyblue.com/notes/note/n/ha-580-exam-1/deck/1956328>.
- Abb. 11:** Talbot. Boulevard des Capucines. <http://www.zeno.org/Fotografien/B/Talbot,+William+Henry+Fox%3A+Boulevard+des+Capucines+%5B4%5D>.
- Abb. 12–15:** Fotografien der Engelsburg und St. Peter. Albuminabzüge nach 1860. Sammlung Stiegler.
- Abb. 16–18:** Adrien Tournachon. Aufnahmen aus Duchenne de Boulogne, *Mécanisme de la physionomie humaine, ou: Analyse électro-physiologique de l'expression des passions*. Sammlung Stiegler.
- Abb. 19:** Aufnahme Etienne-Jules Mareys. <http://www.arj.no/2007/03/26/etienne-jules-marey-1830-1904/>.
- Abb. 20:** Aufnahme Etienne-Jules Mareys. <http://www.facstaff.bucknell.edu/efaden/130/taylorism.html>.
- Abb. 21:** Edward Steichen. Across the Salt Marshes, Huntington, circa 1903 <http://sunwalked.wordpress.com/2009/01/10/tonalism-and-photographys-greatest-artist/>.
- Abb. 22:** Frank Eugene Smith. Adam und Eva. Sammlung Stiegler. Auch: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Frank_Eugene_-_Adam_and_Eve_-_Google_Art_Project.jpg.

Abb. 23: Disderi. Mosaik-Aufnahme. <http://en.todocoleccion.net/rara-fotografia-cdv-albumina-disderi-carte-visite-siglo-xix-mosaico-personajes-europeos~x33546222>.

Abb. 24: Fotoalbum. Sammlung Stiegler.

Abb. 25: Fotoalbum. Sammlung Stiegler.

Abb. 26: Kabinettkarte einer Fotomontage. Sammlung Stiegler.

Abb. 27: Regimentsbild. Sammlung Stiegler.

Abb. 28: Kabinettkarte einer Doppelbelichtung. Sammlung Stiegler.

(für alle Webseiten: zuletzt aufgerufen 9.4.2013)

Fotografiegeschichte greifbar machen – Ein Modell transmedialer Vermittlung

Mandy Gnägi

Abstract

Mit dem Modell transmedialer Vermittlung wird ein Unterrichtskonzept vorgestellt, das auf mehrsemestrigen Erfahrungen an verschiedenen Fachhochschulen der Schweiz beruht. Die methodische und pädagogische Versiertheit der Dozierenden einerseits und die unterschiedlichen Kompetenzen der Studierenden andererseits nutzend, führt das Modell aus einem vermeintlichen Chaos der heutigen Bilderflut heraus und schafft gemeinsam mit den Studierenden eine geordnete Übersicht für die Vermittlung von Fotografiegeschichte. In dem Modell kommen sowohl neue Medien zum Tragen, mit denen die Studierenden als mehrheitlich «digital natives» unterrichtsspezifische Inhalte in interne und externe Blogs, Bild- und Filmdatenbanken, Diskussionsforen, u. a. m., übertragen, als dass dies auch explizit mit der Arbeit an einer Zeitleiste verknüpft wird. Die Studierenden bringen darauf in regelmässigen, diskursiv und reflexiv aufgebauten Unterrichtseinheiten gedruckte Bilder und auf Notizzettel notierte Schlagworte zur Geschichte und Theorie der Fotografie sowie der allgemeinen Kulturgeschichte an. Durch diese transmedial angelegte Vermittlung sind Studierende Lehrende und Lernende gleichermaßen und bilden auf dieser Grundlage ihre visuelle Kompetenz aus, machen Zusammenhänge sowie Beziehungen sichtbar und Fotografiegeschichte greifbar.

Nichts ist schwerer zu wissen, als was wir eigentlich sehen.
(Merleau-Ponty 1966, 82)

Wenn Studierende verschiedener Fachklassen für Fotografie aufgefordert werden, wichtige Positionen aus der Geschichte ihres Faches, relevante Namen, entscheidende Techniken oder bildliche Erzählstrategien zu notieren, sind die Ergebnisse meist überschaubar.¹ Sie sind als mehrheitlich «digital natives»² (Prensky 2001, 1;

1 Dieser Artikel beruht auf mehrsemestrigen Unterrichtserfahrungen an verschiedenen Fachhochschulen der Deutschschweiz.

2 Unter dem von Marc Prensky geprägten Begriff versteht dieser «all «native speakers» of the digital language of computers, video games and the Internet», die im Gegensatz zu den «digital immigrants [...] an outdated language» (2001, 1, 2) sprechen. In einer neuen Studie aus dem Jahr 2012 wird dies erneut ausgelotet und insbesondere unter den Kategorien «Generationen, Altersspezifik und Nutzung von Medien» (Ganguin u. Meister 2012, 12) sowohl theoretisch als auch empirisch diskutiert.

Ganguin u. Meister 2012) zu diesem Zeitpunkt noch nicht in der Lage, die sie umgebende Bilderflut einer post-«pictorial turn»-Ära³ zu kanalisieren und entsprechend einzuordnen. Viele Studierende geben als Ziel ihres Studiums gleichwohl an, selbst Geschichte schreibende Fotografien zu realisieren. Sie möchten Menschen durch ihre Werke berühren und dabei ästhetische, ethische, politische, kurz: gesellschaftsrelevante Positionen markieren.

Angesichts dieser visuellen Inkompetenz (Huber 2004a, 16) einerseits und dem weit reichenden Anspruch andererseits stellt sich die Frage, wie ein fotografiehistorischer Unterricht zur Ausbildung einer visuellen Kompetenz aussehen könnte. Welche Chancen liegen in der Nutzung der multimedial zur Verfügung stehenden Bilder? Kann der bereits seit den 1960er Jahren monierten mangelnden Reflexion hinsichtlich der massenkulturellen Entstehung und Distribution von Bildern (exemplarisch Adorno 1970)⁴ und damit einer unzureichend ausgebildeten Medienkompetenz (Huber 2004a, 26–27) durch eine Stärkung der visuellen Kompetenz innerhalb des fotografiehistorischen Unterrichts entgegen gewirkt werden? Wie können komplexe Bezüge und Zusammenhänge aufgezeigt und ausserdem der auch subjektiv vorhandene *warburgsche Bilderatlas* jeder Studentin und jedes Studenten – virtuell auf eigenen Datenbanken, öffentlichen Plattformen und Foren, imaginär (Macho 1999; Sowau. Uhlig 2006) sowie konkret in Form von Fotoalben und Abzügen – fruchtbar gemacht werden? Können mit dem darzulegenden Modell transmedialer Vermittlung Methoden aufgezeigt werden, die visuelle Kompetenz der Studierenden innerhalb oft weniger und nur temporär durchgeführter Lektionen zu stärken und dabei ein realistisches Mass an fotografiehistorischen Inhalten zu vermitteln?

Fotografiehistorischer Unterricht und visuelle Kompetenz

«Kompetenz ist die Zuschreibung einer bestimmten Eigenschaft an eine Person durch einen Beobachter zweiter Ordnung» (Huber 2004b, 31) konstatiert der Kunsthistoriker Hans Dieter Huber und gibt zu bedenken, dass es sich dabei nicht um fest definierbare Eigenschaften bestimmter Fähigkeiten handle, «sondern um einen sozialen Beobachtungs-, Bewertungs- und Zuschreibungsprozess.» Zur Beobachtung, Beurteilung und Messung visueller Kompetenz schlägt Huber aus diesem Grund den Begriff der Performativität vor, der das mögliche Produkt der handelnden Person sowie einen sichtbaren Prozess umfasst. Während Kompetenzen also nicht sichtbare Fähigkeiten, Kenntnisse und ein eben solches Wissen be-

3 Hierunter versteht William John Thomas Mitchell «rather a postlinguistic, postsemiotic rediscovery of the picture as a complex interplay between visibility, apparatus, institutions, discourse, bodies, and figurality [...] the realization that spectatorship may be as deep a problem as various forms of reading [...] and «visual literacy» might not be fully explicable on the model of textuality.» (Mitchell 1994, 16).

4 Anders als in diesen Kritiken der 1960er Jahre hat die Forschung auch die Chancen des strukturellen und medialen Wandels erkannt. Vgl. dazu z. B. Schulze 2003.

schreiben (Huber 2004a, 21–23; 2004b, 33; Zawicki-Richter, Bäckeru. Hanft 2010, 2), zeige sich im sichtbaren Handeln und Darstellen der performative Grad (Posner 2003, 20–21; Schaper 2010, 30). Das Curriculum hat sich an Fachhochschulen weitestgehend den veränderten Berufsfeldern angepasst; die Ausbildung zum Bildermachen geht Hand in Hand mit der Ausbildung des Sehens und Wahrnehmens (Weingarten 1999; Sowau. Uhlig 2006, 78), der Verortung von Kunstwerken im Kontext ihrer Zeit, um dann daraus Schlüsse zu ziehen und Erkenntnisse zu formulieren. Aber «das Sehen setzt das Denken voraus, das wiederum als Basis der Wahrnehmung fungiert», (Bering 2002, 89–90) resümiert der Kunsthistoriker Kunibert Bering zu Gotthold Ephraim Lessings klassische Ausführungen zum Laokoon und dem konstatierten «Zusammenhang zwischen der optischen Wahrnehmung und dem Denken» sowie ihrer «Interdependenz». Visuelle Kompetenz müsse daher durch mehr als nur ein Fach innerhalb eines Curriculums gelehrt werden, um «die pure Konsumentenhaltung ebenso wie jeden Eskapismus» zu überwinden und «die Nutzung der Medien» sowie bildkonstitutiver Welten als Kommunikationsmöglichkeiten zu erkennen.⁵ Der einstige Fokus einer technikorientierten Ausbildung und der damit verbundenen Ausformung einer Bildkompetenz hat sich zu einer möglichst umfassenden Wahrnehmung der Umwelt verlagert (Schaper 2010, 32–33).

Hinsichtlich der angehenden Fotografinnen und Fotografen bedeutet dies, die historische wie gegenwärtige Relevanz angewandter und künstlerischer Fotografien heraus zu arbeiten. Gerade in der komparatistischen Analyse wird der Kanon einer Bildfindung deutlich, der sich aus einer vorwiegend europäischen Bildtradition speist (Bering 2002, 91). Das relevante Bild- und Informationsmaterial ist, und das ist der auszunutzende Vorteil fotografiehistorischen Unterrichtens an Fachhochschulen, durch Lehrende und Lernende gemeinsam zu beschaffen. Je nach den jeweiligen Interessensbereichen der einzelnen Personen sind diverse Medien synergetisch zu nutzen und bereichern durch ihre Disparität wiederum die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts (Helmke 2009, 68).

Der nachfolgend vorzustellende Vorschlag einer transmedialen Vermittlung zielt auch darauf ab, der Theorie visueller Kompetenz ein auf Theorie gestütztes praxiserprobtes Modell an die Seite zu stellen, um damit sowohl die Diskussionen über visuelle Kompetenz einerseits als auch über visuelle Performativität andererseits zu ergänzen.⁶ Die Studierenden erleben angeleitet, aber im eigenen Handeln die

5 Als weitere Elemente für die Ausbildung einer visuellen Kompetenz führt Kunibert Bering die Erlangung von Medienkompetenz an, Wissen und Analysetechniken aus den Bereichen Kunst- und Architekturgeschichte sowie -theorie, Kenntnis historischer Zusammenhänge und Gestaltungsmittel sowie der Positionierung des Ichs (Bering 2002, 90–93).

6 Die Betonung des verwendeten Begriffs Modell verweist auf die Wandelbarkeit der dahinter liegenden Struktur, denn die Beobachter zweiter Ordnung verfügen über eine intersubjektive Beobachterkompetenz, die entsprechend unterschiedlich gewichteter Aspekte visuelle Kompetenz ab- oder zusprechen (Huber 2004b, 36–37).

mediale Breite, inhaltliche Tiefe, inter- und transmediale Verknüpfung von Fotografie als Teil ihrer Kulturgeschichte. Offensiv wird in diesem Modell der Wahl der Studierenden Rechnung getragen, nämlich sich für eine praktische Ausbildung auf Fachhochschulebene entschieden zu haben. Erfahrungsgemäss sind sie dem historisch ausgerichteten, zumal theoretischen Unterricht in der Regel weniger offen gegenüber eingestellt. Aussagen wie «Ich bin kein Theoretiker», «Die Texte der Wissenschaftler verstehe ich ohnehin nicht», «Was interessieren mich die alten Meister, ich bin Fotografin», bis zu «Geschichte habe ich gehasst» begegnen nicht selten und werden den Dozierenden gewissermassen als Haltung einer self-fulfilling prophecy demonstriert. Die Aussagen spiegeln ferner durchaus die eingangs skizzierten Erfahrungen zu Beginn des fotografiehistorischen Unterrichts wider. Doch genau dieselben Studierenden waren am Ende des Semesters in der Lage, bestimmte Fotografien auf Grund ihrer Technik und Ästhetik, des abgebildeten Sujets und des erworbenen Fachwissens, in die entsprechende Zeit einzuordnen sowie Bezüge zur Kunst- und Kulturgeschichte herzustellen. Der reflektierende Umgang bescheinigt damit die von Huber geforderte Performativität als ein in die Öffentlichkeit getragener Ausdruck einer intersubjektiven, visuellen Kompetenz.

Handlungskontext

Wird die aktuelle Studie des kanadischen Professors für Erziehungswissenschaften, John Hattie, über Lernprozesse und Steigerung der Lerneffektivität auf den Handlungskontext an Fachhochschulen übertragen, ergibt sich eine grundlegende Schwierigkeit, die weniger bei den Studierenden zu suchen ist, als vielmehr bei einer Mehrzahl der Dozierenden.⁷ Denn den Studierenden stehen selten Dozierende gegenüber, die über eine pädagogische Ausbildung verfügen. Als fachliche Expertinnen und Experten sind sie gegenüber einem spezifischen Bildungsauftrag verpflichtet, bei dessen Erfüllung offensichtlich davon ausgegangen wird, dass das Gegenüber unanhängig von Didaktik und Methodik des Unterrichtens, den Inhalt aufzunehmen, anzuwenden und umzusetzen in der Lage ist. Eine der Hauptideen von Hatties «Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement» für die Nachhaltigkeit des Unterrichtens ist die Forderung nach Lehrpersonen, die vielfältige Möglichkeiten des Lernens innerhalb des Unterrichts bieten sollten, falls Lernende Sachverhalte wie Aufgaben nicht verstehen oder bewerkstelligen können (Hattie 2009, 22–24). Diese Forderung ist nicht neu und liess Kunibert Bering im Hinblick auf die Erlangung visueller Kompetenz einige Jahre vor Hattie entschieden erklären: «Ein visuell kompetentes Individuum entsteht al-

⁷ In den von John Hattie (2009, 2011) für diesen Artikel herangezogenen Büchern geht es ganz dezidiert darum, wie Lernprozesse sichtbar gemacht und Lerneffizienz steigernd in den Unterricht an graduate schools eingebracht werden können. Diese Form der Performativität hat motiviert, im Folgenden nach Rahmenbedingungen, Möglichkeiten sowie Lehrkompetenzen der Dozierenden an Fachhochschulen zu fragen und methodische Vorschläge zur Diskussion zu stellen.

lerdings nicht *ex nihilo*, vielmehr ist entschiedene pädagogische Zuwendung notwendig, um diesen Prozess der Identitätserhaltung und der Orientierung erfolgreich durchzuführen.»⁸ (2002, 91) Über eine derartige Lehrkompetenz verfügt aber unter Umständen die Fachperson nicht. Vielmehr wird bereits bei Erstsemestern vorausgesetzt, dass sie über Lernkompetenz verfügen und in der Lage sind, diese bei dem Besuch von Vorlesungen und Seminaren anzuwenden. Der Alltag sieht jedoch anders aus. Denn wissenschaftliches Arbeiten mit der Handhabung entsprechender Techniken – vom Finden von Literatur bis zum exzerpierenden Lesen, vom Verfassen eines lesbaren Textes bis zur Kenntlichmachung verwendeter Bücher, von der Fähigkeit, eigene Gedanken auf der Basis eines Kanons zu formulieren bis zum Halten von Referaten sowie von der Reflexion des Gelernten und der Übertragung auf den Untersuchungsgegenstand – gehört nicht in den Kompetenzbereich der Studierenden, da das primäre schulische Bildungsziel an *Lernergebnissen* orientiert ist. Franz Emanuel Weinert zur Folge hätten Studierende in der Tat das Gefühl, nicht für das Lernen vorbereitet zu sein, womit letztlich eine wesentliche Voraussetzung für effizientes Lernen an Fachhochschulen nicht erfüllt ist (Weinert 2009, 46).⁹ Fachhochschüler verfügen aber über mediale Handlungsräume, die aktiv in den Unterricht mit einbezogen werden können: Sie haben in der Regel tragbare oder stationäre Computer mit entsprechender Ausstattung, nutzen das Internet auf vielfältige Weise, besitzen mindestens eine eigene Fotokamera und bewegen sich in Kunst- und Fotografieausstellungen. Somit kann die Frage nach der Ausbildung visueller Kompetenz durch einen möglichst breit angelegten und lustvollen Unterricht unter Nutzung aller möglichen Synergien seitens der Dozierenden und der Studierenden beantwortet werden.

Das auf dargestellter Grundlage und den entsprechenden Parametern motivierte Modell transmedialer Vermittlung zielt darauf ab, Fotografiegeschichte als wichtiges Element visueller Kompetenz effizient im Sinne einer nachhaltigen und offenen Lehrveranstaltung greifbar zu machen. Dieses Konzept arbeitet sowohl mit Medien, die den Studierenden vertraut sind, also dem Computer und der Arbeit mit und im Internet, in Foren, Blogs und Bilddatenbanken, als auch mit weniger Vertrautem wie Fachliteratur, Quellenmaterial und Zeitschriftenartikel. Der Umgang ist dabei stets offen, spielerisch, fordernd, entdeckend und proaktiv. Das Modell zeigt eine mögliche Form der Anwendung exemplarisch. Es ist individuell und entsprechend dem Handlungskontext anzupassen und basiert auf einer Synthese von zwei unterschiedlichen Bereichen. Erstens gehören dazu Studien zur Effizienz und Wirksamkeit des Lehrens und Lernens, die im Hinblick auf das Unterrichten an Fachhochschulen befragt werden. Wesentliche Inspiration lieferte zweitens die

8 Hervorhebung im Original.

9 Der Autorin ist durchaus bewusst, dass es sich hierbei um eine verallgemeinernde Aussage handelt und dass es sowohl Studierende als auch Dozierende mit Lernkompetenz bzw. mit pädagogischer Ausbildung gibt.

in einem ganz anderen Kontext situierte Forschung zu Computerspielen (educational games) und der Adaption dort verwendeter Begriffe wie «Cooperation», «Competition», «Achievement» und «Immersion» (Radoff 2011, 89–91; Rodriguez, Cheng u. Basu 2010; Zheng 2009). Jon Radoff hat in seinem Buch zu «energize your business with social media games» aufgerufen und motiviert, einige seiner Überlegungen in das Modell transmedialer Vermittlung zu integrieren. Aus ersterem ergibt sich, dass Bildinterpretation und Bildverstehen (Marotzki u. Niesyto 2006) integrative Bestandteile dieses Modells sind. Aus der Verbindung mit dem zweiten Bereich ist das Modell als innovatives Handwerkszeug (Hattie 2009, 24) zur Ausbildung visueller Kompetenz zu verstehen.

Ein Modell transmedialer Vermittlung

Die heutige Bilderflut ist ein zentrales Thema, das sich als Einstieg in die Fotografiengeschichte besonders eignet. Es geht um den Versuch, aus einem vermeintlich bildlichen und inhaltlichen Chaos heraus eine Ordnung und Übersicht zu schaffen, aus einem Gefühl der Ohnmacht gegenüber der Fülle und der Unübersichtlichkeit des historischen Materials mit bewussten Schritten ein Gefühl der Handhabung eben dieser Geschichte zu entwickeln. Der nachfolgend ausführlich dargestellte Einstieg verdeutlicht das auf Offenheit angelegte Modell. Diese methodologische und inhaltliche Offenheit soll unmittelbar ab dem ersten Moment des Zusammenstreffens für Studierende transparent sein.

Über einhundert Abbildungen aus der gesamten Geschichte der Fotografie und auch der Kunst sind ohne Hinweis auf Künstlerin oder Künstler sowie einer Jahresangabe, in loser Folge, schwarzweiss und farbig, in verschiedenen Formaten, mit unterschiedlichen Sujets und einer möglichst grossen Breite eingesetzter Techniken zum ersten Sichten auszulegen. Die Studierenden sollen anschliessend die Bilder gemeinsam in eine Ordnung bringen. Die Aufgabe für die Gruppe lautet, dies zu tun, ohne sich zunächst verbal darüber zu verständigen. Ferner wird das Kriterium der Ordnung nicht expliziert. Erst wenn den Studierenden das Ziel der Lektion klar ist (Hattie 2009, 125–126; Helmke 2009, 85–86; Radoff 2011, 83), also vom Chaos zur Ordnung, von einer Bilderflut zu einer Bilderübersicht, kann ohne sprachliche Kommunikation und trotz einer gewissen Unklarheit hinsichtlich des Arbeitsauftrags gearbeitet werden. Es kann vorab durchaus kommuniziert werden, dass der Grund für den Verzicht auf Sprache und ein vorgegebenes Ordnungsprinzip in der Konzentration auf sinnliche, nonverbale Reize liegt, in dem auf Intersubjektivität angelegten Appell einer «Resonanz oder Korrespondenz» (Sowa u. Uhlig 2006, 78; Didi-Huberman, 2000). Und selbstverständlich ist es möglich, bei zu grosser Irritation ein entsprechendes Ordnungsprinzip zu nennen.

Wie kann man sich nun diesen Einstieg genauer vorstellen? Eine erste Abbildung freier Wahl wird von einer Studentin oder einem Studenten stillschweigend an die

Wand geheftet. Alle anderen Studierenden hängen anschliessend nach ganz eigenen Kriterien und Ordnungsprinzipien weitere Abbildungen unmittelbar daneben oder auch weiter entfernt von ihr auf. Ebenso ist es erlaubt, auf die bisherige Ordnung keine Rücksicht zu nehmen und seinerseits einen neuen Bereich zu eröffnen. Die Studierenden übernehmen den aktiven Part an der Gestaltung des Unterrichts und werden zu Vermittlern ihres Wissens und ihrer Ansichten, während die Dozentin oder der Dozent Beobachter zweiter Ordnung ist (Hattie 2009, 25; Huber 2004b, 31). Die von den Studierenden kreierte Bilderwand wird dann später einen Mix von unterschiedlichen Ordnungsprinzipien beinhalten (Abb. 1). Unabhängig davon können die Studierenden daran ihre Kenntnisse von aktuellem und «traditionellem Bildreservoir» (Bering 2002, 91) sowohl auf spielerische als auch auf komparatistische Art auf die Bilderwand übertragen. Ferner wird das Sehen und das genaue Beobachten geschult, denn die Studierenden greifen immer wieder in den Prozess der Auswahl ein. Die reflektierende Perzeption gehängter Bilder fördert die Wahrnehmung und indirekt auch das Nachdenken über das eigene und über das fremde Handeln. (Breidbach 2005, 17–18; Hattie 2009, 173–178; Sow u. Uhlig 2006, 78–79).



Abb. 1: Hochschule Luzern, Camera Arts, 2012.

Nachdem alle Bilder an die Wand geheftet worden sind, werden die Studierenden gebeten, fünf Minuten weiterhin schweigend das Ergebnis kritisch zu betrachten. Die dozierende Person achtet auf die Einhaltung der Zeit. Anschliessend haben die Studierenden weitere fünf Minuten die Möglichkeit, bereits gehängte Bilder ohne Kommentar neu zu platzieren. Wichtig ist jeweils die Rückmeldung von den Studierenden an die dozierende Person, ob die Aufgabe verstanden wurde und ob klar ist, dass alle innerhalb des gegebenen Zeitfensters immer wieder in den Prozess der Ordnen, durchaus als eine Form von «social competition» (Radoff 2011, 83), eingreifen dürfen. Das Verständnis dient zum Gelingen der Aufgabe, aber primär geht es darum, den Studierenden die Verantwortung für ihr eigenes Handeln als Teil einer kollektiven Lehr- und Lerngruppe zu geben. Die dozierende Person ist Teil der Gruppe und übernimmt bis zu diesem Zeitpunkt drei Aufgaben: die Moderation der Aufgabenstellung, die Einhaltung der Zeitfenster und die genaue Beobachtung der Aktivitäten der Gruppe wie Einzelner (Hattie 2009, 238). Dafür sind Notizen und Fotografien zu machen, um das Handeln der Teilnehmenden sowie die einzelnen Stadien der entstehenden und der sich verändernden Bilderwand festzuhalten. Beides wird an anderer Stelle des Unterrichts erneut zu seinem Gegenstand gemacht; die Fotos und Notizen dienen insbesondere der Rückmeldung über gewonnene Erkenntnisse im Hinblick auf visueller Kompetenz. Konkret wird dies über die Implementierung der Fotografien im Intranet realisiert, zu denen Studierende als aktive Nutzer Zugang haben. Kommentare, Ergänzungen, eigene Fotografien können so beigestellt und abermals diskutiert werden. Ebenso kann von Studierenden ein Blog eingerichtet werden oder auch eine facebook-Seite, so dass auch Kolleginnen und Kollegen zugreifen und kommentieren können. Die Pflege der Seiten und das Bloggen selbst ist nach Absprache wechselseitig von allen Studierenden zu übernehmen (Porombka 2012). Unterschiedliche Ansichten befruchten die Diskussionen, Sprach- und Schreibkompetenz wird geübt und Wissen generiert. Über die sozialen Medien erhalten Inhalte auch Impulse von anderen Interessierten, die das im Unterricht Behandelte ergänzen und bereichern (Schulze 2003). Die klassische Rollenverteilung von Lehrperson einerseits und Lernenden andererseits ist aufgehoben, Synergien werden genutzt, das Wertgefühl der einzelnen Studierenden ist durch die Einbeziehung ihrer jeweiligen inhaltlichen, technologischen, medialen, u. a. m. Fähigkeiten gesteigert und lädt massgeblich zum Eintauchen in das Modell transmedialer Vermittlung ein und trägt somit auch zur Leistungssteigerung bei (Hattie 2009, 235–247; Radoff 2011). Nach dieser nonverbalen Arbeit der Gruppe wird nun das Ergebnis der Bilderwand im Plenum diskutiert. Es ist wichtig, alle Aussagen zuzulassen, Vermutungen über Fotografinnen und Fotografen, über Zeiteinteilungen, über etwaige andere Zusammenhänge, aber auch Gründe für Hängungen zu erforschen, offen für alle Formen von Überlegungen und Anregungen zu sein. Jede Aussage ist ernst zu

nehmen und sollte zudem memoriert oder auch notiert werden. Über diesen intensiven Austausch kann erstens am Meinungsbildungsprozess des Gegenübers teilgenommen und zweitens durch das Plenum Wissen erfragt und vermittelt werden. Immer wieder kann erneut und kommentierend in die Bilderwand eingegriffen werden (Abb. 2). Die dozierende Person sollte dabei die Studierenden stets motivieren, ganz subjektiv ihre Meinungen zu formulieren. Dies betrifft auch die Klarheit und Umsetzbarkeit der Aufgabenstellung; das ist ein Aspekt, der Hatties Studie zu Folge wesentlich den Erfolg des Lernens bestimmt (2009, 125–126, 244–247). Gerade dieses proaktive Verhalten schafft die Basis des Vertrauens und der Gewissheit über ein positives Arbeitsklima, in dem scheinbare Fehler, Missverständnisse und Unkenntnis als Lernchance begriffen werden (Hattie 2009, 239). Die diachrone Ordnung der Bilder eröffnet, wie deutlich zu erkennen ist, verschiedene Möglichkeiten der Gruppierung. So wurden beispielsweise der Abbildung einer zentralperspektivisch aufgebauten Tafel von Martin Schaffner aus dem 16. Jahrhundert die Architektur fotografien von Charles Sheeler, 1927, Bernd und Hilla Becher aus dem Jahr 1972 und Yohiko Seino, 2001, sowie ein Poster der 2011 auf der Biennale Venedig gezeigten Installation von Christian Boltanski beigestellt.



Abb. 2: Hochschule Luzern, Camera Arts, 2012.

Als Ordnungsprinzip gaben die Studierenden die innerbildliche Betonung der Linien und Flächen an, woraufhin eine Studentin eine Abbildung der Fotografie von Henri Cartier-Bresson von Prostituierten in Alicante, 1933, dazu hing. Sie rechtfertigte ihr Handeln mit den Linien, die die liegenden Frauenkörper bilden würden, was wiederum andere Studierende motiviert hat, die nach Sujet, Grösse, Farbe, Technik oder Alter zusammen gestellten Bildergruppen aufzuheben und umzusortieren. Dieses Arbeiten mit individuellen Ordnungskriterien führte bei Studierenden allerdings recht schnell zur Unzufriedenheit und zum Wunsch, ein Kriterium zu benennen, das mit der Diversität der Abbildungen zu vereinbaren ist.

Bis zu diesem Zeitpunkt ist die dozierende Person primär Beobachter zweiter Ordnung und durch den Wechsel von Zurückhaltung und Präsenz in der Lage, aus der Perspektive der Studierenden die gesamte Lehr- und Lernsituation zu erfassen. Erkennen Studierende die Aufhebung der klassischen Rollenzuweisung, zeigt die Erfahrung, dass sie verstärkt ihre Kenntnisse und Anregungen Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Dozierenden mitteilen. An dieser Stelle des Unterrichtes ist von der dozierenden Person das Kriterium einer chronologischen Ordnung gemäss eines Zeitstrahls, oder für Studierende attraktiver formuliert, einer «timeline» zu diskutieren. Die Dozentin oder der Dozent moderiert nur so weit, als dass das Gesagte gegebenenfalls aufgegriffen und hervorgehoben wird, um es in den Kontext der kulturpolitischen, wissenschaftsgeschichtlichen und technischen Geschichte zu stellen. Angesichts der inhaltlichen Breite und interdisziplinären Verknüpfungen der Fotografie- und Kunstgeschichte wird deutlich, dass eine historische Erfassung der Geschichte für die Ausbildung einer visuellen Kompetenz Vorteile hat. Die danach folgende Bereitschaft an der aktiven Teilnahme am fotografiehistorischen Unterricht ist, so haben es die Unterrichtseinheiten gezeigt, eine vollkommen andere.

Gemeinsam und für alle sichtbar Lernen

Das aufgezeigte Modell eines spielerischen und komparatistischen Zugangs mit Betonung einer stärkeren Partizipation der Studierenden dient nicht nur dem sinnlichen Erleben von Bildmaterial und Geschichte. Es wird auch als Vereinbarung zu einer offenen Lernumgebung für alle Teilnehmenden verstanden. Im Verlauf der Unterrichtseinheit wird in regelmässigen Abständen mit einer chronologisch organisierten «timeline» in Papierform gearbeitet. Zwar gibt es mehrere Anbieter für elektronische «timelines», aber das hier vorzustellende Modell sieht gerade im haptischen Umgang mit der an die Wand zu heftenden Zeitleiste und den daran ebenfalls in Papierform anzubringenden Bildern und Zetteln einen besonderen Reiz, den die heutigen Studierenden als mehrheitlich «digital natives» sehr schätzen. Die dozierende Person kann den Aufbau der «timeline» zum Bestandteil des Unterrichts machen und sie mit den Studierenden gemeinsam herstellen. Ändern-

falls ist sie von der Dozentin oder dem Dozenten vorzubereiten und zu den ausgewählten Stunden an die Wand zu heften.

Das Bild- und Informationsmaterial sollte zum überwiegenden Teil von den Studierenden und nur ergänzend von der dozierenden Person mitgebracht werden. Lehrende sind Lernende und umgekehrt und profitieren von den unterschiedlichen Wahrnehmungen von Fotografie, Kunst und Medien. «When teachers see learning through the eyes of the student and when students see themselves as their own teachers» (Hattie 2009, 238), wird Lernen zu einem gemeinsamen und für alle sichtbaren Prozess. Wichtig ist sicherzustellen, dass ausreichend Material für den gewählten thematischen Schwerpunkt innerhalb des fotografiehistorischen Unterrichts bereit liegt. Die dozierende Person kann je nach Rücklauf der Bilder und Informationen sowie nach Rückmeldungen der Studierenden eher gezielte oder eher offene Hinweise und Aufträge dazu geben. Es wäre etwa zu gewährleisten, dass beispielsweise zum Thema «Bewegung» sowohl Aufnahmen von Bewegungsunschärfe aus den 1840er Jahren vorliegen als auch solche, die ganz aktuell den Kunstmarkt erobern, mit Preisen ausgezeichnet oder in der Presse diskutiert werden. Anhand des Materials ist die spezifisch fachliche Ebene, von der eingesetzten Technik bis zur Bilddeutung, von der Distribution bis zur Rezeption in der Breite des gegebenen Materials zu thematisieren. Anschliessend folgt bei jedem einzelnen Bild die Verortung auf der «timeline». Es werden die historische Situierung der Aufnahme und ihre Beziehung zu entsprechenden kunst- und kulturpolitischen Ereignissen in der Geschichte augenscheinlich, wenn dies zusätzlich zu einer mündlichen Thematisierung visuell auf der «timeline» markiert wird. Hierfür sind im Laufe des Semesters auf besonders gestaltetem Papier, also beispielsweise auf farbigem Karton in Form von Dreiecken, Sprechblasen, Sternen oder Kreisen, stichwortartige Hinweise zu ausgesuchten Momenten aus Geschichte und Gegenwart zu notieren und als so genannte Spots auf der «timeline» anzubringen (Abb. 3). Diese Momente können Kriege, Krisen, Katastrophen sein, politische Umbrüche, Gesellschaftswandel, Mode, globale Ereignisse, wichtige theoretische Abhandlungen u. v. m, ebenso technische Begriffe, Zeitfenster mit den Bezeichnungen für künstlerische Bewegungen, Namen wichtiger Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen «Ismen», Institutionen und Personen, Zitate von Politikern, wichtige Ausstellungen, u. s. w. Die «Verschlagwortung» des Unterrichts wird also auch unabhängig von der Arbeit mit der «timeline» durchgeführt; sie dient aber in den Stunden vor der chronologisch organisierten Bilderwand ganz dezidiert zur Reflexion von Inhalten, zur oben genannten Sichtbarmachung von Bezügen und Zusammenhängen sowie zur Rückmeldung an die dozierende Person über Erkenntnisse, mögliche Fehlstellen, Umsetzung und Durchführbarkeit von gestellten Aufgaben (Hattie 2009, 125–126, 244–247).



Abb. 3: Zürcher Hochschule der Künste, Pooling Theorie, 2011.

Methodisch sind für die Erschliessung dieser zusätzlichen Bereiche und ihrer nachfolgenden Übertragung in einen «Spot» verschiedene Möglichkeiten vom Einzelauftrag bis zur gezielten Gruppenarbeit denkbar. Die Studierenden üben darüber die Fähigkeit ein, zu einem Thema nach Literatur zu forschen, das Internet nach verbürgten Informationen zu befragen und verständliche Aussagen, Texte sowie Exzerpte und Referate für die Gruppe bereit zu halten. Mitunter werden die danach folgenden Referate und Präsentationen kaum neues Material bereit stellen; allerdings machen sich die Studierenden in der Regel gegenseitig auf die unzureichende Erledigung der Aufgabe aufmerksam und fordern zur Nachbesserung auf. Die Anbringung und Präsentation der Ergebnisse an der «timeline» können durchaus Wettbewerbscharakter haben. Das Plenum ist dazu aufgefordert, die Rolle einer Jury einzunehmen, um sich über den Inhalt, die Rhetorik und die eingesetzten Mittel zu verständigen. Diese Integration einer Rückmeldung durch Ihregleichen in einer wettbewerbsähnlichen Situation fördert und fordert auf beiden Seiten die kognitive, sprachliche und reflexive Kompetenz und das Engagement der Teilnahme (Huber 2004a; Radoff 2011). Durch das Einnehmen einer Rolle sind auch weniger aktive Studierende eingeladen, vollumfänglich Stellung beziehen zu müssen. Von ihnen wird hierbei in hohem Mass gefordert, ihre visuelle Kompetenz ein-

zusetzen, um ernstzunehmende und konstruktive Kritik verbalisieren zu können. Interessanterweise sehen die zu bewertenden Studierenden in der vermeintlichen Jury in der Regel primär ihre Studienkolleginnen und -kollegen und wehren sich erfahrungsgemäss wesentlich stärker gegen Kritiken der Dozierenden. Für diese ist dies wiederum ein besonders erhellender Moment.

Bei dieser ergänzenden Arbeit fliesst auch die Lektüre von Texten ein, durch die gezielt Inhalte erschlossen werden können, die dann ihrerseits als «Spots» die «timeline» ergänzen. Zunächst aber muss das Lesen und das Verfassen von Exzerpten eingeübt werden. Hierbei hat die dozierende Person Vorbildfunktion, in dem sie aus der Situation heraus und unter Mithilfe der Studierenden ein Exzerpt verfasst. Dies ist zwingend mit und vor den Studierenden auf ein White- oder Blackboard, der Folie eines Hellraumprojektors oder direkt in ein Dokument bzw. auf der Folie einer Power Point Präsentation zu verschriftlichen. Das Geschriebene ist somit für alle sichtbar, veränderbar und zu ergänzen. Bei der Analyse mehrerer Texte sollte ebenso offen verfahren werden und dabei die auf Schlagworte reduzierten Aussagen der Studierenden aufgenommen werden. Mittels Verbindungslinien wird vor Augen geführt, dass verschiedene Autorinnen und Autoren aus ihrer jeweiligen Perspektive letztlich trotz historisch oder theoretisch weit auseinander liegenden Positionen über ähnliche oder gar dieselben Dinge reden. Es hat sich gezeigt, dass die Reduktion auf Wesentliches die Studierenden im Umgang mit wissenschaftlichen Texten deutlich entspannt und ihnen den Zugang zu derartigen Texten im Nachfolgenden erleichtert hat. Nur über dieses Handeln wird es zu einem späteren Zeitpunkt gelingen, dies auch von den Studierenden zu verlangen und später von Sitzung zu Sitzung Protokolle anfertigen zu lassen. Texte als externe Repräsentationsformen von Wissen werden hier in eine Darstellung der Re-Präsentation überführt und potenzieren damit in dieser anschaulichen Weise die von Wolfgang Schnotz konstatierte «perzeptuelle Repräsentation, auf deren Grundlage ein mentales Modell des abgebildeten [und des dargestellten, M. G.] Sachverhalts konstruiert wird» (2003, 26.). Fotografien der ephemeren Ergebnisse oder digitale Scripte ergänzen die Einträge im Intranet beziehungsweise im Internet und bilden so einen weiteren Zweig transmedialer Vermittlung.

Eine ausgesprochen lustvolle, zugleich aber auch herausfordernde Methode bei der Diskussion von Textinhalten und der Reflexion über die Haltung ausgewählter Autorinnen und Autoren stellt das inszenierte Podiumsgespräch dar. Die Studierenden schlüpfen dazu in die Rollen von Textautorinnen und -autoren. Sie sind aufgefordert, in einem moderierten und zeitlich begrenzten Gespräch den jeweiligen methodischen Ansatz der von ihnen ausgewählten Autoren zu formulieren, ebenso wie Hauptthesen und Inhalte. Die Namen der so behandelten Autorinnen und Autoren sowie ihre wichtigsten Themen, Thesen oder auch Aussagen können abermals als «Spot» die «timeline» ergänzen. Die Vorbereitung zum Gespräch verläuft



Abb. 4: Zürcher Hochschule der Künste, Pooling Theorie, 2011.

in Kleingruppen (Schnotz 2006), aus denen dann eine Podiumsteilnehmerin oder ein Podiumsteilnehmer ausgewählt wird. Das Gespräch wird vom Plenum verfolgt, das am Ende aufgefordert ist, selbst Fragen zu formulieren. Eine filmische oder fotografische Dokumentation im Intranet oder Internet dient der Fortführung, Erweiterung, Ergänzung und Kommentierung der Inhalte und so zu einer referentiellen Verknüpfung verschiedener Ebenen miteinander (Mayer 2005). Mittels «Ausschöpfung mehrerer Sinneskanäle und Erlebnismodalitäten, der Anreicherung durch Verknüpfungen zu Alltagsphänomenen sowie durch konkrete Sinneserfahrungen» (Helmke 2009, 62) wird das Ziel einer «breiten, vielfältigen Verankerung im Langzeitgedächtnis» verfolgt.

Die Arbeit mit und an der sich permanent erweiternden «timeline» übt den Reiz aus, sie so umfassend wie möglich zu ergänzen. Es ist vorgekommen, dass Studierende in den Pausen bereits bestehende Bilder und «Spots» vor der «timeline» diskutiert und die noch vorhandenen Lücken mit Hinweisen, konkreten Namen u. a. m. gefüllt haben. Ebenso haben Gruppen von zwei oder drei Personen ohne Aufforderung begonnen, selbstständig die Abbildungen auf der «timeline» zu verorten. Ab einem bestimmten Moment der deutlich gefüllten «timeline» wurden Fragen nach etwaigen Verbindungen gestellt, die technischer, ästhetischer, inhalt-

licher oder auch kulturpolitischer Art waren. Und dieses Herstellen von Verbindungen ist es, was daran ab der Mitte, auf jeden Fall aber am Ende des Semesters deutlich zu machen ist.

Die vielschichtigen Möglichkeiten, die sich während der Arbeit an der «timeline» eröffnet haben, werden durch ihre explizite Linearität räumlich beschränkt. Die «timeline» bleibt ein Modell des zeitlichen Vor- und Nacheinanders. Um dennoch über die Linearität eines Zeitstrahls hinaus Zusammenhänge und Verbindungen inhaltlich und visuell erweitert kenntlich zu machen, sind an Abbildungen und «Spots» der «timeline» farbige Fäden mit Haftklebern festzumachen und durch den Raum zu einem anderen Bereich auf der «timeline» zu ziehen. Damit kann der linearen Einschränkung entgegen gewirkt und können divergente Momente räumlich verbunden werden (Abb. 4). Diese Handlungen können von allen Beteiligten vorgenommen werden. Die dozierende Person übernimmt dabei zumindest den Hauptpart der Moderation. Die Studierenden ergänzen die Verbindungen, geben neue Hinweise, formulieren andere Sichtweisen, kommentieren und kritisieren. In dieser abschliessenden, raumgreifenden Performativität zeigt sich für die Studierenden in aller Deutlichkeit ihre intersubjektive visuelle Kompetenz. Werden nun zusätzlich die von der dozierenden Person gemachten dokumentierenden Fotografien der ersten Lektionen projiziert, auf denen die noch wenig fassbaren Ergebnissen an den Wänden, die ersten Kommentare in den Blogs oder im Intranet zu sehen sind, werden sich die Studierenden selbst-bewusst, dass sich ihre visuelle Kompetenz erweitert hat, und dass Fotografiegeschichte durchaus gestaltbar, erweiterbar und greifbar ist.

Bibliografie

- Adorno, Theodor. 1970. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bering, Kunibert. 2002. «Bezugsfelder der Vermittlung visueller Kompetenz.» In *Bild, Medien, Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*, hrsg. v. Hans Dieter Huber, Bettina Lockemann u. Michael Scheibel, 89–101. München: kopaed.
- Breidbach, Olaf. 2005. *Bilder des Wissens: Zur Kulturgeschichte der wissenschaftlichen Wahrnehmung*. München: Fink.
- Didi-Huberman, Georges. 2000. *Vor einem Bild*. (frz. Originalausg. 1990). München u. Wien: Carl Hanser.
- Ganguin, Sonja und Dorothee Meister, Hrsg. 2012. *Digital native oder digital naive?* München: kopaed.
- Habermas, Jürgen. 2004/1962. *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Unveränderter Nachdr. der 9. Aufl. mit Vorw. zur Neuaufl. 1990. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hattie, John. 2009. *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London u. New York: Routledge.
- Helmke, Andreas. 2009. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 2., aktualisierte Aufl. Seelze-Verber: Klett Kallmeyer.
- Huber, Hans Dieter. 2004a. «Im Dschungel der Kompetenzen.» In *Bild, Medien, Wissen: Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*, hrsg. v. Hans Dieter Huber, Bettina Lockemann u. Michael Scheibel, 15–29. München: kopaed.
- Huber, Hans Dieter. 2004b. «Visuelle Performativität.» In *Bild, Medien, Wissen: Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*, hrsg. v. Hans Dieter Huber, Bettina Lockemann u. Michael Scheibel, 31–37. München: kopaed.
- Macho, Thomas. 1999. «‹Ist mir bekannt, dass ich sehe?› Wittgensteins Frage nach dem inneren Sehen.» In *Video ergo sum: Repräsentation nach innen und aussen zwischen Kunst- und Neurowissenschaften*, hrsg. v. Olaf Breidbach u. Karl Clausberg, 99–111. Hamburg: Hans-Bedow-Institut.
- Marotzki, Winfried und Horst Niesyto, Hrsg. 2006. *Bildinterpretation und Bildverstehen: Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, Richard E. 2005. *Multimedia Learning*. 7. Aufl. Cambridge: Cambridge Press.
- Merleau-Ponty, Marcel. 1966. *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: W. de Gruyter.
- Mitchell, William John Thomas. 1994. *Picture Theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Porombka, Stephan. 2012. *Schreiben unter Strom: Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co*. Mannheim u. Zürich: Duden.

- Posner, Roland. 2003. «Ebenen der Bildkompetenz.» In *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*, hrsg. v. Klaus Sachs-Hombach, 17–23. Wiesbaden: DUV.
- Prensky, Marc. 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon* (MCB University Press), Vol. 9 No. 5.: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>.
- Radoff, Jon. 2011. *Game on: Energize Your Business with Social Media Games*. Indianapolis: Wiley Publishing.
- Rodriguez, Saul, Irene Cheng und Anup Basu. 2010. «Educational Games.» In *Multimedia in Education: Adaptive Learning and Texting*, hrsg. v. Lluís Vicent Safort, Anup Basu u. Rand Goebel, 77–124. New Jersey: Word Scientific.
- Sachs-Hombach, Klaus, Hrsg. 2003. *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: DUV.
- Schaper, Florian. 2012. *Bildkompetenz: Kunstvermittlung im Spannungsfeld analoger und digitaler Bilder*. Bielefeld: transcript.
- Schnotz, Wolfgang. 2006. «Bild- und Sprachverarbeitung aus psychologischer Sicht.» In *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*, hrsg. v. Klaus Sachs-Hombach, 25–42. Wiesbaden: DUV.
- Schulze, Gerhard. 2003. *Die beste aller Welten: Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert?* München: Hanser.
- Sowa, Hubert und Bettina Uhlig. 2006. «Bildhandlungen und ihr Sinn: Methodenfragen einer kunstpädagogischen Hermeneutik.» In *Bildinterpretation und Bildverstehen: Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*, hrsg. v. Winfried Marotzki u. Horst Niesyto, 77–106. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weingarten, Michael. 1999. «Wahrnehmungen haben und Erfahrungen machen?» In *Video ergo sum: Repräsentation nach innen und aussen zwischen Kunst- und Neurowissenschaften*, hrsg. v. Olaf Breidbach u. Karl Clausberg, 158–180. Hamburg: Hans-Bedow-Institut.
- Weinert, Franz Emanuel. 2009. «Sechs fundamentale Bildungsziele.» In *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, hrsg. v. Andreas Helmke, 46. 2., aktualisierte Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Zawacki-Richter, Olaf, Eva Maria Bäcker und Anke Hanft. 2010. «Denn wir wissen nicht, was sie tun ... Portfolios zur Dokumentation von Kompetenzen in einem weiterbildenden Masterstudiengang.» *MedienPädagogik* 18 (5. Feb.): <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/18/zawacki1002.pdf>
- Zheng, Robert. 2009. *Cognitive Effects of Multimedia Learning*. Hershey, New York: Information Science Reference.

bildbild – visuelle Kompetenz im Unterricht

Norbert Grube, Thomas Hermann, Sarah M. Schlachetzki und Kurt Caviezel

Abstract

Der vorliegende Artikel stellt das Webseiten-Projekt bildbild vor.¹ Der Webseite liegt die Motivation zugrunde, Schülerinnen und Schüler für ein Nachdenken über globale Themen zu sensibilisieren. Ein solches Nachdenken ist immer auch eines über bildlich vermittelte Wirklichkeit. Es ist mit bildbild ein Anliegen, angesichts einer allseits konstatierten «Bilderflut» ein didaktisches Medium zu entwickeln, das einen Fundus an historischen und aktuellen Fotografien zur Verfügung stellt und diese so aufbereitet, dass sie gerade nicht hinter ihrer illustrativen Funktion verschwinden. Dadurch sollen die Bilder für ein selbständiges Lernen auf dem Weg hin zu einer visuellen Kompetenz einsetzbar gemacht werden. Der Beitrag beleuchtet die Entwicklung der Webseite vor dem Hintergrund kulturkritischer Haltungen zum Bild seit der Moderne sowie im Rahmen dessen, was seit den 1970er Jahren im pädagogischen Kontext als Visual Literacy diskutiert und gefördert wird. Dabei wird auch auf die medialen Potenziale einer Webseite für die Bildlesekompetenz von Jugendlichen eingegangen.

Jedes Nachdenken über Bilder beginnt mit dem Betrachten. Die mussevolle Betrachtung ist jedoch nicht selbstverständlich angesichts des vielfältigen, fast unendlich grossen Angebots an Bildern. «Wir alle sind trainiert im schnellen Anschauen von Bildern, weil wir anders mit der Bilderflut um uns herum nicht fertig werden können. Wenn wir dagegen ein Bild vor unseren Augen sozusagen anhalten und es über die vorab zugebilligte Zeit betrachten, kommt das zustande, was wir den gedehnten Blick nennen können. Der gedehnte Blick sieht auch dann noch, wenn es nach allgemeiner Übereinkunft, die schon längst beim nächsten und übernächsten Bild angekommen ist, nichts mehr zu sehen gibt» (Genazino 2004, S. 42). Wie also den «gedehnten Blick» erlernen? Wie gerade Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, das Bild als Bild zu erfahren, ohne bei der portionierten Bildbetrachtung etwa im Kunstunterricht zu verharren oder über die

¹ <http://bildbild.ch/>. Die Entwicklung einer Webseite benötigt zeitliche und finanzielle Ressourcen. Wir sind dankbar, dass die Abteilung Forschung und Entwicklung der PH Zürich uns die Arbeit an dieser Webseite ermöglicht hat. Ebenso zur Realisation beigetragen haben Drittmittel von Seiten der Stiftung Bildung und Entwicklung (<http://www.globaleducation.ch/>).

bloße Forderung nach reflektierterem Einsatz von Bildmaterial im Unterricht nicht hinaus zu kommen?

1 Bildkritik von der Geburtsstunde der Fotografie zum Pictorial Turn

Forderungen nach einer Kultur des Sehens sind nicht neu. Sie koinzidieren gehen mit der Entwicklung moderner Bild- und Reproduktionstechniken einher und fallen damit in die Hochphase kulturpessimistischer Debatten kurz nach der Jahrhundertwende 1900. Die einen feiern dabei ab dieser Zeit die Potentiale der Fotografie und kehren mit der Betonung einer internationalen sozialdokumentarischen Fotografie (Stumberger 2010, S. 10f., 14) ihre politische Bedeutung hervor, so auch Kurt Tucholsky in seinem Aufruf nach «Mehr Fotografien!» von 1912. Diesseits und jenseits politischer Grabenkämpfe hält die Fotografie seit ihrer Frühzeit soziale Umstände fest und wird zum ethnographischen Medium. So erhält sie wenig später als ethnographische Methode zusammen mit dem Film systematisch Einzug in die Sozialwissenschaften – als Blick auf «das Fremde» wie auch auf alltagskulturelle Phänomene (Christolova 2011, S. 149–150). Mit der Vermarktung der handlichen Leica ab 1925 trägt der Fotojournalismus erheblich zu jener neuen Vergegenwärtigung von Welt bei, die ebenso gefeiert wie kritisiert wird. Denn neben den Anhängern der Fotografie warnen wiederum andere vor ihr als Teil der aufgekommene Massengesellschaft, als Medium der Massennivellierung und trügerischer Suggestivkraft. Nicht zuletzt sind es die («technischen») Bilder, die für die moderne Reizüberflutung, Überforderung und Nervosität der Gesellschaft verantwortlich gemacht oder aber – vor dem Hintergrund der Radikalisierungen des frühen zwanzigsten Jahrhunderts – für politische Zwecke missbraucht werden können (Radkau 1998, S. 277; Nolte 2000, S. 309).²

Es wird die Entfremdung des Menschen von seiner Umwelt bedauert, die durch den Relevanzverlust eigener Erfahrungen entsteht, durch die Dominanz der nun aufkommenden «Erfahrungen zweiter Hand» für das Verstehen von Welt. So leisten Bilder, etwa von Pin-up Girls, laut Arnold Gehlens Diktum der Erfahrungsverarbeitung einer Emotionalisierung zweiter Hand Vorschub (1957/2004, S. 44–54, 66f.; 1952/2004, S. 226). Nüchtern scharfsinnig, aber in gewisser Parallele zu Gehlen konstatiert später Susan Sontag (2011, S. 148, 154), dass Fotografie eine Besitzergreifung von Realität und damit zugleich Ausdruck eines Kompensationswunsches nach Vereinfachung der Welt und neuen Erfahrungen sei: «Das Fotografieren ist eine Methode zum Einfangen einer als widerspenstig und unzulänglich empfundenen

² Zentral hierzu Benjamins Kunstwerk Aufsatz, 1936/2003. Benjamin betont, dass anders als beim Kunstwerk eine notwendige «freischwebende Kontemplation» beim Betrachten von Fotos (als Bilder nun gleichsam «Beweisstücke») nicht mehr adäquat sei, S. 21. Siegfried Kracauer hingegen nimmt bereits 1927 in seinem Aufsatz «Die Photographie» eine ambivalente Position bezüglich ihrer Wirkung ein, indem er sie einerseits als «Generalinventar der [...] Natur» (Kracauer 1990, S. 96) beschreibt, andererseits ihren Einsatz in den Illustrierten als «mächtigstes Streikmittel gegen die Erkenntnis» moniert (ebd., S. 93).

denen Realität. Oder sie ist ein Mittel zur Vergrößerung einer Realität, die geschrumpft, ausgehöhlt, vergänglich, weit weg wirkt.» (Sontag 2011, S. 156).

Seit dem beginnenden 20. Jahrhundert entwickelt sich eine nicht nur auf Europa beschränkte, sondern auch in den USA laut vernehmbare Kritik an zunehmend visuellen Massenmedien (u. a. durch John Dewey oder Walter Lippmann; siehe Grube 2012, S. 200): sie beförderten, so heisst es, Verdummung, seichte Zerstreuung, Oberflächlichkeit, Passivität und mangelnde Information. Diese Sichtweise greifen etwa seit den 1960er Jahren Theodor Adorno und Jürgen Habermas wieder auf, indem sie gerade das Fernsehen, aber auch die ihrer Aufklärungsfunktion entsagenden, affirmative «Show» bietenden Massenmedien kritisieren (Adorno 1970; Habermas 1990, S. 307, 310, 319). Massenmedial – und damit auch immer bildlich – konsumierte Unterhaltung lenke den an sich aufgeklärten Bürger von Engagement und Partizipation in der Politik ab. «Hyperrealität» und «Simulacrum» werden im französischen Sprachraum zu Inbegriffen einer Realität der Bilder, die realer als die Wirklichkeit selbst geworden sei (Baudrillard 1981, S. 12–17; 123–124).

Demgegenüber hat sich, seit geraumer Zeit unter dem Schlagwort des Pictorial Turn, gleichsam eine Bildeuphorie Bahn gebrochen: Bilder sorgten für Transparenz, Teilhabe, Sichtbarkeit von Welt und hätten – mit Blick etwa auf aufrüttelnde Fotos aus dem Vietnamkrieg (Arnold 2010, S. 323) – politisch aufklärende, mobilisierende Relevanz (ganz in Einklang mit frühen Positionen wie etwa jener Tucholskys Jahrzehnte zuvor). Inmitten der für demokratisch-kapitalistisch verfasste Gesellschaften notwendig erachteten Zirkulation von Waren und Wissen könnten Bilder eine herausragende Rolle einnehmen. Sie ermöglichten Zugänge zur Welt (Boehm 2007, S. 14). Fotografien dehnten das «Reich des Sichtbaren beträchtlich aus», wie selbst Sontag (2011, S. 111, 149) zugesteht. Sie zeigten verdichtete Prozesse der Globalisierung.

Die Kritiker der Fotomassenware und die Anhänger des Pictorial Turn haben eines gemeinsam: sie forderten und fordern eine Bildung und Kultur des Sehens: die einen, um hochkulturelle Kunstwerke und kontemplative Vertiefung zu erhalten; die anderen, weil sie «Bildverstehen als Kulturverstehen in medialisierten Gesellschaften» (Soeffner u. Raab 2004, S. 249) erachten und um «Bilderlesen als gleichwertige Kulturtechnik wie das Lesen von verbalen Texten zu positionieren» (Doelker 2011, S. 10).

2 Historische Verortung des Begriffs Visual Literacy

Vor dem Hintergrund der Debatten um die Bildermaschinerie als oberflächliches Amusement, Diskussionen um Bilderlügen und -manipulation, Nachrichtenflut und visuelle Überforderung wird in den USA seit Jahrzehnten das Konzept einer Visual Literacy gefördert. Der Begriff hat Konjunktur und ist in aktuellen Publikationen zur Integration von Bildern in schulische Kontexte durchaus präsent. So fordert Ulrich

Schnakenberg (2012) in seiner Monografie zur «Karikatur im Geschichtsunterricht» zu allererst eine «Ausbildung von <visual literacy> als Reaktion auf die Bilderflut». Bereits 1969 fasste John Debes den Begriff sehr weit als eine «Reihe von Sehfähigkeiten, (. . .) die eine visuell kompetente Person dazu befähigt, sichtbare Handlungen, Objekte, natürliche oder von Menschen geschaffene Symbole (...) wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu interpretieren.» (Debes 1969, S. 27)³

Zu den Zielen einer Visual Literacy zählt die Definition Debes' eine geförderte Kommunikationsfähigkeit sowie das Vermögen, wie es wörtlich heisst, «to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication» (Debes 1969, S. 27) und – damit einhergehend – kritisches Reflektieren. Sie schliesst ausdrücklich die sichtbare, primäre Wirklichkeit mit ein, das heisst ebenso zwei- wie auch dreidimensionale Objekte. Eine diesbezügliche Einschränkung des Begriffs auf visuelle Medien, wie sie etwa Christian Doelker (2011, S. 12) vorschlägt, ist für schulische Zwecke sinnvoll. Im Übrigen ist Debes' Definition so offen formuliert, dass sie durchaus anschlussfähig für weiterführende Auseinandersetzungen mit einer Visual Literacy ist. Spätere Definitionen aus dem angelsächsischen Raum heben den einen oder anderen Aspekt etwas mehr hervor oder erweitern das Spektrum um einzelne Fähigkeiten. So wird etwa postuliert, dass visuelle Kompetenz die Fähigkeit beinhalte «Objekte vor dem geistigen Auge herauf[zu]beschwören» (Brill et al. 2000; zitiert in Sims et al. 2002, S. 2). Das Oakland Museum of California, das mit «Picture This» didaktische Materialien zur Förderung von Visual Literacy online bereitstellt, definiert den Begriff mit Bezug auf die Schule:

«Visual literacy is defined as the ability to understand communications composed of visual images as well as being able to use visual imagery to communicate to others. Students become visually literate by the practice of visual encoding (expressing their thoughts and ideas in visual form) and visual decoding (translating and understanding the meaning of visual imagery).» <http://museumca.org/picture-this/visual.html> (2003)

Im deutschen Sprachraum wird der Begriff «Visuelle Kompetenz» als Übersetzung des englischen verwendet. Der Medienpädagoge Christian Doelker hat mit seinem Buch «Ein Bild ist mehr als ein Bild – Visuelle Kompetenz in der Multimediasgesellschaft» (1997) einen umfassenden Beitrag zur Bildsemantik vorgelegt. Ausgehend von seinem Modell der drei Wirklichkeiten (primäre, mediale und subjektiv wahrgenommene Wirklichkeit) und über die Zuschreibung verschiedener funktionaler Bedeutungen arbeitet er ein differenziertes Schichtenmodell von Bildbedeutungen heraus. Für eine schulische Förderung von visueller Kompetenz schlägt Doelker ein «Bilderlesen in drei Schritten» vor (Doelker 2011, S. 24). In einem ersten Schritt schreibt der betrachtende Schüler, die Schülerin dem Bild

³ Aus Debes' Engagement und dem einiger Kollegen ging in dieser Zeit ebenfalls die Gründung der International Visual Literacy Association (<http://ivla.org/>) hervor.

subjektive Bedeutung zu. Im zweiten Schritt spricht gleichsam das Bild: hier geht es um Offenlegung der dem Bild inhärenten Bedeutung. In einem dritten Schritt schliesslich kommen mit der Frage nach der intendierten Bedeutung die Bildautorin, der Bildautor bzw. bildinterpretierende Experten mit Kontextinformationen zu Wort (Doelker 2011, S. 25).



Abb. 1: Logo auf der Einstiegsseite von www.bildbild.ch

3 bildbild: Entwicklung einer Webseite

Bei der Entwicklung der Webseite bildbild (Abb. 1) wurden im Rahmen eines umfassenden Verständnisses von Visual Literacy zwei Einschränkungen vorgenommen: Erstens beschränkt sich die Webseite auf «man-made symbols» – wobei der Bezug zur realen Lebenswelt zentral ist. Zweitens fokussiert bildbild auf das Medium Fotografie. Die Beschränkung auf Fotografie hat mehrere Gründe. Sie ist als Medium in allen Bereichen von Gesellschaft, Wissenschaft und Kunst präsent. Entsprechend gross ist die Vielfalt innerhalb ihrer Anwendungsbereiche: Von privaten Handy-Schnappschüssen im Alltag von Jugendlichen, über fotografische Dokumentationen und Spurensicherungen, bildgebende Verfahren in Medizin und Naturwissenschaften, massenmedial verbreitete Newsbilder aus allen Sparten des öffentlichen Lebens, anonyme, automatisch aufgenommene und wieder verschwindende WebCam-Bilder bis hin zur Kunst ist Fotografie als visuelles Ausdrucks- und Erkundungsmittel unendlich wandelbar. Diese Adaptions- und Anschlussfähigkeit in funktionale Bezüge moderner Gesellschaften, Wissenschaften und Wirtschaft erklärt sicherlich auch die globale Verbreitung der Fotografie. Die einzige Schwäche von Fotos ist möglicherweise die, dass sie – mit Gottfried Boehm gesprochen – als die «unverbrüchlichen Garanten ... [einer] nützlichen Verdoppelung der Welt gesehen» (Boehm 2007, S. 43) – und damit gleichzeitig oft übersehen – werden. Fotografien aber auf ihre Abbildfunktion zu reduzieren heisst, sie nicht als gestaltete Bilder zu würdigen und sie mit ihrem kommunikativen Potential sowie in ihrer Konstruktion von Wirklichkeit nicht ernst zu nehmen.

Mit Blick auf das Schulfeld, mit Blick also auf den Unterricht und auf die Mediensozialisation und Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, ist die Fotografie ein zentrales Medium. Lehrmittel der meisten Fächer sind reichlich mit Fotos illustriert. Auch wenn im Unterricht unterschiedlich darauf Bezug genommen wird, so sind Fotos doch mehr nur als «motivierende Goodies»: Sie prägen in Fremdsprachlehrmitteln die Vorstellungen anderer Länder und Kulturen mit; schaffen einen Bezug zwischen der Lebenswelt der Lernenden und derjenigen ihrer Altersgenossen in anderen Sprachregionen. Geschichtslehrmittel sind mit Fotos zur neueren Geschichte gespickt. Dass diese nicht immer als Quellen thematisiert und schon gar nicht als visuelle Verdichtungen dekonstruiert werden, bringt Heuer auf den Punkt, wenn er mit Genazino für den «gedehnten Blick» in der Geschichtsdidaktik plädiert (Heuer 2006). Bilder als Stabilisatoren und Rückkoppelungen von Diskursen verweisen auf ihre Funktion als Abbild (von Vergangenem) und Denkbild (aktueller Konstruktionen) zugleich. In Lehrmitteln für die Naturwissenschaften tragen Fotos zu Verständnis und Erkenntnisgewinn bei (Merzyn 1994, S. 137, 236) und vermitteln gleichzeitig ein Bild der Naturwissenschaften, sind also «Images of Science» im doppelten Sinne des Wortes. Werbe- und Pressebilder werden in der Medienbildung auf kommunikative Strategien oder nach Kriterien wie Gender oder Bildmanipulation hin diskutiert. Ebenso wichtig für das Schulfeld schliesslich sind Fotos als Medien der Erinnerung (z. B. Klassenfotos, vgl. Grosvenor, Lawn u. Rousmaniere 1999) und als Mittler in Aushandlungsprozessen von Identitäten – seien es Fotos von Sport-, Musik- oder Filmidolen, seien es Selbstporträts im Bildertausch zwischen Jugendlichen.

Trotz eines regen Interesses an Fotografie und dem Bewusstsein um deren mannigfaltige Potentiale ist das Angebot an Materialien zur Fotografie in der Schule, das über die Bebilderung von Lehrmitteln hinausginge, nicht sehr gross. Dieser Bedarf zog die Idee für bildbild nach sich, um ein Instrument für eine differenzierte Auseinandersetzung mit Fotografie zu entwickeln, das sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrpersonen einfach zugänglich und nutzbar ist. Mit der Förderung von bilddidaktischen Kompetenzen von Lehrpersonen und der Bildkompetenz bei Schülern/-innen soll zugleich dem «Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungswert bildhaften Materials in unterschiedlichen Kontexten pädagogischen Handelns» (Schäffer 2005, S. 213) neue Relevanz verschafft werden. Dreh- und Angelpunkt ist dabei das Bild für Lern-, Reflexions- und Verständigungsprozesse, die über seine reine Illustrationsfunktion hinausreichen. Es soll darum gehen, inhaltliche und formale Bildelemente und -strukturen kennen zu lernen, zu erkunden, zu vergleichen, möglicherweise neu arrangieren zu können und in Bezug zu sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu setzen. Denn die «visuelle Verknüpfungslogik von Bildaufteilung und Farbgebung, von Linienführungen und Lichtverhältnissen sowie der Anordnung von Objekten und Personen begründet den optischen Mehrwert

bildlicher Darstellungen und eröffnet dem Betrachter Erkenntnischancen jenseits des von ihm bereits Gewussten und deshalb Wiedererkannten. » (Soeffner u. Raab 2004, S. 267) Die Webseite bildbild möchte damit einen anderen als den «gedehnten Blick» auf das Bild erschweren und im intensiven Betrachten und Vergleichen eine reflektierte Teilhabe an der Welt als einer Welt der Bilder ermöglichen. Zu diesem Zweck stellte die Fotostiftung Schweiz ihre einmalige Sammlung zur Verfügung, aus deren Bildfundus bestimmte Bildserien ausgewählt wurden. Erste explorative Befragungen von sechs Lehrpersonen verschiedener Schultypen im Vorfeld der Webseitenentwicklung ergaben zwei Bedarfslagen für die Arbeit mit Bildern im Unterricht: Einigen Lehrpersonen geht es primär um die Stärkung der visuellen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern, d. h. um eine Sensibilisierung für die Wirkungsweisen von Bildern mehr oder weniger unabhängig von konkreten Lerninhalten. Andere Lehrpersonen äussern vor allem fachlich motiviertes Interesse an inhaltlicher Arbeit mit einer Webseite zu fotografischen Bildern. Dieser doppelte Anspruch – erstens die Förderung von visueller Kompetenz, zweitens eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Themen des Globalen Lernens – war somit Ausgangspunkt für den Weg von der Auswahl des Einzelbildes bis hin zur grafischen Umsetzung der Benutzeroberfläche von bildbild (Abb. 2).

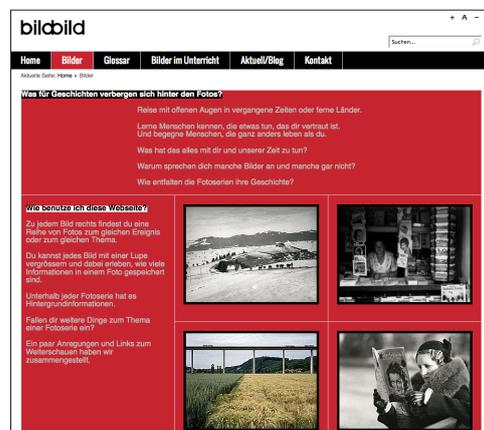


Abb. 2: Einstiegsbilder aus dem Menu-Punkt «Bilder» laden zum Entdecken ein.

Diesen Gedanken versuchen die in einem ersten Schritt für bildbild zusammengestellten Bildstrecken Rechnung zu tragen, indem folgende global, fotodokumentarisch und zugleich lebensweltlich aktuelle relevante Themen berücksichtigt wurden:

- Migration: Flucht, Arbeitssuche, Umsiedelung
- Natur und Umwelt: Menschliche Eingriffe in Landschaften
- Medien: Mittler zwischen Menschen und Welten

Ziel der Auswahl ist es, sowohl die Einzelbildbetrachtung und -deutung zu vertiefen, als auch die vergleichende Betrachtung und Analyse von Bildserien zu ermöglichen (Abb. 3). Dieser Zwischschritt ist in der Erziehungs- und Bildwissenschaft mit der seriell-ikonografischen Fotoanalyse (Pilarczyk u. Mietzner 2005) als Methode konzeptionalisiert und etabliert worden und kann – durch bildbild entsprechend didaktisch aufbereitet – im Unterricht angewendet werden.

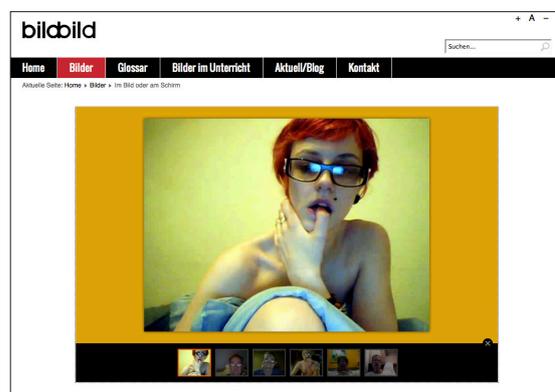


Abb. 3: Das Einzelbild (gross) im Kontext einer Serie (hier im Bild unten, klein)

Das Anliegen, medienspezifische Vorteile einer Webseite für die Arbeit mit dem fotografischen Bild nutzbar zu machen, findet in der Konzeption der digitalen Oberfläche Niederschlag: Eine Zoomfunktion erlaubt das instantane Vergrössern von Bilddetails – ein Aspekt, der bei der Arbeit mit gedrucktem Bildmaterial unmöglich ist. Per Mausklick in die Bilder hinein und hinaus zu zoomen befähigt Schülerinnen und Schüler dazu, das Einzelbild als Quelle von Informationen zu erfahren, die sich mitunter erst auf den zweiten, verweilenden Blick erschliessen. Vom Einzelbild einer Fotoserie ergeben sich Bezüge zur gesamten Bildstrecke eines Themas. Einzelbild und Bildstrecke bilden somit die Einheit, von der die Unterrichtsarbeit mit der Webseite ausgeht. Eine Präsentationsfunktion in Vollbildmodus ergänzt die Zoomfunktion. Während das Einzelbild zunächst in seiner singulären Komplexität gewürdigt werden kann, eröffnet eine jede Fotoserie vielzählige inhaltliche und formale Anknüpfungspunkte. Der Blick soll für genau diese Bezüge geschärft werden, indem die Schülerin, der Schüler in eigenständigem Erkunden die Funktionalität der Webseite zu nutzen lernt. Didaktische Fragen leiten die Lernenden an, die Einzelbilder in ihrem formalen Aufbau, ihren perspektivischen Zugriffen auf globale Themen und ihren narrativen Strategien wahrzunehmen.⁴ Einzelbild um

⁴ Für eine erste Vertiefung in die einzelnen Bilder schlagen wir die Methode der «Visual Thinking Strategy» (VTS) vor. In Zusammenarbeit von Museen und Schulen wird VTS in den USA seit einigen Jahren als Unterrichtsmethode eingesetzt, die neben der visuellen Kompetenz auch das kritische Denken sowie das Zuhören und die Ausdrucksfähigkeit von Schülerinnen und Schülern fördert.

Einzelbild setzt sich im klickenden, zoomenden Erforschen die jeweilige Fotoserie aus durchschnittlich sechs Fotos zusammen. Eingebblendete «Blickaufträge» verweisen auf Zusammenhänge zwischen Einzelbild und Serie. Jenseits dieser Steuerung der Bildwahrnehmung verzichtet bildbild auf Text unmittelbar am Bild. Dieses soll zuerst für sich stehen können und durch keine sprachlichen Filter – seien es auch nur Titel, Autor oder Entstehungsdatum – verstellt werden (Abb. 4–6).

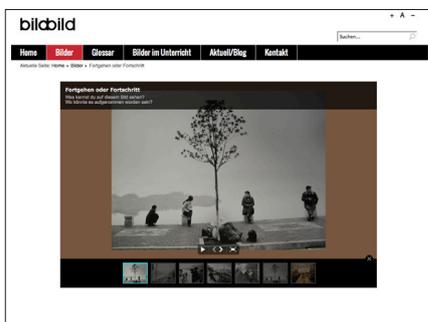


Abb. 4: Einzelbild mit eingebblendetem «Blickauftrag»



Abb. 6: Informationen und weiterführende Aufgaben zu den einzelnen Bildstrecken



Abb. 5: Einzelbild mit Zusatzinformationen zu formalen, bildästhetischen Kriterien

Zusätzliche Informationen finden sich erst im Scrollen auf den unteren Teil einer Bildseite. Jeweils ein ausgewähltes Bild wird dort unter der Kategorie >>Schau genau in seinen formalen Wirkungsweisen eingehender vorgestellt, damit verbunden werden fototheoretische Begriffe eingeführt, die auf einer übergeordneten Glossar-Seite Erklärung finden. Den Lernenden wird somit nach dem Erkunden einer Bildserie, das von eigenständigen Versprachlichungen des Gesehenen begleitet ist, ein Beispiel für sprachlich gerichtetes Schauen gegeben. Kontextinformationen zu den Bildern, Angaben zu Fotograf/in, Entstehungsdatum und -umständen der oftmals fotojournalistischen Arbeiten folgen weiter unten auf der Seite. An die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler knüpft die Kategorie >>>Weiter schauen und forschen an. Rechercheaufträge und Vorschläge zu selbstinitiiertem Bildarbeit schlagen eine Brücke zwischen dem auf bildbild bereit gestellten Fotomaterial und aktuellen Themen für den Unterricht. Die durch die Fotoserien vorgestellten globalen Themen sollen dadurch an Alltagserfahrung und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anschliessbar werden. Damit begegnet bildbild bildkritischen Positionen wie jenen Arnold Gehlens oder Jean Baudrillards, die eine defizitäre Information lediglich zweiter Hand oder die hyperreale Verstellung der eigentlichen Wirklichkeit beschreiben. Der Webseite bildbild hingegen liegt die Annahme zugrunde, dass jede Bildbetrachtung, Bildbeschreibung und Bilddeutung von zirkulierendem Wissen (Sarasin 2011) gelenkt wird, das seinerseits erheblich von Alltagserfahrungen geprägt ist. Die Fotos auf bildbild werden somit erstens als

eigenständige Bildaussagen wahrgenommen, zweitens in Bezug zu anderen Fotos gesetzt und drittens mit ausserbildlichen Kontexten in Beziehung gebracht.

4 Globales Lernen mit bildbild

Um Jugendlichen die Teilhabe am «Diskurs ihrer Gegenwart, der in erster Linie ein Diskurs der Bilder ist» (Heuer 2006, S. 205), zu ermöglichen, werden auf bildbild Fotoserien aus unterschiedlichen Zusammenhängen aufbereitet, die untereinander vielfach anschlussfähig sind. Das globale Thema von Migration und Umsiedelung beispielsweise spiegelt sich in zwei verschiedenen Bildserien: Dem Lebensraum der Schülerinnen und Schüler räumlich nahe zeugt die Arbeit des Schweizer Fotografen Hans Staub (1894–1990) (Staub 1984) aus den 1930er Jahren vom Bau des Sihlstauees im Hochtal von Einsiedeln. Diese historischen Aufnahmen von Umsiedelung und Eingriffen in die Natur korrespondieren ihrerseits mit der aktuellen Fotoserie Pierre Montavons (*1970), die den Bau des Yangtse-Staudamms in China beleuchtet. Die Serien können im Unterricht einzeln zum Thema «Migration», «Umsiedelung», «menschliche Eingriffe in die Umwelt» bearbeitet werden – sie können aber auch aufeinander bezogen werden, um zum Verständnis historischer und globaler Konstanten beizutragen. Grossbauprojekte zum Beispiel, die eine massenhafte Umsiedelung von Menschen nach sich ziehen und die die Natur nachhaltig zum Wohle eines erhofften Fortschritts verändern, sind dabei ein Thema für den Geschichtsunterricht ebenso wie für Geographie oder Sozialkunde.

Durch zurückhaltende didaktische Akzentsetzungen sollen sich Schülerinnen und Schüler selbst ein Bild machen: inhaltlich, welche Geschichte in der Fotoserie wohl erzählt wird, sowie formal, d. h. mit welchen fotografischen Mitteln gearbeitet wird. Dadurch, dass die Kontextinformation zu den Serien erst weiter unten auf der jeweiligen Seite erscheint, sollen die Lernenden sich den Themen zunächst rein schauend und von ihrer eigenen Erfahrung ausgehend nähern können. Zur Erhärtung ihrer jeweiligen Vermutungen werden sie ermuntert, die gerade fokussierte Bildserie mit anderen Serien zu vergleichen, um dabei globale Gemeinsamkeiten zu entdecken. Neben Umsiedelung und Eingriffen in Natur und Landschaft greifen weitere Serien Themen wie Entwurzelung, Ortlosigkeit oder Mobilität auf. Seien es chinesische Wanderarbeiter in Andreas Seiberts (*1970) dokumentarischer Arbeit «From somewhere to nowhere» (Seibert 2008), seien es italienische Auswanderer nach Lateinamerika, die Yvan Dalain (1927–2007) in den 1950er Jahren fotografisch begleitete (Pfrunder u. Gasser 2003) – die Arbeit mit bildbild bietet eine Vielzahl von Anschlussmöglichkeiten an Inhalte des Fachunterrichts.

Seitdem der ungarische Maler, Fotograf und Lehrer László Moholy-Nagy die Schulung des Sehens durch Fotografie als «new instrument of vision» propagierte (1936/1981, S. 344), haben sich ihre technischen Möglichkeiten multipliziert. Die Fotografie als Ausschnitt der Wirklichkeit auf dem Negativfilm wird abgelöst von

der medialen Zirkulation des Bildes, von Gebrauchsweisen des Fotos im Fernsehen und später im digitalen Raum des Internets. Die Auswahl des fotografischen Materials auf bildbild möchte Schülerinnen und Schüler auch für diesen Medienwandel sensibilisieren. Die Fotografin Yvonne Griss hat in den 1980er Jahren unter dem Titel «Melancholie» Menschen vor dem Fernseher ins Bild gesetzt. Sechs dieser wundersam entrückten Portraits regen zur Erörterung von Fernsehkonsum als Zeit der Stille, des aktiven Medienhandelns oder aber als passive Berieselung an. Damit ist zugleich ein klassischer Bildtopos aufgegriffen, der Menschen beim Schauen zuschaut. Eine Auswahl an Bildern aus dem riesigen digitalen Archiv des Fotokünstlers Kurt Caviezel wiederum macht heutige Gebrauchsweisen des fotografischen Bildes zum Thema, indem sie Menschen im anonymen Raum des Internets vor ihren WebCams zeigt (Abb. 1). Diese zeigende oder enthüllende Dimension des Bildes, das in den intimen Raum des Zuhauses vorrückt, wirft zugleich Fragen nach Voyeurismus und Internetnutzung auf. Sie stehen zwar häufig im Zentrum alarmierender Studien (Machill u. von Peter 2001), doch ihre Omnipräsenz können Schülerinnen und Schüler, angeregt durch Bildstrecken auf bildbild, einmal aus anderer, eigener Perspektive kritisch überdenken. Es geht um das «private», digitale Bild als tatsächlich oder oft nur vermeintlich ephemeres Bild, das in den Weiten des Internets ein erstaunlich langes Nachleben finden kann. Wie die Befunde der JAMES-Studie 2012 zeigen, ist das Hochladen von Fotos und Videos die am häufigsten angewandte Praxis im Bereich des «aktiven Gestaltens von Content im Internet» (Willemse et al. 2013, S. 31). Zugleich empfinden es aufgrund weit verbreiteter Erfahrungen Jugendliche als «störend», wenn Fotos oder Videos ohne ihre Zustimmung von anderen Personen online gestellt wurden (ebd. S. 33).

5 Ausblick

bildbild ist das Produkt mehrmonatiger Erörterungen, die um diverse Aspekte kreisen:

- die Auswahl der Bildserien im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit im Unterricht bzw. ihren Adressatenbezug für Kinder und Jugendliche;
- die schriftliche Adressierung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 zur Erläuterung dieses Tools, aber auch zur Anregung, damit zu arbeiten;
- die Adressierung an Lehrpersonen mit Sachinformationen zu den jeweiligen Bildkontexten und den Fotografen/-innen (Abb. 7, 8),
- Methoden der Visual Literacy und, nicht zuletzt,
- um die Gestalt- und Machbarkeit vielfältiger auch interaktiver Wünsche auf der Webseite.

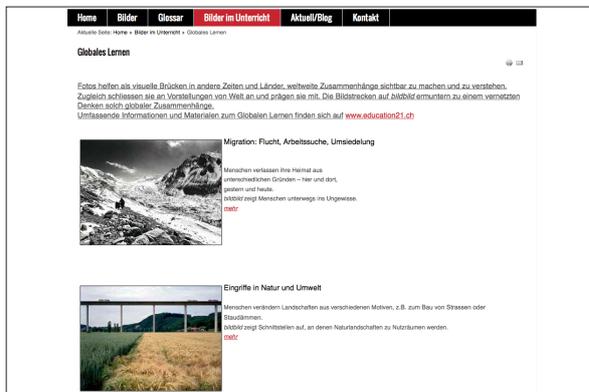


Abb. 7: Informationen zu Globalem Lernen für Lehrpersonen

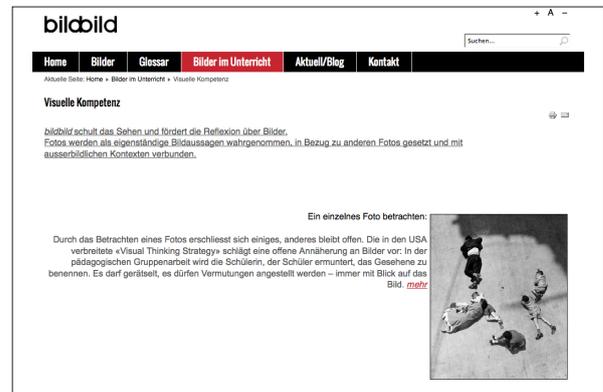


Abb. 8: Informationen zu Visueller Kompetenz für Lehrpersonen

bilbbild ist ein Anfang, der weiterer Ergänzungen bedarf. Nicht zuletzt wegen der interdisziplinären Zugänge zu Bildern sind verschiedene Perspektiven noch aufzunehmen oder zu modifizieren. Dazu bedarf es weiterer Resonanz aus der schulischen Praxis. Gerade das Format einer Webseite bietet hierbei Aktualisierungsmöglichkeiten sowie mit einem verlinkten Blog auch interaktive Optionen, die in gedruckten Lehrmitteln so nicht gegeben sind. Lehrpersonen haben dadurch die Möglichkeit, die vielfältigen Angebote von bilbbild selektiv und jeweils für ihren Unterricht passend zu nutzen. Sie können den Fokus auf formale Elemente der Bildgestaltung legen und sie vergleichend in anderen Bildserien aufsuchen, etwa Unschärfe, Kontraste, Licht, verschiedene Kameraperspektiven, Fluchtpunkte und Linien oder Bildaufteilungen. Sie können aber auch thematisch verschiedene Bildserien auswählen, um sie im Fachunterricht zu behandeln. Für eine fächerübergreifende Medienbildung bietet bilbbild viele Möglichkeiten.

Bilder sind mehr als nur Informationsträger für Erfahrungen zweiter Hand – mitunter sind sie die Quelle schlechthin, um sich Eindrücke fremder Vorgänge zu verschaffen. Sie machen zugleich selbst bei sperrigen politischen oder historischen Themen Bezüge zur unmittelbaren Erfahrung der Schülerinnen und Schüler möglich. Klassische ikonographische Motive können ganz schnell auch mit persönlichen Erlebnissen, mit Wissenserfahrungen der Bildbetrachtenden rückgekoppelt werden, die sie in der Familie, auf Reisen oder anderswo gesammelt haben. Bilder bringen die Welt näher, sind zugleich vieldeutig und offenbaren gerade in der Serie vielfältige oder wiederkehrende Formenstrukturen. Im entschleunigten Betrachten können Schülerinnen und Schüler auf bilbbild unterschiedliche Interpretationen der Wirklichkeit, unterschiedliche Denkbilder zu einander in Beziehung setzen sowie Beobachtungen, Benennungen und Deutungen kritisch diskutieren. Das wäre ein Schritt hin zur visuellen Kompetenz zwischen Schwarzweiss-Fotografie, Medienbild und vermeintlich digitaler Selbstverständlichkeit.

Literatur

- Adorno, Theodor. 1970. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Arnold, Klaus. 2010. «Wie Deutschland begann, sich für Politik zu interessieren: Medienrezeption in den 1960er und 1970er Jahren.» In *Von der Politisierung der Medien zur Medialisierung des Politischen? Zum Verhältnis von Medien, Öffentlichkeiten und Politik im 20. Jahrhundert*, hrsg. v. Klaus Arnold, Christoph Classen, Susanne Kinnebrock, Edgar Lersch u. Hans-Ulrich Wagner, 323–346. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Baudrillard, Jean. 1981. *Simulacres et simulation*. Paris: Galilée.
- Benjamin, Walter. (1936) 2003. *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Boehm, Gottfried. 2007. *Wie Bilder Sinn erzeugen: Die Macht des Zeigens*. Berlin: University Press.
- Christolova, Lena. 2011. «Zwischen den Chiffren von Regnault und der Taxidermie von Flaherty: Wissenschaftsanspruch und Massenkulturphänomene im ethnographischen Film zwischen 1895 und 1931.» In *Visuelle Medien und Forschung: Über den wissenschaftlich-methodischen Umgang mit Fotografie und Film*, hrsg. v. Irene Ziehe u. Ulrich Hägele. 49–68. Münster: Waxmann.
- Debes, John 1969. «The Loom of Visual Literacy.» *Audiovisual Instruction* 14(8): 25–27.
- Doelker, Christian. (1997) 2002. *Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Doelker, Christian. 2011. «Visuelle Kompetenz – Grundzüge der Bildsemantik.» In *Visuelle Kompetenz: Beiträge des inter fakultären Forums*, hrsg. v. Theo Hug u. Andreas Kriwak, 9–27. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Gehlen, Arnold. (1952) 2004. «Mensch trotz Masse: Der Einzelne in der Umwälzung der Gesellschaft.» In *Die Seele im technischen Zeitalter und andere sozialpsychologische, soziologische und kulturanalytische Schriften*. Arnold Gehlen-Gesamtausgabe, Bd. 6, hrsg. v. Karl Siegbert Rehberg, 217–228. Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.
- Gehlen, Arnold. (1955) 2004. «Massenpsychologie und Sozialpsychologie.» In *Die Seele im technischen Zeitalter und andere sozialpsychologische, soziologische und kulturanalytische Schriften*. Arnold Gehlen-Gesamtausgabe, Bd. 6, hrsg. v. Karl Siegbert Rehberg, 229–249. Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.
- Genazino, Wilhelm. 2004. *Der gedehnte Blick*. München: Hanser.
- Grosvenor, Ian, Martin Lawn und Kate Rousmaniere, ed. 1999. *Silences and Images: The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang.
- Grube, Norbert. 2012. «A «New Republic»? The Debate between John Dewey and Walter Lippmann and Its Reception in Pre- and Postwar Germany.» In *The Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple Refractions Through Time*

- and Space (*Routledge International Studies in the Philosophy of Education*, 28), ed. Rosa Bruno-Jofré and Jürgen Schriewer, 196–214. New York u. London: Routledge.
- Habermas, Jürgen. 1990. *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heuer, Christian. 2006. «Der ‹gedehnte Blick› und die Geschichtsdidaktik.» In *Foto + Text: Handbuch für die Bildungsarbeit*, hrsg. v. Alfred Holzbrecher, Ingelore Oomen-Welke u. Jan Schmolling, 203–214. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kracauer, Siegfried. (1927) 1990. «Die Photographie.» In *Schriften*, Bd. 5.2. Aufsätze (1927–1931), hrsg. v. Inka Müller-Bach, 83–98. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Machill, Marcel und Felicitas von Peter, Hrsg. 2001. *Internet-Verantwortung an Schulen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Merzyn, Gottfried. 1994. *Physikschulbücher, Physiklehrer und Physikunterricht: Beiträge auf der Grundlage einer Befragung westdeutscher Physiklehrer*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Moholy-Nagy, Laszlo (1936) 1981. «From Pigment to Light.» In *Photography in print: Writings from 1816 to the present*, ed. Vicki Goldberg, 339–348. New York: Simon and Schuster.
- Nolte, Paul. 2000. *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft: Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*. München: Beck.
- Panofsky, Erwin. 1975. «Ikonographie und Ikonologie: Eine Einführung in die Kunst der Renaissance.» In *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*, 36–67. Köln: Dumont.
- Pfrunder, Peter und Martin Gasser, Hrsg. 2003. *Fokus 50er Jahre: Yvan Dalain, Rob Gnant und ‹Die Woche›*. Zürich: Limmat Verlag.
- Pilarczyk, Ulrike und Ulrike Mietzner. 2005. *Das reflektierte Bild: Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Radkau, Joachim. 1998. *Das Zeitalter der Nervosität: Deutschland zwischen Bismarck und Hitler*. München: Carl Hanser Verlag.
- Sarasin, Philipp. 2011. «Was ist Wissensgeschichte?» *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36 (1): 159–172.
- Schäffer, Burkhard. 2005. «Erziehungswissenschaft.» In *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*, hrsg. v. Klaus Sachs-Hombach, 213–225. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schnakenberg, Ulrich. 2012. *Die Karikatur im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.
- Seibert, Andreas. 2008. *From Somewhere to Nowhere: China's Internal Migrants*. Baden: Müller.

- Sims, Ellen, Ros O'Leary, Jules Cook und Gill Butland. 2002. «Visual Literacy: What is it and do we need it to use learning technologies effectively?» http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/ellen_sims_et_al.pdf [Zugriff 20.3.2013].
- Soeffner, Hans-Georg und Jürgen Raab. 2004. «Bildverstehen als Kulturverstehen in medialisierten Gesellschaften.» In *Positionen der Kulturanthropologie*, hrsg. v. Aleida Assmann, Ulrich Gaier u. Gisela Trommsdorff, 249–274. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Sontag, Susan. 2011. «Die Bilderwelt.» In *Über Fotografie*, 146–172. Frankfurt/Main: Fischer.
- Staub, Hans. 1984. *Schweizer Alltag: Eine Photochronik 1930–1945* [zur Ausstellung «Hans Staub» im Kunsthaus Zürich, 18. August – 7. Oktober 1984]. Bern: Benteli.
- Stumberger, Rudolf. 2010. *Klassen-Bilder: Sozialdokumentarische Fotografie*. Bd. 2: 1945–2000. Konstanz: UVK.
- Tucholsky, Kurt. (1912) 1975. «Mehr Fotografien!» In *Gesammelte Werke in zehn Bänden*, Bd. 1, hrsg. v. Mary Gerold-Tucholsky u. Fritz J. Raddatz, 47. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Willemse, Isabel, Gergor Waller, Daniel Süss, Sarah Genner und Anna-Lena Huber. 2013. *JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz: Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2012*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Psychologie, ZHAW. http://www.psychologie.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/psychologie/Downloads/Forschung/JAMES/JAMES_2013/Ergebnisbericht_JAMES_2012.pdf [Zugriff 20.3.2013].

Webseiten

- International Visual Literacy Association (IVLA)*. <http://www.ivla.org> (u. a. Definition des Begriffs basierend auf John Debes, 1969).
- Picture This: California Perspectives on American History*. <http://collections.museumca.org/?q=category/2011-schema/history/picture> (Enthält eine Vielzahl von «Visual Literacy Activities»).

Fotografie – Bildungsmedium und Forschungsperspektive

Alfred Holzbrecher

Abstract

Mit Blick auf das «multiliteracies»-Konzept wird das Potenzial des Bildungsmediums Fotografie in der Entschleunigung und Intensivierung der Wahrnehmung gesehen. Rezeptive Arbeit mit Fotos und vor allem das aktive Fotografieren eröffnet Grundformen einer fotodidaktischen Arbeit nicht nur im Projekt-, sondern gerade im Fachunterricht. Im letzten Teil des Beitrags werden unterschiedliche Interpretationskontexte für Fotos identifiziert, deren Kenntnis einen mehrperspektivischen Blick auf Kinder- und Jugendfotos eröffnen und zur Entwicklungsaufgabe pädagogischer Professionalität werden könnten.

Visuelle Kompetenz als Schlüssel zum Verständnis moderner Gesellschaften verweist auf eine Theorie der Schule, die nicht nur (welt)gesellschaftliche Veränderungsprozesse thematisiert, sondern auch deren Wahrnehmung durch die Lernenden, um auf dieser Grundlage mögliche didaktische Perspektiven zu entwickeln. Als ein wesentlicher Teil des Globalisierungsprozesses ist die weltweite Kommunikation via Internet zu betrachten, das nicht nur fernste Ereignisse ins Wohnzimmer bringt, sondern vor allem eine hoch verdichtete Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, kulturelle Bruchlinien oder eine Beschleunigung der Wahrnehmung. Für pädagogisches Handeln stellt sich die Frage, in welcher Weise sie den veränderten Wahrnehmungsgewohnheiten der Schüler/innen *entgegenkommt* und inwiefern es zum Bildungsauftrag gehört, die Wahrnehmung zu entschleunigen und *Kontrapunkte* zu den medial geprägten und gewohnten Mustern zu setzen.

Längst ist der Computer zur Multimediemaschine geworden, die permanent online ist und Kommunikation via Bildern, Texten und Tönen ermöglicht. Die Begründer des «multiliteracy project»¹ fordern angesichts dieser gesellschaftlichen Entwicklung nicht nur die Entwicklung sprachlicher, sondern multimodaler Kompetenzen: Veränderte Wahrnehmungsformen machen eine Pädagogik notwendig, die diesen Entwicklungen Rechnung trägt. Mit Blick auf didaktische Fragestellungen hiesse das:

¹ Vgl. <http://www.multiliteracies.ca/>; http://www.curriculum.edu.au/leader/whats_so_different_about_multiliteracies,18881.html?issuelD=10766;
http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm

1. «*diversity*» wahrzunehmen und wertzuschätzen, d.h., etwa die unterschiedlichen sozio-/kulturellen Erfahrungen der Lernenden, Geschlechterdifferenz etc., mit anderen Worten Heterogenität als didaktische Ressource zu nutzen,
2. die unterschiedlichen *Sprachen der Schüler/innen mit Migrationsgeschichte* als Ressource für den Lehr-Lernprozess wertzuschätzen,
3. *lokale Diversität und globale Verbundenheit* im Blick zu haben,
4. *multimodal* zu lernen, d. h. die fünf semiotischen Systeme in ihrer Eigenwertigkeit und v. a. ihrem Zusammenhang zu sehen:
 - das linguistische System,
 - das visuelle System,
 - das gestische System,
 - das räumliche System und
 - das auditive System.

Aus curricularer Perspektive weitet sich der Lern- und Kommunikationsraum vom engen Klassenzimmer ins Globale, so dass es notwendiger denn je erscheint, nicht nur einen Orientierungsrahmen und Handlungsstrategien für die Vielfalt der Optionen zu bieten. Die grosse didaktische Kunst dürfte darin bestehen, die neuen multimodalen Medien didaktisch zu nutzen, zugleich aber *exemplarisch* und *vertiefend* zu arbeiten: Im Sinne einer Entschleunigung und damit Intensivierung der Wahrnehmung spricht viel für eine verstärkte Arbeit mit Fotos, d. h. für eine Fokussierung auf stehende Bilder, um von diesem Medium aus transmediale Erkundungen vorzunehmen – eine Entwicklungsaufgabe wohl nicht nur für die Lernenden, sondern auch (und vor allem) für die Lehrpersonen selbst.

Die didaktischen Potenziale des *multiliteracies*-Konzepts lassen sich zunächst damit begründen, dass damit neben dem traditionellen Lesen und Schreiben auch laterales und assoziatives Denken sowie interkulturelle Kompetenz gefordert ist: Unsere Bilder der Welt, des Fremden oder auch des Eigenen sind als «innere» oder Vorstellungsbilder primär ikonisch kodiert. Zentrales Kennzeichen etwa von Fotos ist – im Gegensatz zum Text – die Nicht-Linearität, die emotional-sinnliche Qualität und die Simultaneität der Wahrnehmung, was (nach dem Hemisphärenmodell der Hirnforschung) der Arbeitsweise der rechten Hirnhälfte entspricht. Vermutlich konstruieren wir unser (je individuelles wie auch) kollektives historisches Gedächtnis entlang den markanten Fotos, den Ikonen der Geschichte, an die sich wie in einem Kristallisationsprozess sprachlich vermittelte Informationen anlagern. Das *multiliteracies*-Konzept verweist zu Recht auf die Verbundenheit der fünf semiotischen Systeme, schliesslich lernen Menschen nicht nur über den sprachlichen oder auch den visuellen Kanal, sondern über (mindestens) eben diese fünf Parameter der Wahrnehmung. Lernen wirkt – so ist anzunehmen – umso nachhaltiger,

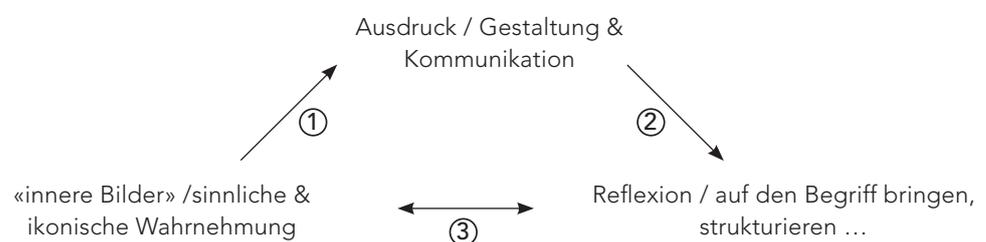
je «multimodaler» – oder auch: *mit allen Sinnen* – gelernt wird bzw. wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, sich Lerngegenstände «transmodal» anzueignen. Das Konzept der *multiliteracies* erscheint vor allem interessant unter dem didaktischen Aspekt eines erweiterten Spektrums binnendifferenzierender Aufgaben

- bei einer Verknüpfung der modalen Ebenen Bild, Text und Ton, und zwar sowohl in der rezeptiven (vgl. Bildanalyse) als auch in der produktiven Arbeit;
- bei der Frage, in welcher Weise die Diversität der Lernenden (vgl. sozio-/kulturelle Herkunft, Religion, Gender, Alter, Leistungsniveau, Begabung/Behinderung etc.) Berücksichtigung bei der Gestaltung von Lernumgebungen finden soll und kann
- bei der didaktischen Verknüpfung von Fragestellungen der Lebenswelt der Lernenden im Kontext ihrer Entwicklungsaufgaben mit globalen Problemstellungen («Öffnung mentaler Horizonte»).

Im Zentrum der folgenden Überlegungen steht die These, dass aus das Medium der Fotografie sich in besonderer Weise als Basis- oder Ausgangsmedium eignet, um Brückenschläge zu anderen semiotischen Systemen zu schlagen.

Visuelle Alphabetisierung

Wenn die (inneren) Bilder unsere Wahrnehmung strukturieren, beinhaltet visuelle Alphabetisierung die Fähigkeit, die Bilder-Welt durch Reflexion zu erschliessen, oder aus psychoanalytischer Sicht betrachtet: das Vor- und Unbewusste dem Ich zugänglich zu machen. So plausibel dies aus theoretischer Sicht erscheint, als subjektiver Lern- und Erfahrungsprozess scheint dies vor allem über den Umweg der Gestaltung und des kommunikativen Austauschs zu funktionieren:



Das heisst, um sich die innere Bilderwelt erschliessen und reflexiv bearbeiten zu können, bedarf es des Zwischenschritts des (kreativen) Ausdrucks, der «Gestalt-Werdung» und des kommunikativen Austauschs. Mit Blick auf den Unterricht könnte dieses erkenntnistheoretisch orientierte Modell (vgl. Holzbrecher 2011, 213 ff.) so konkretisiert werden: Es bedarf möglichst vielfältiger, kreativer und multimo-

daler Aufgaben, um es den Lernenden zu ermöglichen, an ihren Vorstellungsbildern, an Welt- und Selbst-Bildern zu arbeiten, ihnen eine Struktur zu geben und durch Sprache Bedeutungen zu erschliessen. Dabei können folgende didaktische Grundfunktionen einer rezeptiven und produktiven Arbeit mit Fotos (vgl. Holzbrecher u. Schmolling 2012, 20ff.) unterschieden werden:

Foto als Sprech- und Schreibanlass

Die wohl häufigste Verwendung von Fotos um Unterricht ist ihre Nutzung als Stimuli für eine verbale Artikulation (vgl. Küster 2003, 256 ff.; Piontek 2006, 145 ff.). Die Nutzung vorhandener Fotografien ist in der Bildungsarbeit recht verbreitet, sie dienen in allen Unterrichtsfächern v. a. der Veranschaulichung komplexer Zusammenhänge oder als Brücke zur Sprache. Gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die (noch) *nicht* so gut wie andere über sprachliche Kompetenzen verfügen, stellt die rezeptive Arbeit mit Fotos ein ausgezeichnetes Medium dar. Diese Erfahrung haben unsere Studierenden² gemacht in der Arbeit mit Sonderschülern, mit Kindern im Vorschulalter oder auch im Fremdsprachenunterricht bzw. bei interkulturellen Begegnungen, d. h. wenn die sprachlichen Kompetenzen (noch) nicht so weit entwickelt sind. Fotos machen neugierig, verleiten dazu, Dinge zu benennen, mit eigenen Erfahrungen zu vergleichen und spielerisch Deutungen auszuhandeln. Mit Fotos scheint auch ein recht unmittelbarer Zugang zu «inneren Bildern» mit all ihren Gefühlsqualitäten zu gelingen, so dass diese Bilder gerade für sprachlich weniger geschulte Kinder und Jugendliche eine Hilfe darstellen, um etwas «auf den Begriff zu bringen» oder sich ihm durch eine Erzählung anzunähern: Ein (historisches) Familienfoto oder eines aus der Arbeitswelt motiviert dazu, die fotografisch eingefrorene Situation «aufzutauen», sich die reale Situation vorher und nachher vorzustellen und in eine Beziehungsgeschichte aufzulösen. Eine fotografische Szene animiert dazu, Geschichten zu (er)finden und dabei das Kontextwissen (etwa über eine historische Epoche) in eine entsprechende Handlung umzusetzen, – und dabei möglicherweise mit den unterschiedlichen Perspektiven der abgebildeten Personen zu spielen.

Ausgangspunkt der Publikation *Foto + Text* (Holzbrecher u. a. 2006) war eine produktive Kooperation eines Fotoseminars mit einem Literaturseminar der Kollegin Ingelore Oomen-Welke: Die Studierenden stellten sich gegenseitig die Aufgabe, Texte zu Fotos zu schreiben und Fotos zu (literarischen) Texten zu machen (Oomen-Welke u. Studierende 2006). Die überaus kreativen Ergebnisse zeigten nicht nur ein hohes Mass an ästhetischer Qualität, der Brückenschlag vom Foto zum Text als auch umgekehrt macht deutlich, in welcher Weise die Verknüpfung

² Fotoprojekt an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, vgl. www.ph-freiburg.de/digifoto

des Mediums Bild mit dem des Textes aussageunterstützend und -verstärkend, ironisierend, veranschaulichend oder auch kontrastierend gestaltet werden kann. Eine Erkenntnis, die auch etwa mit der Aufgabe, zu einem Foto unterschiedliche Bildunterschriften zu finden, gewonnen werden kann, um eine bestimmte Lesart des (prinzipiell mehrdeutigen) Fotos zu steuern.

Foto als Ausgangspunkt für eine «Übersetzung» in andere ästhetische Ausdrucksformen

In der schulischen Bildungsarbeit dominiert häufig ein rationaler und analytischer Zugang zu den Lerngegenständen. Dabei bietet gerade eine Symbolisierung bzw. «Übersetzung» in eine andere ästhetische Ausdrucksform ein tieferes Verstehen und Einbeziehen von zumeist symbolisch verschlüsselten Vorstellungsbildern. Kindern und Jugendlichen macht es Spass, die Stimmung in einem bestimmten Foto etwa durch die Auswahl eines dazu passenden *Musikstücks* zu erfassen, eine *Bildercollage* zu erstellen, mittels *Körpersprache* szenisch-pantomimisch oder dramatisierend zum Ausdruck zu bringen oder *Metaphern* zu dem Foto zu sammeln, mit denen – als sprachliche Symbolisierung und Verdichtung – ein Gedicht geschrieben wird.

Produktive Arbeit: Fotografierend die Welt entdecken

Kinder und Jugendliche nutzen die Kamera, um ihre Welt zu erkunden, Neues zu entdecken und Zusammenhänge zu erschliessen, wie das Themenspektrum im Rückblick auf 50 Jahre Deutscher Jugendfotopreises zeigt (vgl. Pschichholz u. Vorsteher-Seiler 2011): Neben Selbstdarstellungen und der Arbeit etwa an Geschlechterbildern reichen die Motive von Familie, Freunde über die Erkundung von Zweierbeziehungen, Entdeckungen beim Unterwegssein bis zu Einmischungen in gesellschaftliche Problemlagen sowie einer visuellen Basteltätigkeit an möglichen Welten. In diesen Themenfeldern spiegeln sich nicht nur altersspezifische Entwicklungsaufgaben, sondern auch zeit- und jugendtypische Weisen der Welt-Aneignung: Kinder- und Jugendfotografie als Spiegel der Zeit und der alters-typischen Entwicklungsaufgaben (vgl. Gebhart 2012).

Obwohl fast jede/r einen Fotoapparat oder ein Fotohandy besitzt und privat unzählige Fotos besitzt, kommt dagegen das aktive Fotografieren im Unterricht eher selten vor. Daher soll im Folgenden versucht werden, die didaktischen Potenziale einer aktiven Fotoarbeit im Fremdsprachenunterricht auszuloten. Den hierfür entwickelten didaktischen Kategorien soll dabei eine heuristische Funktion zukommen, d. h., sie sollen dazu beitragen, neue Ideen zu generieren:

- *Erlebtes festhalten*: Berichte von Exkursionen oder Projekten werden in der Regel in Textform verfasst, Fotos kommt dabei oft nur die Funktion einer Bebilderung zu. Verändert man die Relation zugunsten des Fotos, entsteht die

Notwendigkeit, intensive Erfahrungen in «starken Bildern» zu fassen, das Augenmerk auf wirkungsvolle Bildgestaltungsmittel zu richten und Text entsprechend sparsam zu verwenden.

- *Ordnungen herstellen*: Das gehört im Prozess der psychosozialen Entwicklung wie auch der Wissensorganisation zu den zentralen Aufgaben der Lernenden jeden Alters. Es spricht viel für die Annahme, dass bei der Arbeit an solchen «kognitiven Schemata» (Piaget) die «inneren Bilder», die Imaginationen, eine bedeutsame Rolle spielen. Eine Visualisierung (z. B. durch Fotos, Schaubilder etc.) trägt wesentlich dazu bei, diese Vorstellungsbilder nach aussen zu tragen und ihnen *dadurch* eine strukturierte Gestalt zu geben, sie kommunizierbar und veränderbar zu machen.
- *Bewegungsabläufe erkennen*: Serienfotos ermöglichen eine genaue Analyse schneller Bewegungen (Hietzge 2006), was mit Hilfe einer Digitalkamera sehr viel einfacher zu handhaben ist als mit einem Film. Darüber hinaus ermöglicht ein sequenzierter Bewegungsablauf, die Wahrnehmung zu schärfen, ihn genau zu beschreiben und auf Details zu achten, – Grundqualifikation etwa für die Gestaltung animierter (Comic)Geschichten...
- *Arbeitsabläufe dokumentieren*: Sicherlich bietet sich das Medium Film in besonderer Weise an, um Prozesse zu dokumentieren, etwa Künstler oder Handwerker bei der Arbeit. Das Medium Fotografie dagegen zwingt dazu, sich auf wesentliche, aussagekräftige Situationen zu konzentrieren, mit wirkungsvollen Aufnahmeperspektiven zu experimentieren und durch entsprechende Bildgestaltungsmittel zu verstärken. Technisch einfach lassen sich so Berufsbilder kennenlernen oder «Berufs-Steckbriefe» erstellen.
- *Spuren suchen im Alltag: Den Blick schärfen und Details erkunden*: «So habe ich das noch nie gesehen», – dieser Slogan des Senders 3sat zeigt das Potenzial, durch den Fokus auf die Lupenfunktion genau hinsehen zu lernen, Alltägliches und Vertrautes durch andere Sichtweisen und Beobachterstandpunkte neu zu entdecken, d. h. die Wahrnehmung zu sensibilisieren. Schon mit sehr einfachen Kameras können Schulwege dokumentiert und Schule erforscht werden (vgl. Schratz 2006): Fotografieren wird damit zu einer aktiven Form der An-Eignung, des Zu-eigen-Machens eines Stadtviertels, der Wohnumwelt oder der Orte der Freizeitgestaltung, indem – allein oder in der Gruppe – Entscheidungen über die persönliche Bedeutsamkeit der Objekte, Personen, Orte oder Situationen gefällt werden, die entsprechend wirkungsvoll ins Bild gesetzt werden. Ergänzend bietet sich an (vgl. Binnendifferenzierung), die Klänge / Töne eines Stadtviertels einzufangen, Interviews einzubeziehen etc.

Damit kann Fotografieren in besonderer Weise auch in den Kontext interkultureller Zielsetzungen gestellt werden:

- *Fremde Welten erschliessen*: Fotografieren ermöglicht, sich tastend unbekanntem Welten anzunähern, fremde Lebensräume aktiv und kreativ anzueignen und mit den Menschen in Kontakt zu treten (vgl. Holzbrecher 2007). Wer fotografiert, geht aufmerksamer durch die Welt, beobachtet Dinge und Menschen in ihrer Umgebung nicht nur statisch, sondern entwickelt ein Auge für die «richtigen Augenblick», indem bewusst mit Möglichkeiten gespielt wird, wie sich eine Person in der avisierten Situation verhalten könnte. Die fotografische Aufmerksamkeitshaltung ermöglicht, aus der alltäglichen «Blindheit» herauszutreten und bewusster Kontakt aufzunehmen, sich in Situationen und Menschen hinein zu versetzen und «fotogene Momente» vorherzusehen. Damit ermöglicht Fotografie auch die Reflexion der eigenen Wahrnehmungsmuster («wer bin ich, dass ich dies so sehe?»). In fremdkulturellen Kontexten gilt es zu lernen, mit Unsicherheit umzugehen, Fotografier-Tabus zu beachten und auf Fremde zuzugehen, wenn man ein Foto machen will. Fotografieren ermöglicht dieses Lehr-Lernziel in einer Weise, dass die Arbeit an neuen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern als kreativer und motivierender Suchprozess erfahren werden kann. Oliver Piontek zeigt exemplarisch in einem «London-Projekt» (2006, 148 ff.), wie Fotografie zu einem zentralen Medium des Englischunterrichts und des Schüleraustauschs wird, etwa über die Methode des Fototagebuchs.
- *Geschichten erzählen*: Das Kriterium, ein Foto solle «eine Geschichte erzählen», kann als ein wichtiges Kriterium eines «guten Fotos» gelten. Für John Berger und Jean Mohr ist Fotografieren «eine andere Art zu erzählen» (Berger u. Mohr 2006). Bereits erwähnt wurde die Möglichkeit, die in einem Foto «eingefrorene» Situation in eine denkbare Handlung aufzulösen (vgl. Sprech-/Schreibanlass). Didaktisch sehr produktiv sind für alle Altersstufen auch Fotostories (vgl. Hornar 2006), Fotoromane oder -reportagen.
- *Bedeutsames bewahren*: Ein Lerntagebuch in Textform hat seine spezifischen Stärken, in einem *visuellen Tagebuch* kann festgehalten werden, worüber man (noch) nicht schreiben kann, weil die Vorstellungsbilder noch diffus und mehrdeutig sind und noch nicht «auf den Begriff gebracht» werden können. Ein solches Offenhalten von Deutungen mittels eines Fotos bietet ein spezifisches Potenzial, weil in niedrigschwelliger Art und Weise etwas zum Ausdruck gebracht oder Beziehungen hergestellt werden können.
- *Beziehungen herstellen*: Das kann sich auf die im Foto dargestellten Objekte und Personen beziehen: Durch den Rahmen des Fotos werden Beziehungen suggeriert, – was dazu einlädt, damit zu spielen und Kompositionen etwa mit «unsinnigen» Objekten und Personen zu gestalten. Eine hohe fotografische Kompetenz erwirbt, wem es gelingt, Blickbeziehungen der dargestellten Per-

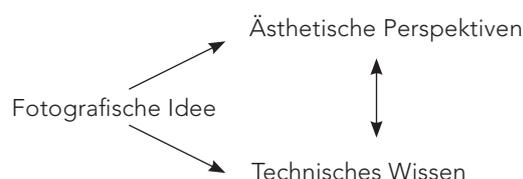
sonen sichtbar zu machen (Pilarczyk 2003), um damit auf persönliche Beziehungen zu schliessen. Eine weitere Ebene zeigt sich darin, dass (und wenn) die fotografierende Person den avisierten Kommunikationskontext des Fotos antizipiert (Ausstellung? Freundeskreis?) und Beziehungen zu den Rezipienten herstellt, etwa durch direkten Blickkontakt (z. B. in die Kamera schauen).

- *Selbst inszenieren*: Zahllose Beispiele aus der Geschichte der Jugendfotografie (vgl. Pschichholz u. Vorsteher-Seiler 2011) zeigen, dass das Spiel mit Bildern und Facetten des Selbst, mit Körper-Bildern, mit Beziehungsformen, Geschlechterrollen und mit der Erfindung möglicher, wünschenswerter Welten oder auch «den Teufel an die Wand malen» in zentraler Weise den jugendlichen Identitätsfindungsprozess kennzeichnet. Diese Beispiele belegen, dass Fotografieren wie kaum ein anderes Medium zur selbsttätigen und kreativen «Bastelarbeit» am Selbst anstiftet: Erst im Austausch mit anderen wird dem jugendlichen Fotografen deutlich, wie unterschiedlich Blick-Perspektiven sein können, – und das ist wiederum Voraussetzung dafür, sich selbst darüber klar zu werden, was man *warum* fotografieren möchte. Auf dieser Grundlage ist es möglich, *fotografische Sichtweisen* zu entwickeln, d.h. Motive für einen Betrachter interessant zu machen und etwa seine Aufmerksamkeit zu binden, mit einem Foto Geschichten zu erzählen, die der Situation eigene Spannung auszudrücken oder so viel Irritation zu erzeugen, dass ein Betrachter längere Zeit vor dem Foto verweilt, das Fantasien freisetzt oder Nachdenklichkeit provoziert.

Einen fotografischen Blick entwickeln. Elemente einer Fotodidaktik

Didaktik ist die Kunst, Lernen zu initiieren. Im schulischen Kontext orientiert sich Lernen primär an Bildungsstandards bzw. vorab definierten Kompetenzen, im außerschulischen Bereich jedoch eher am lernenden Subjekt und seinen psychischen und sozialen Entwicklungspotenzialen. Interessant ist es, beide Perspektiven miteinander zu verknüpfen: Didaktik wäre dann die Kunst zu (er)finden, angepasst an die jeweilige Situation und Gruppe Elemente der Instruktion mit solchen des entdeckenden und forschenden Lernens («Konstruktion») zu verknüpfen.

Einen geschärften fotografischen Blick zu entwickeln, setzt voraus, von einer fotografischen Idee auszugehen und von hier aus sich sowohl ästhetische Wahrnehmungsperspektiven als auch das notwendige fototechnische Wissen zu erschliessen:



Grundlegendes Ziel bei der Integration aktiver Fotografierphasen in die pädagogische Arbeit ist die Erkenntnis, dass (und wie) die beabsichtigte Bildwirkung durch bestimmte Gestaltungsprinzipien und ästhetische Standards gesteigert werden kann bzw. welche technischen Kenntnisse dafür nötig sind. Systematisch betrachtet müssten also zunächst technische und ästhetische Perspektiven als Grundlage erarbeitet werden, um eine fotografische Idee umsetzen zu können. In der pädagogischen Praxis funktioniert dies jedoch nur um den Preis gähnender Langeweile. Die Herausforderung besteht also darin, *Aufgaben als motivierende Herausforderungen* zu stellen, die die Motivation entstehen lassen, die fotografische Idee möglichst wirkungsvoll umzusetzen, so dass – als «didaktische Schleifen» – Instruktionsphasen etwa über den Zusammenhang von ISO-Wert, Verschlusszeit und Blende oder über die Steuerbarkeit von Schärfentiefe über den Blendenwert von den Lernenden als hilfreich erfahren werden. Unsere Erfahrungen aus zahllosen, von Studierenden durchgeführten Fotoprojekten belegen, dass die Qualität der Fotos der Kinder und Jugendlichen grösser waren, wenn beim Fotografieren wie auch bei der Bildbearbeitung die Mischung zwischen entdeckendem Lernen und Ausprobieren einerseits und kompakten Instruktionsphasen andererseits stimmte. Projekte, bei denen die Teilnehmer/innen aus dem Anspruch selbstbestimmten Lernens heraus «entdecken sollten und machen konnten, was sie wollten», erbrachten dagegen oft (auch aus Teilnehmersicht) nur unbefriedigende Ergebnisse. Die *fotografische Idee* hängt zunächst eng mit den didaktischen Zielsetzungen der Unterrichtsreihe oder des Fotoprojekts zusammen, in die sich die oben skizzierten Lernaufgaben integrieren lassen. Eine zentrale Entwicklungsaufgabe dürfte für Schüler/innen sein, sich der Fotografier-Intentionen bewusst(er) zu werden, vor allem wenn sie bisher nur zu Erinnerungszwecken (z. B. mit dem Handy) geknipst haben. Vorhandenes Bildmaterial auf seine Qualitätsmerkmale hin zu untersuchen («gutes Foto?»), schärft den Blick für das gestaltete Zusammenwirken zwischen Fotografierabsicht, Aufnahmeperspektive, Anordnung der Bildobjekte, Linien etc., so dass die Aufmerksamkeit «gebunden» wird, der Rezipient «berührt» wird bzw. «etwas ins Auge springt», kurz: das Bild als «stark» wahrgenommen wird.

Bildästhetik

Der Buchmarkt ist voll von Büchern, die entsprechend den wichtigsten Bildgestaltungsmitteln gegliedert sind (vgl. Freeman 2007):

- Perspektive (Froschperspektive, Augenhöhe, Vogelperspektive.)
- Nahaufnahme (gegebenenfalls mit Teleobjektiv), Normal- oder Weitwinkelperspektive/Totale
- Balance (Bildelemente, Farbe, Grösse der Objekte.)
- Vordergrund/Hintergrund-Gestaltung / Illusion von Tiefe
- Grafische Elemente (Punkte, Linien, geometrische Figuren, Muster.)

- Bewegung / Bewegungsunschärfe
- Belichtung / Aufmerksamkeit lenken durch gezielten Lichteinfluss
- Farbbeziehungen / Farb- und Flächenproportionen

Gerade die Digitalfotografie bietet die Möglichkeit des Ausprobierens, des Spiels mit gewünschten Wirkungen etwa durch die Wahl der Perspektive, der Nähe/Distanz oder des Bildausschnitts, d. h. der Konzentration auf aussagekräftige Bildelemente. Dies gilt sowohl für die Phase des Fotografierens als auch für die der Bildbearbeitung am Computer.

Allerdings gerät, wenn beim Fotografieren nur eine Handykamera zur Verfügung steht, sicherlich bald an Gestaltungsgrenzen: Sie – wie auch andere einfache Kameras – haben in der Regel ein Weitwinkelobjektiv, das es z. B. nicht ermöglicht, ein Objekt im Vordergrund scharf abzubilden und von einem unscharf gehaltenen Hintergrund abzuheben. Damit wird deutlich, dass der Wunsch, bildästhetische Gestaltungsmittel als Werkzeuge zu nutzen, einen weiteren wichtigen Kompetenzbereich erschliessen lässt:

Technisches Wissen

...beinhaltet etwa

- dass eine grosse Blende (z. B. 3,5) oder die Verwendung eines Teleobjektivs ermöglichen, Vorder- und Hintergrund durch Un-/Schärfe voneinander abzuheben und damit etwas hervorzuheben,
- den Zusammenhang zwischen ISO-Wert, Verschlusszeit und Blendenwert zu kennen: Um Verwacklungsunschärfe zu vermeiden, muss eine kürzere Verschlusszeit gewählt werden, was durch eine grössere Blendenöffnung kompensiert werden kann. Wenn Bewegungsunschärfe gewünscht ist, gilt das Umgekehrte. Eine Erhöhung des Empfindlichkeitswerts (ISO) ermöglicht zwar, auch in dunkleren Situationen zu fotografieren, eine grössere Blende oder eine kürzere Verschlusszeit zu wählen, allerdings gibt es – bei einigen Kameras schon ab 800 ISO – sog. «Bildrauschen», d. h. unscharfe Bilder.
- Kenntnisse der wichtigsten Features der Bildbearbeitungssoftware, z. B. Farb- und Belichtungskorrekturen, Kontrast und Helligkeit, Bildretusche, Fotomontage etc.

Lesarten generieren: Entwicklungsaufgabe pädagogischer Professionalität

Gerade das Genre der Kinder- und Jugendfotografie legt den Schluss nahe, dass für das Verstehen kinder- und jugendkultureller Eigenproduktionen «Kontextwissen über den Entstehungszusammenhang und die Bildkompetenz der jeweiligen Bildproduzenten wichtig» (Niesyto 2006, 272) ist, um Lesarten auf ihre Plausibilität hin zu überprüfen. Im Folgenden soll versucht werden, solche möglichen Inter-

pretationskontexte für das Verstehen von Fotos zu skizzieren, die von Kindern und Jugendlichen produziert wurden. Eine zentrale Zielperspektive dieser Ausführungen ist die Begründung der Bedeutsamkeit jugendkulturell-ästhetischer Praxis als Spiegel lebensweltlicher Erfahrungen bzw. Selbst- und Weltkonstruktionen. Damit könnte die Bildhermeneutik nicht nur zu einem Instrumentarium der Kinder- und Jugendforschung werden, sondern auch zu einem Baustein eines Forschend-Lernen-lernen-Konzepts in der Ausbildung von (Medien)PädagogInnen (vgl. Holzbrecher u. Tell 2006).

In einer ersten Annäherung an mögliche Perspektiven auf Kinder- und Jugendfotos können (1) bildsprachlich-analytische Konzepte von solchen unterschieden werden, die (2) verstärkt die Subjekte bzw. Produzenten in ihren lebensweltlichen Kontexten und altersspezifischen Entwicklungsaufgaben fokussieren. Eine weitere Perspektive sind (3) die Kommunikationsprozesse, die bei der Produktion wie auch bei der Rezeption von Fotos wirksam werden (vgl. Holzbrecher 2012).

Perspektive 1: Bildsprachlich-analytische Konzepte

Zu den bildsprachlich-analytischen Konzepten, die meist im Anschluss an Panofsky strikt von der Interpretation des Fotos ausgehen, gehören die *dokumentarische Methode* (Bohnsack), die *objektiv hermeneutische Bildanalyse* (Peez 2006) und die *ikonografisch-ikonologische Perspektive* (Mietzner u. Pilarczyk 2005).

Für Bohnsack folgen die Arbeitsschritte der Bildinterpretation ebenso wie die der Textinterpretation «der Leitdifferenz von *immanentem und dokumentarischem Sinngehalt* und der daraus resultierenden Differenzierung von *formulierender und reflektierender Interpretation*. Die auf den immanenten Sinngehalt bezogene formulierende Interpretation fragt danach, was auf dem Bild bzw. im Text dargestellt wird. Die reflektierende Interpretation fragt nach dem *Wie* der Herstellung der Darstellung, nach dem *modus operandi*» (Bohnsack 2006, 52; vgl. ders. 2001). Das heisst, auf eine Beschreibung der dargestellten Situation (vor-ikonografische Ebene) und eine Analyse der formalen Bildkomposition folgt eine Interpretation aus der Sicht des abbildenden Bildproduzenten in Relation zu den abgebildeten Personen bzw. Objekten, um eine reflektierte Interpretation des Fotos leisten zu können. Dem schliesst sich die Phase der komparativen Analyse und Typenbildung an, in der ein verallgemeinerbarer Sinn konstituiert wird.

Georg Peez versucht, das vor allem bei Textanalysen verbreitete Konzept der Objektiven Hermeneutik auf die Bildanalyse zu übertragen, wobei er als grösste Herausforderung die Differenz zwischen Text und Bild als Untersuchungsobjekt darin sieht, dass ein Text in Sequenzen zerlegt und untersucht werden kann, dagegen ein Foto sich grundsätzlich durch seine Simultaneität auszeichnet. Peez nutzt daher die Sequenzialität der Blickbewegungen, wie sie im Blicklabor empirisch analysiert werden kann. «Auf diesen «ikonischen Pfaden» [...], die demnach formal

vorgegeben sind und auf denen das Auge «wandert», die zum Teil zu «ikonischen Zentren» [...] hinführen, ergeben sich erste Deutungen, die sich Stück für Stück im Schreiben zu abgewogeneren Interpretationen verdichten. Die Beschreibung tritt zum Ende in den Hintergrund; lediglich Einzelheiten, die der Wahrnehmung bisher entgingen, fließen in die Analyse weiter ein. Da ein Foto über mehrere Blickrichtungen zu erschliessen ist [...], wird nicht von einem einzig richtigen Bildpfad ausgegangen.» (Peez 2006, 36) Da die Objektive Hermeneutik davon ausgeht, dass soziales Handeln regelgeleitet ist, sei das Ziel, «diese das Handeln bestimmenden Regeln und ihre latenten Sinnstrukturen zu erfassen» (ebd. 37).

Für die Analyse von Kinder- und Jugend fotografie sind die Arbeiten von Ulrike Mietzner und Ulrike Pilarczyk in besonderer Weise adaptiert, zumal die Autorinnen grössere Bildbestände des Deutschen Jugendfotopreises analysiert und einen Ansatz entwickelt haben, der es ermöglicht, über qualitative und quantitative Verfahren die für eine historische Epoche «typischen» bzw. exemplarischen Bildmotive herauszuarbeiten und mit den für die Kinder- und Jugendforschung zentralen Anliegen zu verknüpfen: Geht es doch darum herauszufinden, wie Kinder und Jugendliche sich in ihrer Lebenswelt sehen, also um ihre Selbst- und Weltwahrnehmung in der durch bestimmte Zeitsignaturen geprägten Gesellschaft. Der ikonografisch-ikonologische Ansatz von Pilarczyk u. Mietzner beinhaltet daher über die Einzelbildinterpretation hinaus die serielle Analyse. Nach ihren Forschungen hat sich eine Kombination beider Methoden bewährt, wobei die Einzelbildinterpretation vor allem der Generierung von Hypothesen aus dem Bildmaterial selbst dient, «die dann als Forschungsfragen die Untersuchung weitertreiben, sie können im Sinne einer «grounded theory» als Hypothesen für weitere wissenschaftliche Untersuchungen dienen, die am vorhandenen Korpus und an anderen Fotobeständen weitergeführt werden» (Pilarczyk 2006, 231). Die ikonografisch-ikonologische Einzelbildinterpretation beinhaltet die Schritte der Vergewisserung der Bildinhalte und des zentralen Bildmotivs, darauf folgt die Klärung des Bildanliegens, also der Intentionen des Fotografen, schliesslich die Identifizierung der Mittel, mit denen sie ihre Intentionen bildlich umsetzen (Bildausschnitt, Kameraperspektive und -einstellung. Untersucht werden dann dominante Bildlinien, Bildräume und Atmosphäre, Bildsymbolik und die Rolle der Rezipienten (vgl. ebd. 231 ff.). Bei der ikonologischen Interpretation der Einzelfotos wie auch der seriellen Analyse dienen soziologische Ansätze wie etwa die Habitus-Theorie von Bourdieu bzw. – auch kontrastierend – Stilrichtungen der zeitgenössischen Werbe- oder Modefotografie (ebd. 240; 243 ff.). Mietzner und Pilarczyk betonen dabei die Notwendigkeit multiperspektivischer Betrachtungsweisen, «nachträglicher Kontexterhebungen» (Pilarczyk u. Mietzner 2005, 149 ff.) sowie zusätzlicher Bild- und Text-Quellen für die Geltungsprüfung. Beide verweisen ebenso wie Peez in ihren Ansätzen immer

auch auf nicht bildwissenschaftlich zu erfassende Kontexte, die ein umfassenderes Verständnis eines Fotos erst ermöglichen.

Perspektive 2: Subjektorientierte Konzepte

Während die bisher vorgestellten bildwissenschaftlichen Analyseansätze als primär objektorientiert zu klassifizieren sind, d. h. das fotografische Produkt in seiner visuellen Eigen-Logik in den Mittelpunkt stellen, soll im Folgenden die Subjektperspektive als deren Gegenpol profiliert werden, um weitere Lesarten zu generieren, d. h. Fotos von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Kontexten heraus interpretieren zu können.

Systematisch betrachtet lassen sich beim Blick auf das fotografierende Subjekt folgende Dimensionen unterscheiden:

1. Die «inneren Bilder» als symbolische Verdichtungen des aktuellen Lebensgefühls
2. Entwicklungspsychologischer Kontext: Entwicklungsalter/-aufgaben
3. Biografisch-lebensweltlicher Kontext
4. Jugendkultureller Kontext: Verarbeitung altersspezifischer jugendkultureller Symbolwelten aus der globalisierten Medien-/Kulturindustrie (Musik, Bildwelten etc.)
5. Soziokultureller Kontext: milieuspezifische Erfahrungen und Deutungsmuster, spezifische kulturelle Praktiken in ihrer Beziehung und Begrenzung durch soziale Strukturen (vgl. Cultural Studies, Kindheits- und Jugendforschung)
6. Historisch-gesellschaftlicher Kontext (vgl. Wirkmacht von Ambivalenzerfahrungen in der globalisierten Gesellschaft, politische Gross-Themen etc.)
7. Situativer bzw. Kommunikationskontext (vgl. Entstehungsprozess der Fotos vor dem Hintergrund der Peer-Kommunikation)

«Imaginationen» können als symbolische Repräsentationen von Lebensgefühlen oder Situationswahrnehmungen gelten, die im Unbewussten wurzeln und affektiv hoch aufgeladen sind. Christoph Wulf unterscheidet u. a. Orientierungsbilder, Wunschbilder, Willensphantasmen, Erinnerungsbilder, Nachahmungsbilder und archetypische Bilder (vgl. Wulf 1999: 340, ff.) und macht damit deutlich, dass die inneren Bilder eines Subjekts zum einen beeinflusst sind durch das «kollektive Imaginäre seiner Kultur, zum anderen durch die Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit seiner aus seiner individuellen Geschichte stammenden Bilder und schliesslich durch die wechselseitige Überlagerung und Durchdringung beider Bilderwelten» (ebd. 340). Sie prägen also die Muster der Wahrnehmung und fungieren auch handlungsleitend als Vor-Bilder, ohne zunächst dem Bewusstsein zugänglich zu sein. In der Fotopädagogik betont Franz Josef Röhl mit seinem «wahrnehmungsorientierten Ansatz» die Bedeutung von Symbolen in der Ästhetik von Kindern und

Jugendlichen, er sieht die Vorteile des Mediums darin, dass Bilder und Fotos Botschaften auf einer vorrationalen Ebene enthalten (Röll 1998, 355). Dabei rekurriert er auf Cassirers und Eliades Symboltheorien sowie C. G. Jungs Archetypenlehre. Er verweist etwa auf die unbewussten Wirkungen der «Macht der Mitte» oder des «Goldenen Schnitts» (vgl. Röll 1998, 308; 313), die beim Fotografieren wirksam werden und auch bei der Bildrezeption ein Foto als «ausgewogen» erscheinen lassen. Auch wenn die hoch normativen und empirisch schwer überprüfbareren Aussagen über das «kollektive Unbewusste» problematisch erscheinen, so ist sicher anzuerkennen, dass – wie Christoph Wulf betont – «jede Kultur grosse Leit- und Schicksalsbilder entwickelt hat, die in den Träumen und in den kulturellen Produktionen der Menschen eine das menschliche Handeln beeinflussende Rolle spielen» (Wulf 1999, 342). Dies bedeutet jedoch, die historisch-gesellschaftliche Vermitteltheit dieser Bilder als grundlegend anzuerkennen und Skepsis walten zu lassen, wenn dieser Kontext ausgeblendet wird. So betont Mario Erdheim die Bedeutsamkeit des «gesellschaftlich unbewusst Gemachten»: «Jede Kultur gestattet gewissen Phantasien, Trieben und anderen Manifestationen des Psychischen ebenso wie Wahrnehmungen der Realität den Zutritt ins Bewusstsein und verlangt, dass andere verdrängt werden. Unbewusst muss all das werden, was die Stabilität der Kultur bedroht. Von der Gesellschaft geächtete, unbewusst gemachte libidinöse und aggressive Strebungen bilden einen Sog, der nun auch andere Wahrnehmungen und Phantasien ergreifen kann, die ebenfalls die Stabilität der Kultur in Frage stellen könnten. Auch sie müssen im Unbewussten verschwinden» (Erdheim 1990, 221). Die Bilderwelt der globalisierten Kulturindustrie mit ihrem Riesenangebot an Killerspielen und Actionfilmen bietet vor allem für männliche Jugendliche eine Option, das eigene Gefühlschaos in den Griff zu bekommen. Die zahllosen Gewaltszenen, die in unseren Fotoprojekten von pubertierenden Jungen inszeniert wurden (vgl. Tell 2004, 124), können vor diesem Hintergrund als Versuch interpretiert werden, Ängste und Ambivalenzerfahrungen zu bewältigen, indem auf gesellschaftlich und medial geprägte (aggressive) Imaginationen und Phantasmen zurückgegriffen wird.

Diese Ausführungen machen deutlich, in welcher Weise die oben analytisch unterschiedenen Ebenen bzw. Kontexte sich wechselseitig beeinflussen. Die Arbeit der Jugendlichen an ihren Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1981), etwa die Ablösung von den Eltern, die Suche nach einer Geschlechtsidentität oder die Entwicklung von Wert- und Zukunftsvorstellungen, spiegelt sich in den inneren Bildern, an denen und mit denen spielerisch-leicht, mühsam-verkrampft oder auch suchend und tastend gearbeitet wird, etwa wenn es in Fotoprojekten – wie sehr häufig – darum geht, sich selbst in seiner Körperlichkeit zu inszenieren, d. h. in der Gestaltung des Körpers das Selbst zu modellieren und sich als handlungsmächtiges Subjekt zu konstruieren. Die Analyseperspektive der Entwicklungsaufgaben erscheint bei

der Interpretation von Kinder- und Jugendfotos hilfreich und notwendig, eröffnet sie doch auf der Grundlage der Entwicklungspsychologie soziokulturelle, geschlechtsspezifische und auch historisch-gesellschaftliche Interpretationshorizonte (vgl. Gebhart 2012).

Der Blick in die Geschichte der Kinder- und Jugendfotografie (vgl. Grebe u. a. 2002; Pschichholz u. Vorsteher-Seiler 2011) zeigt zum einen die Konstante der alterstypischen Entwicklungsaufgaben, die allerdings vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklungen immer wieder neu interpretiert werden. Zum anderen spiegeln die Fotos die jeweils historisch spezifischen gesellschaftlichen Themen, z. B. das der ökologischen Bedrohung oder der Friedensthematik Anfang der 1980er Jahre. Mit ihrem Konzept der seriell-ikonografischen Fotoanalyse haben Ulrike Mietzner und Ulrike Pilarczyk einen bedeutsamen Beitrag zur Kinder- und Jugendforschung geleistet, d. h. zu einer Analyseperspektive, wie sie die Shell-Jugendstudien verfolgen.

Perspektive 3: Kommunikationsprozesse

Abschliessend soll der Kommunikationskontext fokussiert werden, der es ermöglicht, sowohl die Produktions- als auch die Rezeptionsperspektive der Kinder- und Jugendfotografie zu erschliessen (vgl. Holzbrecher 2006). Dabei wird von der Grunderkenntnis ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche, wenn sie fotografieren, sie – wie bei der «Flaschenpost» – Zeichen setzen und kommunizieren wollen: «Wer bekommt die Nachricht letztendlich zu sehen und was wird sie in ihm bewirken?» (Schmolling 2006, 67). Folgerichtig gilt es für (Medien)Pädagogen/-innen aus kommunikationspsychologischer Perspektive zu verstehen, welche Selbst- und welche Welt-Bilder in den Fotos der jugendlichen Fotografen zum Ausdruck kommen bzw. inwiefern ihre ästhetischen Produkte als Zeichen für milieu- oder geschlechtsspezifische Wahrnehmungs- und Deutungsmuster stehen, wie sie im Konzept des Habitus (Bourdieu) beschrieben werden können (vgl. Holzbrecher u. Tell 2006, 109): In Anlehnung an Friedemann Schulz-von Thuns kommunikationspsychologisches Modell wird die *Sachebene* (Was ist das Thema des Fotos?) unterschieden von den Ebenen der *Selbstoffenbarung* (Was sagt der jugendliche Fotograf über sich selbst aus?), des *Appells* (Zu welchen Handlungen und Haltungen fordert er auf?) und der *Beziehung* (Wie gestaltet er die Beziehung zu den Fotografierten? Wie lässt sich die Qualität der *Beziehung* zu den – antizipierten – Rezipienten beschreiben?).

Die Entwicklung einer Vielfalt von Lesarten in der Arbeit mit Kinder- und Jugendfotos müsste zu einem Bestandteil der Entwicklung der pädagogischen Professionalität werden: Zum einen wird damit die Verschränkung von Bildinterpretation mit der medienpädagogischen Praxis zu einem kommunikativen Prozess zwischen den PädagogInnen und den Jugendlichen. Zum anderen wird der Blick frei für die Art

und Weise, wie Kinder und Jugendliche sich und ihre Welt wahrnehmen, um auf dieser Grundlage Lernumgebungen zu schaffen, die die Entwicklung von visueller Kompetenz als Teil der «Multiliteralität» zu ermöglicht.

Literatur

- Berger, John und Jean Mohr. 2006. *Eine andere Art zu erzählen: Photo/Essay*. Frankfurt: Fischer.
- Bohnsack, Ralf. 2001. «Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation.» In *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft: Ein Handbuch*, hrsg. v. Yvonne Ehrenspeck u. Burkhard Schäffer, 87–107. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2006. Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis.» In *Bildinterpretation und Bildverstehen: Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*, hrsg. v. Winfried Marotzki u. Horst Niesyto, 45–75. Wiesbaden: VS Verlag.
- Erdheim, Mario. 1990. *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstsein: Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozess*. Frankfurt: Suhrkamp (3. Aufl. [1984]).
- Freeman, Michael. 2007. *Der fotografische Blick: Bildkomposition und Gestaltung*. München: Markt+Technik.
- Gebhart, Rebecca. 2012. «Fotografieren ist für mich ein Spiel: Fotos im Spiegel von Entwicklungsaufgaben.» *Die Grundschulzeitschrift* 260: 28–31.
- Grebe, Stefanie. 2002. *Fotofieber: 40 Jahre Deutscher Jugendfotopreis*. Remscheid: KJF.
- Grundmeier, Anne-Marie. 2006. «Modedefotografie und Modejournalismus im Unterricht – warum nicht?» In *Foto + Text: Handbuch für die Bildungsarbeit*, hrsg. v. Alfred Holzbrecher, Ingelore Oomen-Welke u. Jan Schmolling, 283–296. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Havighurst, Robert J. 1981. *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.
- Heuer, Christian. 2006. «Der ‹gedehnte Blick› und die Geschichtsdidaktik – Fotografie als Quelle und Medium historischen Lernens.» In *Foto + Text: Handbuch für die Bildungsarbeit*, hrsg. v. Alfred Holzbrecher, Ingelore Oomen-Welke u. Jan Schmolling, 203–214. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hietzge, Maud. 2006. «Bewegungsbilder.» In *Foto + Text: Handbuch für die Bildungsarbeit*, hrsg. v. Alfred Holzbrecher, Ingelore Oomen-Welke u. Jan Schmolling, 297–314, Wiesbaden:VS-Verlag.

- Holzbrecher, Alfred. 2004. «Den Bildern auf der Spur: Fotoprojekt didaktik als kommunikativer Prozess.» In *Imaging: Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit*, hrsg. v. Alfred Holzbrecher u. Jan Schmolling, 11–32. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Holzbrecher, Alfred. 2006. «Foto + Text: Didaktische Perspektiven.» In *Foto + Text: Handbuch für die Bildungsarbeit.*, hrsg. v. Alfred Holzbrecher, Ingelore Oomen-Welke u. Jan Schmolling, 15–23. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Holzbrecher, Alfred und Sandra Tell. 2006. «Jugendfotos verstehen: Bildhermeneutik in der medienpädagogischen Arbeit.» In *Bildinterpretation und Bildverstehen*, hrsg. v. Winfried Marotzki u. Horst Niesyto, 105–117. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Holzbrecher, Alfred. 2007. «Fotografie als Medium interkulturellen Lernens.» *medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik* (3): 47–52.
- Holzbrecher, Alfred. 2007a. «Die Bedeutung des Mediums Fotografie für die Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen.» In *ZOOM: Junge Medienwelten. Die besten Bilder und Filme der Wettbewerbe Deutscher Jugendfotopreis und Deutscher Jugendvideopreis*, hrsg. v. Jan Schmolling u. Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland, 16–20. München: kopaed.
- Holzbrecher, Alfred. 2010. «Fotografie im interkulturell orientierten Französischunterricht.» In *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*, hrsg. v. Daniela Caspari, Lutz Küster. 29–38. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Holzbrecher, Alfred. 2011. *Interkulturelle Schule: Eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach: Wochenschau.
- Holzbrecher, Alfred. 2012. «Lesarten generieren.» In *Bilder in Medien, Literatur, Sprache, Deutschdidaktik*. Festschrift für Adalbert Wichert, hrsg. v. Ingelore Oomen-Welke u. Michael Staiger, 121–128. Freiburg: Fillibach.
- Holzbrecher, Alfred und Jan Schmolling. 2012. «Kinder fotografieren: Bildungsarbeit mit Fotos – rezeptiv und produktiv.» *Die Grundschulzeitschrift* 260: 20–25.
- Hornar, Christina. 2006. «Fotostories – Geschichten in Wort und Bild.» In *Foto + Text: Handbuch für die Bildungsarbeit*, hrsg. v. Alfred Holzbrecher, Ingelore Oomen-Welke u. Jan Schmolling, 87–100. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Küster, Lutz. 2003. *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht: Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt: Peter Lang.
- Niesyto, Horst. 2006. «Bildverstehen als mehrdimensionaler Prozess: Vergleichende Auswertung von Bildinterpretationen und methodische Reflexion.» In *Bildinterpretation und Bildverstehen: Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*, hrsg. v. Winfried Marotzki u. Horst Niesyto, 253–286. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Oomen-Welke, Ingelore und Studierende. 2006. «Kleine Projekte Studierender: Texte zu Fotos, Fotos zu texten.» In *Foto + Text: Handbuch für die Bildungsarbeit*, hrsg. v. Alfred Holzbrecher, Ingelore Oomen-Welke u. Jan Schmolling, 327–431. Wiesbaden 2006: VS-Verlag.
- Peez, Georg. 2006. *Fotografien in pädagogischen Fallstudien: Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis*. München: kopaed.
- Pilarczyk, Ulrike. 2003. «Blick-Beziehungen: Generationenverhältnisse in Fotografien.» In *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Yvonne Ehrenspeck u. Burkhard Schäffer, 309–324. Opladen: Leske+Budrich.
- Pilarczyk, Ulrike. 2006. «Selbstbilder im Vergleich: Junge Fotograf/innen in der DDR und in der Bundesrepublik vor 1989.» In *Bildinterpretation und Bildverstehen: Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*, hrsg. v. Winfried Marotzki u. Horst Niesyto, 227–251. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Pilarczyk, Ulrike und Ulrike Mietzner. 2005. *Das reflektierte Bild: Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Piontek, Oliver. 2006. «Foto und Text – Nutzungsmöglichkeiten für den handlungs- und kommunikationsorientierten Englischunterricht.» In *Foto + Text: Handbuch für die Bildungsarbeit*, hrsg. v. Alfred Holzbrecher, Ingelore Oomen-Welke u. Jan Schmolling, 143–156. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Pschichholz, Christin u. Dieter Vorsteher-Seiler, Hrsg. 2011. *Für immer jung: 50 Jahre Deutscher Jugendfotopreis* (im Auftrag der Stiftung Deutsches Historisches Museum und des Kinder- und Jugendfilmzentrums in Deutschland). Berlin (Deutsches Historisches Museum).
- Röll, Franz Josef. 1998. *Mythen und Symbole in populären Medien: Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik*, Frankfurt: epd.
- Schmolling, Jan. 2006. «Fotografie als Lebenszeichen – Der Deutsche Jugendfotopreis als Forum für authentische Sichtweisen.» In *Foto + Text: Handbuch für die Bildungsarbeit*, hrsg. v. Alfred Holzbrecher, Ingelore Oomen-Welke u. Jan Schmolling, 59–72. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schatz, Michael. 2006. «Mit der Kamera unterwegs: SchülerInnen (er)finden Schule neu.» In *Foto + Text: Handbuch für die Bildungsarbeit*, hrsg. v. Alfred Holzbrecher, Ingelore Oomen-Welke u. Jan Schmolling, 315–326. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wulf, Christoph. 1999. «Bild und Phantasie: Zur historischen Anthropologie des Bildes.» In *Bild – Bilder – Bildung*, hrsg. v. Gerd Schäfer u. Christoph Wulf, 331–344. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Fotografische Wirklichkeitskonstruktion im Spannungsfeld von Bildgestaltung und Bildmanipulation

Peter Holzwarth

Abstract

Der folgende Beitrag stellt die Frage nach den Grenzen zwischen Bildgestaltung und Bildmanipulation und gibt einen Überblick zu verschiedenen gestalterischen Strategien, durch die Bedeutungen konstruiert bzw. manipuliert werden können. Am Ende werden Potenziale für pädagogische Kontexte diskutiert.

Das Zeitalter der paradoxen Logik des Bildes ist das Zeitalter der grenzenlosen Bildmanipulation, das Zeitalter des manipulativen Einsatzes von Bildern. Bilder unterschiedlicher Herkunft können miteinander vermischt werden, jeder Bildpunkt ist der Manipulation zugänglich, Pixel für Pixel. (Bühl 1996, 190)

Calvin: «This is what I like about photography. People think cameras always tell the truth. They think the camera is a dispassionate machine that records only facts, but really, cameras lie all the time! Select the facts and you manipulate the truth! For example, I've cleared off this corner of my bed. Take a picture of me here, but crop out all the mess around me, so it looks like I keep my room tidy.» (Calvin & Hobbes Comic, Bill Watterson 1993, 148)

Einleitung

Wie jede Erfindung hat auch die Fotografie ambivalente Veränderungen mit sich gebracht. Sie hat einerseits geholfen, die Welt anders zu sehen und besser zu verstehen, andererseits wirft sie immer wieder neue Fragen auf. Schon seit langem stellt sich etwa bei einem Foto die Frage, ob eine so vorgefundene Situation dokumentiert wurde oder ob es sich vielmehr um eine Inszenierung handelt und das Dargestellte vor der Aufnahme bewusst arrangiert wurde. Historisch jünger ist die Frage, ob ein Foto mit Techniken der digitalen Nachproduktion bearbeitet wurde. Beide Fragen spielen auch für die Entwicklung von visueller Kompetenz eine zentrale Rolle.

Fotografie, Wirklichkeitskonstruktion und Erinnerung

Ein grosser Teil des Reizes, der von der fotografischen Darstellung ausgeht, besteht wohl darin, dass der entsprechende Wirklichkeitsausschnitt einerseits in einer gewissen Weise objektiv abgebildet wird, andererseits aber dabei auch subjektive Perspektiven deutlich werden. Das fotografierende Individuum wählt das Objekt, den Ausschnitt und die Einstellungen der Kamera, doch darüber hinaus fliesst keine Subjektivität in den Abbildungsprozess ein. Der Fotoapparat unterscheidet nicht zwischen Wichtigem und Unwichtigem (Buddemeier 1981, 15). In gewisser Hinsicht handelt es sich um eine getreue Abbildung der sichtbaren Wirklichkeit, bei der die Objekte scheinbar so abgebildet werden, wie sie wirklich sind. Barthes betont, es liesse sich angesichts eines abgebildeten Objektes nicht leugnen, dass die Sache dagewesen ist und spricht daher von einem «Es-ist-so-gewesen» der Fotografie (Barthes 1989, 87).¹

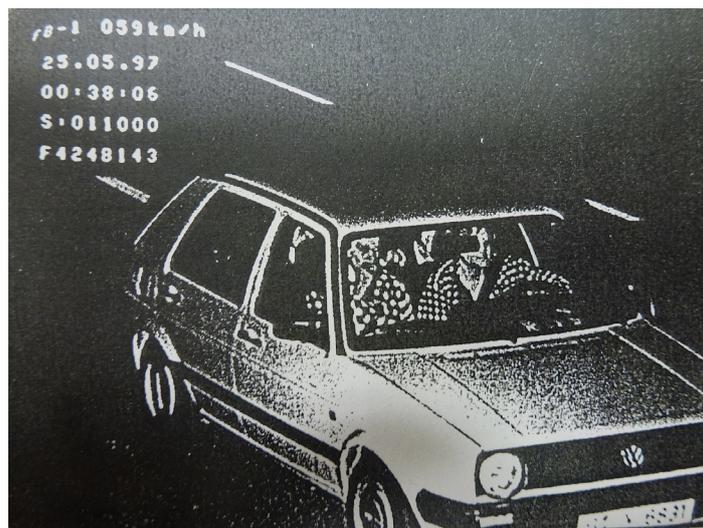


Abb. 1: «Es-ist-so-gewesen» (Barthes 1989, 87) – Radarfoto als Beweis

Neben der Objektivität der Abbildung ist es auch die Vorstellung einer Konservierung über die Zeit hinweg, welche das Fotografieren so anziehend erscheinen lässt. In Anlehnung an Bourdieu weist Schneider darauf hin, dass die materielle Konsistenz eines Fotos «als Schutz gegen die Vergänglichkeit der Zeit fungiert»

¹ Ähnlich argumentiert Susan Sontag:

«Eine Fotografie gilt als unwiderleglicher Beweis dafür, dass ein bestimmtes Ereignis sich tatsächlich so abgespielt hat. Das Bild mag verzerren; immer aber besteht Grund zu der Annahme, dass etwas existiert – oder existiert hat –, das dem gleicht, was auf dem Bild zu sehen ist» (Sontag 1995, 11 f.).

(Schneider 1993, 449). Neben der gedächtnismässigen Erinnerung besteht durch die Fotografie die Möglichkeit, flüchtige Aspekte der Wirklichkeit bildlich festzuhalten und diese unter relativer Unabhängigkeit von Raum und Zeit weiten Personkreisen zugänglich zu machen. Die Fotografie ermöglicht beispielsweise den Zugriff auf visuelle Informationen über das Leben in vergangenen Zeiten und an anderen Orten der Welt. Es ist jedoch zu betonen, dass einer Informationsvermittlung über das Medium Bild eine andere Qualität innewohnt als der Informationsvermittlung, welche mit der direkten Erfahrung (Primärerfahrung) einhergeht. Viele visuelle Informationen haben die Eigenschaft, dass sie sich der direkten empirischen Nachprüfung entziehen, weil der abgebildete Sachverhalt einem vergangenen Zeitpunkt angehört oder aber sich an einem anderen Ort vollzogen hat. Die vielfach konstatierte Objektivität der Fotografie muss daher als ein radikal ambivalentes und kontextspezifisches Phänomen betrachtet werden. In Umschreibung von Barthes' Diktum könnte man sagen: «Manchmal ist es unabhängig vom fotografierenden Subjekt so gewesen, manchmal ist es nur durch die Inszenierung so gewesen, manchmal ist es nicht so gewesen.» Oder: «Es könnte so gewesen sein.» Sowohl durch Inszenierung als auch durch selektive Auswahl dessen, was abgebildet werden soll, kann eine antizipierende Produktion von Erinnerung und Bedeutung vorgenommen werden. Dieser Gedanke wird in einem Dialog aus Wattersons populärer Comic-Serie «Calvin and Hobbes» schön veranschaulicht:

Calvin: «OK, there's a picture of me looking well-adjusted and playing sports. That ought to do it.»

Hobbes: «You hate sports.»

Calvin: «Yeah, but people believe what they see, and now we've got a photographic document of a fake childhood ready for any future biographical needs I may have!» (Watterson 1993, 149)

Oder um noch ein zweites Beispiel anzuführen: Jack Kerouac verweist in seinem Roman «On the Road» auf die mögliche Differenz von Lebensgefühlen zum Zeitpunkt der fotografischen Aufnahmen und den später zugeschriebenen Bedeutungen:

«Dean took out other pictures. I realized these were all the snapshots which our children would look at someday with wonder, thinking their parents had lived smooth, well-ordered, stabilized-within-the-photo lives and got up in the morning to walk proudly on the sidewalks of life, never dreaming the raggedy madness and riot of our actual lives, our actual night, the hell of it, the senseless nightmare road. All of it inside endless and beginning less emptiness. Pitiful forms of ignorance.» (Kerouac 1991, 254)

Es ist möglich, die Dinge (und auch sich selbst) so abzubilden, wie man es in Erinnerung behalten möchte. Im Rahmen eines Symposiums der Deutschen Gesellschaft für Photographie («Kunst und Kommerz – Perspektiven in der Photographie») in der Staatlichen Akademie der bildenden Künste Stuttgart am 20. April 1996 äusserte der amerikanische Fotograf Duane Michals den Satz: «Past is what you choose to remember.» Damit brachte er zum Ausdruck, dass das Individuum aktiv und selektiv an der Rekonstruktion der Vergangenheit beteiligt ist und damit die eigene Wirklichkeit mitkonstruiert.

Doch nicht nur in der Biographie von Einzelpersonen kann die Fotografie Wirklichkeit produzieren, auch die Weltgeschichte kann mit dem Mittel der Fotografie manipuliert werden. In George Orwells Roman «1984» wird etwa deutlich, wie durch die Kontrolle dessen, was als geschehen angesehen wird, das Bewusstsein und das Verhalten der Menschen gesteuert wird. Mit der Kontrolle über die Vergangenheit wird auch bestimmt, was als wirklich erachtet wird:

«Zwar gab es keinen Menschen dieses Namens auf der Welt, aber ein paar gedruckte Zeilen und zwei gefälschte Photographien würden ihn schnell und ohne grosse Mühe ins Leben rufen.» (Orwell 1990, 45)

Wann hört Bildgestaltung auf und wo beginnt Manipulation? Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden.

Bildgestaltung – Bildmanipulation?

Im Zusammenhang der bewusst eingesetzten Formen fotografischer Wirklichkeitskonstruktion werden unterschiedliche Begriffe verwendet. Man spricht so etwa von Bildgestaltung, Bildbearbeitung, Bildcollage, Fotomontage, Bildretusche, Fotomanipulation oder Bildmanipulation. Diese Begriffe unterscheiden sich in Bezug auf das, was man «ethische Neutralität» hinsichtlich der Fotografie und dem Umgang mit ihr nennen könnte. «Bildmanipulation» und «Fotomanipulation» implizieren eine Täuschungsabsicht, bei «Bildgestaltung» und «Bildbearbeitung» dagegen schwingt keine negative Bedeutung mit. «Bildgestaltung» kann sich weiterhin zeitlich auf alle Phasen der Produktion beziehen, die anderen Begriffe beschreiben hingegen tendenziell eher Prozesse nach der Aufnahme. Wie bereits das erste Motto des Textes deutlich macht, kann zwischen Manipulation am Bild und einem manipulativen Einsatz von Bildern unterschieden werden. Man kann also Fotos manipulieren, ohne sie dann manipulativ einsetzen zu wollen, umgekehrt können aber auch nicht manipulierte Fotos mit einer manipulativen Intention verwendet werden. Tabelle 1 veranschaulicht die beiden Dimensionen anhand von Beispielen (Abb. 2–5):

Tabelle 1: Dimensionen von Bildmanipulation

	Bildgebrauch mit Manipulationsintention	Bildgebrauch ohne Manipulationsintention
Manipulierte Bilder	Ein Mann, der politisch in Ungnade gefallen ist, wird aus einem Foto heraus retuschiert und den Betrachtenden wird suggeriert, dass es ihn in diesem Kontext nicht gegeben hat. ²	Ein Foto, das einen Froschkörper mit Schweinekopf zeigt, wird im Internet veröffentlicht. ³
Nicht manipulierte Bilder	Um ein positives Bild von einem Krieg zu etablieren werden bewusst nicht Fotos von Verletzten und Toten gezeigt, sondern solche, die Soldaten beim gemütlichen Zusammensein zeigen. ⁴	Ein Mann zeigt Freunden Urlaubsbilder aus Marokko.

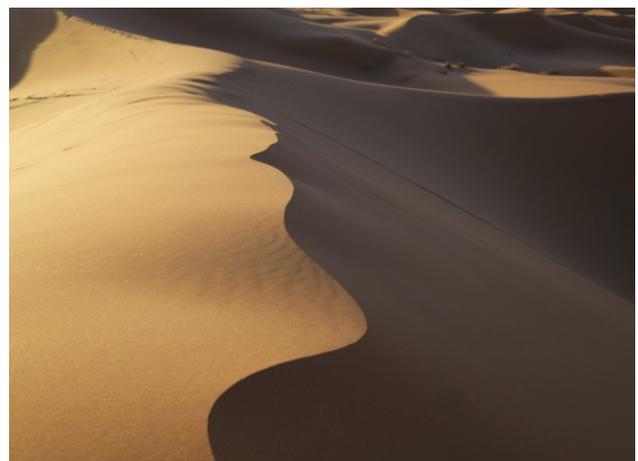


Abb. 2–5: Bildbeispiele zu Tabelle 1

2 Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 2003, 84 oder http://en.wikipedia.org/wiki/Photo_manipulation.
 3 <http://www.flickr.com/photos/42311564@N00/494023970/in/set-72157601948950307>.
 4 Vgl. dazu Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 2003, 16; http://www.lsg.musin.de/geschichte/Material/referate/lkg/krimkrieg_1856.htm [letzter Zugriff auf diese und alle weiteren Webseiten am 9.1.2013].

Die Grenzen zwischen «Bildgestaltung» und «Bildmanipulation» können dabei fließend sein. Zeitlich gesehen können mögliche Bedeutungspotenziale eines Fotos vor, während oder nach der Aufnahme geprägt bzw. verändert werden (vgl. Holzwarth 2012). Dazu eine Beispielserie (Tabelle 2):

Tabelle 2: Zeitpunkt der Bildmanipulation im Verhältnis zur Aufnahme

Bedeutungsveränderung/Manipulation der Aufnahme (Bildwirklichkeiten inszenieren)		
vor	während	nach
Eine Flasche vom Strand vor dem Fotografieren entfernen	Den Strand so fotografieren, dass sich die Flasche ausserhalb des gewählten Bildausschnitts befindet	Die Flasche mit Hilfe digitaler Bildbearbeitung aus dem Foto entfernen

Streng genommen könnte bei jedem Foto von Manipulation gesprochen werden, da notwendigerweise die Cadrierung Teil des fotografischen Akts ist und so nur ein Teil der Wirklichkeit gewählt werden kann, andere hingegen für die Betrachter ausgeblendet werden. Eine solch allgemeine Bestimmung von Manipulation wäre jedoch nicht sehr trennscharf. Es ist sinnvoller, nur dann von einer Bildmanipulation zu sprechen, wenn die bewusste Intention vorliegt, Menschen gegen ihren Willen zu beeinflussen. Bei der Frage nach Manipulation spielt also der Verwendungskontext eine entscheidende Rolle. Durchaus in diesem Sinne wird in einem medienpädagogischen Dossier über Bildmanipulation folgende Definition vorgeschlagen:

Von Manipulation (im engeren Sinn) sollte nur dann gesprochen werden, wenn Bilder eingesetzt werden, um eine bestimmte Wirklichkeit vorzutäuschen und die Betrachter vorsätzlich und zum eigenen Vorteil zu beeinflussen, z. B. zum Kauf von Produkten, zur Erhöhung einer Attraktivitätseinschätzung, zur Übernahme einer Meinung oder zur Wahl eines Politikers. (Holzwarth 2012, 7)

«Manipulation» impliziert oft die Vorstellung einer unbewussten Wirkung von Bildern, der der Mensch passiv ausgeliefert ist. Viele Autorinnen und Autoren betonen jedoch, dass Menschen sich Medien aktiv, selektiv und kontextabhängig aneignen (vgl. Uses-and-Gratification-Ansatz, Dynamisch-transaktionaler Ansatz: Sander, von Gross u. Hugger 2008 173–184; Encoding-Decoding-Modell: Hepp 1999, 110–118). Generell sind beide Perspektiven wichtig: «Was machen die Medien mit den Menschen?» und «Was machen die Menschen mit den Medien?». Es

stellt sich die Frage, ob das Konzept «Manipulation» noch vereinbar ist mit einer modernen Vorstellung von Medienaneignung.

Möglichkeiten der Bedeutungskonstruktion

Folgende Strategien können Bedeutungen konstruieren bzw. verändern und mit einer manipulativen Absicht verbunden sein (Tabelle 3):

Tabelle 3: Bedeutungskonstruktionen im Verhältnis zum Zeitpunkt der Aufnahme

Vor dem Fotografieren	Während des Fotografierens	Nach dem Fotografieren
<ul style="list-style-type: none"> • Inszenierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellungsgrösse / Ausschnitt • Perspektive • Schärfe • Objektivwahl 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausschnitt • Farbe • Bildrotation • Digitale Fotomontage «Copy and Paste» / Collage • Präsentationskontext • Text • Bildnachbarschaft • Musik und Ton • Auswahl eines Einzelfotos • Schärfe

Bedeutungskonstruktion durch Inszenierung

Viele fotografische Abbildungen haben die Eigenschaft, dass man ihnen nicht ansehen kann, ob die auf ihnen abgebildeten Aspekte der Wirklichkeit zuvor extra für die Abbildung inszeniert («gestellt») wurden, oder ob ein Wirklichkeitsausschnitt abgebildet wurde, ohne vorher arrangiert worden zu sein. Bei manchen fotografischen Genres wie z. B. der traditionellen Werbefotografie und manchen Spielarten künstlerischer Fotografie scheint es a priori evident zu sein, dass das Abgebildete eine Inszenierung erfahren hat, bei anderen Bereichen dagegen (z. B. der dokumentarischen oder auch der Pressefotografie) wird eher von einer Authentizität der Bilder ausgegangen. Es kann auch Abbildungen geben, die augenscheinlich authentisch wirken, deren scheinbare Authentizität aber intendiert ist: «Gerade ganz berühmte Reportagebilder sind manchmal – wie sich später herausstellt – keine Momentaufnahmen, sondern im nachhinein gestellt» (Schuster 1996, 201). Ein bekanntes Beispiel stellt die Aufnahme des russischen Fotografen Chaldej's vom Hissen der Fahne auf dem Berliner Reichstag 1945 dar:

Der Fotograf sucht eine optimale Komposition, einen beeindruckenden Hintergrund für sein Bild – und findet ihn: die Ostseite des Reichstags, Richtung Brandenburger Tor. Die Ruinen des zerbombten Berlin sind von hier

aus deutlich zu sehen. [...] Eine Serie von Bildern entsteht. [...] Die Agentur beabsichtigt, es als offizielles Foto zu verbreiten. Bedingung hierfür ist jedoch, dass Chaldej eine Korrektur vornimmt. Der sowjetische Offizier, der seinen Kameraden auf der Säule stützt, trägt – deutlich zu sehen – an jedem Handgelenk eine Armbanduhr. Plünderung darf auf einem offiziellen Foto jedoch nicht dokumentiert sein. Chaldej muss eine Uhr entfernen. Dieses Foto, das im Lauf der Zeit zu einer Ikone wird, ist also nicht nur kunstvoll inszeniert, sondern zudem retouchiert. (Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 2003, 45 u. 47)⁵

Bedeutungskonstruktion durch die Wahl der Einstellungsgröße bzw. des Ausschnitts

Zeitlich gesehen kann die Ausschnittwahl während des Fotografierens erfolgen oder aber im Nachhinein, wenn aus einem bereits bestehenden Foto ein kleinerer Ausschnitt gewählt wird.

Jede fotografische Aufnahme bedeutet per se eine Bedeutungsveränderung des Abgebildeten, da dieses aus seinem Kontext herausgelöst wird und damit notwendigerweise eine Entkontextualisierung erfährt. Allein die Tatsache, dass eine Sache fotografisch abgebildet wird, stellt schon eine Bedeutungsveränderung dar: «Fotografieren heisst Bedeutung verleihen» (Sontag 1995, 32).

Mit dieser Entkontextualisierung kann eine Bedeutungsverstärkung oder Bedeutungskonzentration verbunden sein, da die Aufmerksamkeit der Betrachtenden ganz auf die isolierte Figur gerichtet ist und nicht mit dem Kontext geteilt werden muss. Fehlt der natürliche Zusammenhang, der das Objekt normalerweise umgibt, so ermöglichen sich neue Bedeutungsverknüpfungen.

Im zweiten Motto liefert Watterson mit Calvin und Hobbes ein Beispiel für eine durch gezielte Wahl des Ausschnitts erzeugte selektive Bedeutungszuschreibung.

Bedeutungskonstruktion durch Perspektive

Bereits die Wahl der Perspektive entscheidet über mögliche Bedeutungen: Eine Untersicht oder Froschperspektive kann einen Menschen überlegen und mächtig erscheinen lassen, eine Obersicht oder Vogelperspektive dagegen klein und schutzbedürftig (vgl. Holzwarth 2011, 86). In Rap-Videos findet man oft die Macht verleihende Froschperspektive, junge Frauen auf Social-Network-Plattformen machen sich hingegen häufig die Wirkung der Vogelperspektive zu Nutze.

Bedeutungskonstruktion durch Auswahl des Schärfebereichs

Bei gleich bleibender Perspektive und konstantem Bildausschnitt kann je nach Wahl des Schärfebereichs ein anderes Bedeutungspotenzial ermöglicht werden. Die Entscheidung für einen Schärfefocus kann beim Fotografieren selbst getroffen

⁵ Vgl. auch Stiegler 2009.

werden (vgl. Abb. 6–9) oder im Nachhinein (vgl. Abb. 10–13). Ein nachträgliches selektives Schärfen ist beispielsweise mit dem Foto-App «Instagram» möglich.



Abb. 6–9: Bedeutungskonstruktion durch Schärfeeinstellung beim Fotografieren: Gleicher Bildausschnitt – verschiedene Schärfebereiche (Peter Holzwarth)

In diesem Sinne könnte man sagen: «Schärfe verleiht Bedeutung». Im Kontext von Film kann durch die bewusste Verlagerung von Schärfe die Aufmerksamkeit der Zuschauer gesteuert werden.

Bedeutungskonstruktion durch Auswahl des Objektivs

Je nach Objektiv (Weitwinkel oder Tele) kann ein Gesicht unterschiedlich erscheinen. Wie sieht der entsprechende Mensch wirklich aus? Auch Architekturarrangements können je nach Objektiv vorteilhaft oder unvorteilhaft repräsentiert werden.



Abb. 10–13: Bedeutungskonstruktion durch Schärfeeinstellung nach dem Fotografieren: Gleiches Foto – verschiedene Schärfebereiche (Peter Holzwarth)



Abb. 14: Weitwinkelaufnahme: Das Gesicht erscheint schmal und sehr plastisch (Peter Holzwarth)



Abb. 15: Teleaufnahme: Das Gesicht erscheint breit und eher flach (Peter Holzwarth)

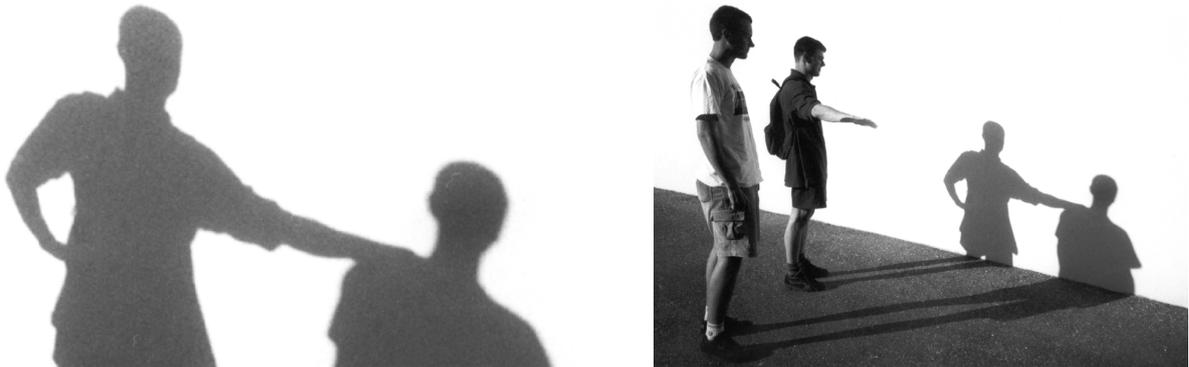


Abb. 16–17: Der Bildausschnitt erzählt eine andere Geschichte als das Gesamtfoto (Peter Holzwarth)

Bedeutungskonstruktion durch die Wahl des Ausschnitts (nach dem Fotografieren)

Eine Entscheidung für einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt findet bei jedem fotografischen Prozess statt. Eine weitere Ausschnittwahl kann später stattfinden, wenn das Negativ nur zum Teil auf das lichtempfindliche Papier projiziert wird, oder wenn von einem fertigen Bild nur ein Teil genutzt wird. Je nach Fotografie kann die Bedeutung durch einen solchen Ausschnitt extrem verändert werden. Ein Bildbeispiel von Ursula Dahmen («Der Tagesspiegel») zeigt einen irakischen Soldaten, der von zwei US-Soldaten umringt ist. Je nach Ausschnitt verändert sich die vermeintliche Bedeutung des Bildes dramatisch, denn von der linken Seite ist der Lauf eines Gewehrs auf die Stirn des Soldaten gerichtet, von rechts wird ihm hingegen eine Feldflasche gereicht. Der linke Ausschnitt betont die gewalttätige Seite des Krieges, die rechte Seite dagegen zeigt einen helfenden Aspekt.

Bedeutungskonstruktion durch Farbveränderung

Die Bedeutung eines Bildes kann auch dadurch verändert werden, dass das ganze Foto oder ein Teil davon anders eingefärbt wird. Ausgelaufenes Wasser kann rot eingefärbt wie ein Blutbad aussehen.⁶ Zu den häufig durchgeführten Farbveränderungen gehören das Umfärben roter Augen und das Umwandeln eines Fotos von Farbe in Schwarz-Weiss. Durch unsere Wahrnehmungsgewohnheiten wird ein Schwarz-Weiss-Foto häufig als künstlerisch, edel oder historisch bedeutsam wahrgenommen.

⁶ Vgl. die rot eingefärbte Wasserlache vor einem Tempel von Luxor nach dem Attentat vom 17.11.1997: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 2003, 22; <http://www.mfk.ch/fileadmin/mfkpics/medienbilder/Bilderluegen/LUXOR2.tif>.



Abb. 18: Je nach Bildausschnitt wird eine andere Haltung gegenüber dem Krieg nahe gelegt (Ursula Dahmen)

Bedeutungskonstruktion durch Bildrotation

Unter Umständen kann auch durch das Drehen eines Bildes um 90 Grad eine neue Bildbedeutung entstehen. So kann durch simple Rotation aus einer klassischen Situation auf Sportanlässen – Politikerin gratuliert Sportler – suggeriert werden, es habe sich beim Zusammentreffen der beiden Abgebildeten um eine intime Situation gehandelt (vgl. Ammann et al. 2012a, 44; für Abb. siehe Fussnote).⁷

Bedeutungskonstruktion durch digitale Fotomontage («Copy and Paste» / Collage)

Ähnlich wie bei Textverarbeitungsprogrammen kann auch bei digitalen Bildbearbeitungsprogrammen kopiert und eingefügt werden, beispielsweise durch das Hinzufügen einer neuen Bildebene oder mit dem so genannten Kopierstempel. Dies kann unter Umständen an redundanten Bildelementen erkannt werden.

Ein Beispiel: Bei einem iranischen Raketentest 2008 funktionierte eine von vier Raketen nicht. Um ein perfektes Bild vom Test zu transportieren, wurde der Fehler durch das Kopieren und Einfügen einer funktionierenden Rakete überdeckt.⁸

Die Strategie «Copy and Paste» kann innerhalb eines Fotos angewandt werden, aber auch im Zusammenhang mit mehreren Bildern. Es kommt auch vor, dass aus zwei ähnlichen Fotos ein einziges zusammengestellt wird. Teilweise ist dies da-

⁷ Vgl. http://www.rhetorik.ch/Aktuell/Aktuell_Feb_15_2003.html.

⁸ Für Abb. vgl. <http://www.stern.de/politik/ausland/militaer-propaganda-iran-faelscht-fotos-von-raketentest-626808.html>.

durch zu erkennen, dass Bildelemente doppelt vorkommen (vgl. Ammann et al. 2012b, 59).

Folgende Veränderungen werden häufig im Rahmen digitaler Montage durchgeführt: Bildelemente entfernen, Bildelemente hinzufügen, Bildelemente verschiedener Fotos kombinieren, Objekte ausschneiden bzw. freistellen und in einen neuen Kontext einfügen.

Bedeutungskonstruktion durch Präsentationskontexte

Der unmittelbare Kontext, in dem eine fotografische Abbildung präsentiert wird, kann für die Bedeutungszuschreibung mitbestimmend sein. Ein und dasselbe Foto wird unterschiedlich wahrgenommen, je nachdem, wie es dem Betrachter vermittelt wird und in welchem Rahmen es gezeigt wird (im wörtlichen sowie im übertragenen Sinn). Folgende Fragen können dabei von Wichtigkeit sein: Wo wird das Bild aufbewahrt (Briefumschlag, Fotoalbum, Schuhkarton, Geldbeutel, externe Festplatte etc.)? Wo ist das Bild platziert (Schreibtisch, Zimmerwand, Plakatwand, Kunstausstellung, Museum, Internet-Galerie, Facebook, Flickr, Fotoblog etc.)? Wie wird das Bild präsentiert (Art der Rahmung, Art der Beleuchtung etc.)? Welcher Art ist das Medium, in dem das Bild abgebildet ist (Buch, Zeitung, Illustrierte, wissenschaftliche Zeitschrift, Werbeprospekt etc.)?

Bedeutungskonstruktion durch Text

Das geschriebene Wort stellt das Bild in einen erweiterten Bedeutungszusammenhang. Dazu schreibt Freund: «Die Objektivität des Bildes ist nur eine Illusion. Die Kommentare, die man ihm mitgibt, können seine Bedeutung völlig verändern» (Freund 1993, 172). In der künstlerischen Fotografie kann etwa eine bestimmte Bildunterschrift bzw. ein Titel die interpretatorische Offenheit einschränken und eine bestimmte Deutung nahe legen oder vorprägen. Je nach Fall oder Standpunkt kann eine solche Nachbarschaft von Bild und Wort als Zugangshilfe oder Interpretationseinengung aufgefasst werden. «Wir erleben es oft, dass sich mit der Änderung der beigefügten Worte der ganze Sinngehalt des Bildes zu ändern scheint und unter Umständen sogar in sein Gegenteil verkehrt» (Beiler 1977, 71). Diese Position verdeutlicht, dass durch nachträgliche Textzuordnung die ursprüngliche Intention der Fotografin bzw. des Fotografen in andere Bahnen umgelenkt werden kann.

In der Pressefotografie kann einem Bild durch Textunterschrift eine Bedeutung zugemessen werden, die weit über das Bild an sich hinausreicht, die aber gerade durch den Beweischarakter der Fotografie glaubhaft wird. Möglicherweise könnte also die Beweiskraft des Fotos auf Begleittexte überstrahlen und damit schriftliche Inhalte glaubhaft erscheinen lassen, die im Foto selbst nicht bewiesen sind. (Schuster 1996, 205). Eine Bildunterschrift kann dem Rezipienten auf der einen Sei-



Abb. 20–22: Bildnachbarschaften aus Football – Switzerland 1:1 von Alain Picard

Bedeutungskonstruktion durch Nachbarschaft zu anderen Bildern

Auch die Nachbarschaft eines Bildes mit einem anderen Bild oder mit andern Bildern kann eine Bedeutungsveränderung mit sich bringen. Bei der Erstellung von visuellen Kommunikationsträgern wie (Foto-)Kollagen oder Plakaten findet diese Eigenschaft eine gezielte Anwendung. John Heartfield hat sich diese Methode für seine politischen Fotokollagen zu Diensten gemacht (Freund 1993, 170).

Die Vieldeutigkeit eines Einzelbildes kann durch die Nachbarschaft zu anderen Bildern eingeschränkt (Günter 1977, 46) oder auch erweitert werden. Es besteht die Möglichkeit, Bildergeschichten zu erzählen (vgl. Duane Michals⁹) oder Veränderungen visuell darzustellen (etwa durch Aufnahmen desselben Ortes zu unterschiedlichen Zeitpunkten) (vgl. die Timescape-Projekte von Michael Ruetz¹⁰). Abbildungen aus unterschiedlichen Zeiten und von unterschiedlichen Orten können schliesslich gleichzeitig (und am selben Ort) dargeboten werden.

Durch die Nachbarschaft von Bildern lassen sich gestalterische (formale) und inhaltliche Kontraste erzeugen, wobei inhaltlicher und gestalterischer Kontrast auch Hand in Hand gehen können, um eine intendierte Wirkung zu erzeugen (z. B. Armut vs. Reichtum, Krieg vs. Frieden, Gewalt vs. Harmonie, Leben vs. Tod, Vergangenheit vs. Gegenwart, Alter vs. Jugend, Männlichkeit vs. Weiblichkeit, Schwarz vs. Weiss, Schwarzweiss vs. Farbe, Linie vs. Fläche, Dichte vs. Offenheit, Dynamik vs. Ruhe etc.).

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Arbeit von Alain Picard. In seinem Projekt *Football – Switzerland 1:1*¹¹ stellt er Bilder aus dem Kontext Fussball an andern Bildern mit Bezug zur Schweiz gegenüber und zeigt damit sehr eindrücklich, wie durch Bildnachbarschaften neue Bedeutungspotenziale geschaffen werden können.

Bedeutungskonstruktion durch akustisch-musikalischen Kontext

Auch durch die Unterlegung eines Bildes mit bestimmten akustischen Reizen können Bedeutungen erzeugt werden, die dem Bild nicht inhärent sind. Im Alltagsleben findet sich diese Art der Bedeutungsveränderung vor allem bei bewegten Bildern (Kinofilme, Fernsehfilme und vor allem Werbespots), aber auch bei Formaten wie akustisch unterlegten Dia-Shows.

Ein Lufthansa-Werbefilm beispielsweise zeigt zweimal hintereinander die gleichen assoziativ geschnittenen Sequenzen von New York. Beim ersten Mal ist eine chaotische Musik unterlegt, beim zweiten Mal eine ruhige und harmonische. Je nach Musik wird das Filmmaterial anders wahrgenommen. Am Ende wird folgender

⁹ Vgl. <http://duanemichals.tumblr.com/>.

¹⁰ Vgl. <http://www.michael-ruetz.de/index.php/2012-03-12-19-08-10/menu-options/2012-01-30-22-30-20>.

¹¹ Vgl. Projektorganisation Öffentliche Hand UEFA EURO 2008, 2008.

Text eingeblendet: «You see the world the way you fly!» Dann folgt der Schriftzug «Lufthansa».¹²

Bedeutungskonstruktion durch Herauslösung eines Einzelfotos

Wird aus einer Filmsequenz ein Standbild herausgenommen, kann unter Umständen ein Bedeutungspotenzial entstehen, das im Bewegtbildablauf nicht gegeben gewesen wäre. Ein Beispiel ist das Obama-McCain TV Duell vom 15.10.2008. McCain streckt am Ende kurz die Zunge aus dem Mund. Als Einzelbild wirkt die Szene sehr irritierend, in der Filmsequenz jedoch nicht.¹³ Die Selektion von Standbildern aus einem Film weist durchaus Parallelen zum Fotografieren auf: Aus einer Fülle von möglichen Wirklichkeitsaspekten wird ein Aspekt herausgeholt und festgehalten. Bei der Auswahl eines Standbildes aus einem Film hat man jedoch die Möglichkeit, in Ruhe auszuwählen, das Material kann immer wieder betrachtet werden.

Bilder ohne Wirklichkeitsreferenz

Viele Bildmanipulationen basieren auf Fotografien, die im Nachhinein analog oder digital verändert wurden. Vorstellbar sind aber auch Bildprodukte, die gänzlich virtuell entstanden sind. Diese Bilder haben keine Wirklichkeitsreferenz im Sinne einer physikalischen Abbildung. Bekannt sind solche virtuellen Bildwelten beispielsweise aus Computerspielen. Es ist anzunehmen, dass die Unterscheidung zwischen realen Fotografien und virtuell generierten Bildern mit zunehmender technischer Perfektion immer schwieriger wird. In Anlehnung an Ridley Scotts Film «Blade Runner» könnte man von «fotografischen Replikanten» sprechen. Im diesem Kontext wird auch von Computer-generated imagery (CGI) gesprochen.

Pädagogische Kontexte

Für pädagogische Kontexte ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, das Phänomen Bildmanipulation zu thematisieren (vgl. Holzwarth 2011; Holzwarth 2012). Dabei können sowohl kognitiv orientierte (z. B. Diskussionen über Begriffsdefinitionen) als auch handlungsorientierte Zugänge gewählt werden (z. B. Bildausschnitte ergänzen oder Bedeutungsveränderungen durch Bildunterschriften). Ein wichtiger Aspekt kann darin bestehen, verschiedene Möglichkeiten der Bedeutungskonstruktion anhand von vorgefundenen oder selbst produzierten Beispielen bewusst zu machen und deren manipulatives Potenzial zu reflektieren. Ein differenzierter und kontextsensitiver Umgang mit dem Begriff «Manipulation» ist ein weiteres mögliches Lernziel.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit Fotografie als Mittel der Bereicherung und Veränderung von Sichtweisen nutzbar gemacht werden kann. Es kann

¹² Vgl. <http://youtu.be/VPjmJOzsP28>.

¹³ Vgl. http://www.rhetorik.ch/Aktuell/08/10_15/index.html.

sich dabei sowohl um Bilder handeln, die von anderen Menschen gemacht wurden als auch um eigene Fotografien.

Tabelle 4 zeigt vier verschiedene Typen von Bildern, die jeweils mit unterschiedlichen Potenzialen verbunden sind: 1. Fotografische Selbstportraits, 2. Portraits von anderen, 3. selbstproduzierte Fotos und 4. Fotos, die weder Portraits der eigenen Person noch selbst gemachte Bilder sind.

Tabelle 4: Verschiedene Bildtypen als Ausgangspunkte für das Arbeiten mit Fotografie

	Selbstproduzierte Fotos	Von anderen produzierte Fotos
Die eigene Person als Gegenstand der Fotografie	1) Fotografische Selbstportraits (z. B. Spiegelbild fotografieren, sich mit ausgestrecktem Arm selbst fotografieren, sich mit dem Selbstauslöser fotografieren)	2) Portraits der eigenen Person
Andere Objekte als Gegenstand der Fotografie	3) Selbstproduzierte Fotos (z. B. das eigene Zimmer / die eigene Wohnung / das eigene Quartier)	4) Fotos, die weder Portraits der eigenen Person noch selbst produzierte Bilder sind (z. B. «Bilderserie So isst der Mensch»: Menzel u. D'Aluisio 2005)

Das fotografische Abbild (vor allem Typ 4) kann Rezipierenden als Projektionsfläche dienen. Indem das Abgebildete aus seinem Kontext herausgelöst wird, entsteht eine Offenheit hinsichtlich der möglichen Bedeutungszuschreibungen. Bildbetrachtende können sich (ihre Erfahrungen, Gefühle, Erinnerungen etc.) mit der Fotografie in Beziehung bringen und dadurch solcher nach aussen verlagerten Aspekte bewusst werden. Der Schriftsteller Dieter Wellershoff hat das schön formuliert: «Wir treten durch Bilder mit uns selbst und der Welt in Beziehung» (Wellershoff 1980, 7). Das Bild wird gleichsam zum Anderen, in dem wir uns spiegeln. Dadurch, dass Betrachtende von sich etwas in das Bild «hineinsehen», können neue Sichtweisen auf die eigene Person entstehen. Rezipierende können sich möglicherweise über eine bestimmte Sache klarer werden. Durch die Verlagerung nach aussen kann sich das Subjekt zum Objekt machen.

Es ist anzunehmen, dass Rezipierende in einer ambivalenten Abbildung nur solche Dinge wahrnehmen können, die sie zuvor schon einmal gesehen oder erfahren haben. In diesem Sinne könnte Bildrezeption allgemein als ein Prozess der Projektion und Identifikation verstanden werden. Bildproduzierende abstrahieren die eigene Erfahrung und heben sie auf eine allgemeinere Zugänglichkeitsebene. Rezipierende können sich in den künstlerischen Ausdrucksformen spiegeln bzw. wiederfinden oder neuentdecken.

Einen Sonderfall stellt die Auseinandersetzung mit dem eigenen Abbild dar (Typ 1 und 2): Im Rahmen des Forschungsprojekts «Fotografie und Selbstbild» (Gerig 2005) wurde der Zusammenhang von fotografischen Abbildungen von Personen und ihrem Selbstbild untersucht. Es ging um die Frage, ob Selbstbilder durch die Reflexion alter und neuer Fotos verändert werden können. Die Teilnehmenden konnten aus ihrem privaten Archiv 10 Fotos auswählen, über die im Rahmen eines Interviews gesprochen wurde. Das Projektteam wählte weitere Bilder für spezielle Bildkombinationen aus. Später wurden neue Bilder in einem Studiosetting und im öffentlichen Raum produziert. In diesem Zusammenhang ist auch das Konzept «photo therapy» zu nennen.¹⁴

Durch das Medium Fotografie kann das fotografierende Subjekt die eigene Lebenswelt aus neuer Perspektive erfahren (insbesondere Typ 1 und 3). Eingefahrene und erstarrte Sichtweisen (auch bezüglich der eigenen Person) können erfrischt und aufgelockert werden. Die fotografisch vermittelte Wirklichkeitsaneignung schafft eine Distanz zwischen Beobachter und Beobachtetem und eignet sich daher als Mittel der Bewusstmachung. Pädagogische Praxiskontexte können sich diese Eigenschaften zu Nutze machen:

Die Fotografie lässt sich durchaus als «Tool» zur Bewältigung des Alltags einsetzen. Beobachtung schafft Distanz. Gleichzeitig wird Anteilnahme möglich. Ein Bild entsteht, Erinnerungen werden festgehalten. Und wenn einzelne mit der Kamera in der Hand eine Beobachterposition einnehmen, bringt das auch Bewegung in festgefahrene Cliquenstrukturen. (Schober 1996, 75)

Über das Mittel der Fotografie kann der eigenen Persönlichkeit und dem jeweiligen Lebensgefühl Ausdruck verliehen werden. Im Gegenzug dienen den Rezipierenden fotografische Ausdrucksweisen als Verständnis- und Zugangshilfe für fremde Lebenswelten. Schuster hat darauf hingewiesen, dass Fotografien ausgezeichnet als Grundlage für Interviews genutzt werden können (vgl. Hurworth 2003):

Die Bilder erlauben im späteren Interview einen besseren Zugriff zu den Gefühlslagen und damit auch deren Bearbeitung. Verschiedene Randgruppen zeigen die Welt aus ihrem Blickwinkel, führen mit ihren Fotos zu den wichtigen Bildern ihres Lebens. Will man mit einem Interview etwas über das Leben z. B. von Obdachlosen erfahren, wird es wertvolle Informationen erbringen, einige Obdachlose mit einer Kamera auszustatten und sie zu bitten, Bilder von Objekten oder Personen anzufertigen, die in ihrem Leben etwas bedeuten. Ein späteres Interview zu diesen Inhalten geht gleich von einem

¹⁴ Vgl. <http://www.phototherapy-centre.com/>.

Bezugssystem des Befragten aus und führt so leichter zu wesentlichen Informationen. (Schuster 1996, 83ff.)

Eine weitere Funktion kann darin bestehen, sich über die Fotografie der Relativität von Wirklichkeitsdeutungen und Wahrnehmungsstandpunkten bewusst zu werden.

Es ist deutlich geworden, dass Bildbedeutungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Darstellungsprozess geprägt und verändert werden können. Dabei macht es Sinn, denn Begriff Bildmanipulation sehr differenziert zu gebrauchen und dabei nicht nur die Dimension der direkten mechanischen oder digitalen Veränderung am Bild einzubeziehen. Oft muss auch der genaue Kontext der Bildproduktion und der Bildrezeption betrachtet werden um entscheiden zu können, ob von Bildgestaltung oder Bildmanipulation gesprochen werden sollte. Für pädagogische Kontexte ergeben sich bei der Vermittlung visueller Kompetenz zahlreiche Herausforderungen aber auch viele spannende Möglichkeiten der lebensweltnahen Thematisierung.

Literatur

- Ammann, Daniel, Urs Ingold, Flurin Senn, Silvie Spiess und Friederike Tilemann. 2012a. *Medienkompass 1: Medien und ICT für die Primarstufe*. 4., korr. Aufl. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Ammann, Daniel, Urs Ingold, Flurin Senn, Silvie Spiess und Friederike Tilemann. 2012b. *Medienkompass 2: Medien und ICT für die Sekundarstufe*. 3., korr. Aufl. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Barthes, Roland. 1985. *Die helle Kammer. Bemerkungen zur Fotografie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beiler, Berthold. 1977. *Weltanschauung der Fotografie*. München: Damnitz.
- Buddemeier, Heinz. 1981. *Das Foto: Geschichte und Theorie der Fotografie als Grundlage eines neuen Urteils*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bühl, Achim. 1986. *Cybersociety: Mythos und Realität der Informationsgesellschaft*. Köln: papyrossa.
- Freund, Gisèle. 1993. *Photographie und Gesellschaft*. Hamburg: Rowohlt.
- Gerig, Manfred 2005. *Fotografie und Selbstbild: Personen sehen sich neu*. Zürich: Hochschule für Gestaltung und Kunst.
- Günter, Roland. 1977. *Fotografie als Waffe: Geschichte der sozialdokumentarischen Fotografie*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg. 2003. *Bilder, die lügen. Bundeszentrale für politische Bildung*. Bonn: Bouvier.
- Hepp, Andreas. 1999. *Cultural Studies und Medienanalyse*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Holzwarth, Peter. 2011. *Kreative Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio: Grosse und kleine Projektideen für die medienpädagogische Praxis*. München: kopaed.
- Holzwarth, Peter. 2012. *Menschen verändern Bilder – Bilder verändern Menschen*. Dossiers Medien im Kontext. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Medienbildung/Dokumente/Dossier_Bildmanipulation_2012-12.pdf (<http://www.phzh.ch/de/medienbildung/Dossiers/>).
- Hurworth, Rosalind. 2003. *Photo-Interviewing for research*. Social Research UPDATE. University of Surrey. <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU40.pdf>.
- Kerouac, Jack. (1957) 1991. *On the Road*. London: Penguin Books.
- Menzel, Peter und Faith D'Aluisio. 2005. *So isst der Mensch. Familien in aller Welt zeigen, was sie ernährt*. Hamburg: Gruner & Jahr.
- Museum für Kommunikation, Bern; Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. 2007. *Bilder, die lügen – didaktische Materialien*. http://www.mfk.ch/fileadmin/pdfs/Bildung_Vermittlung/Materialien/Ausstellungen/Bdl/Bdl_didakt_Materialien.pdf.
- Orwell, George. 1990. 1984. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Projektorganisation Öffentliche Hand UEFA EURO 2008, Hrsg. 2008. *Football – Switzerland 1:1*. Typo Ankick.
- Sander, Uwe, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2008. *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, Birgit. 1993. «Reisefotografie.» In *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie: Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*, hrsg. v. Heinz Hahn u. Jürgen H. Kagelmann, S. 447–454. München: Quintessenz.
- Schober, Barbara, Silke und Harten-Preiss, Hrsg. 1996. *Wir schießen zurück: Fotografie als GegenKULTURgut*. Münster: Agenda.
- Schuster, Martin. 1996. *Fotopsychologie: Lächeln für die Ewigkeit*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Sontag, Susan. 1995. *Über Fotografie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Stiegler, Bernd. 2009. *Montagen des Realen: Photographie als Reflexionsmedium und Kulturtechnik*. München: Fink.
- Watterson, Bill. 1993. *The Days Are Just Packed: A Calvin and Hobbes Collection by Bill Watterson*. Kansas City.
- Wellershoff, Dieter. 1980. «Inszenierte Wahrnehmung. Zu den Bildern dieser Ausstellung.» In *Vorstellungen und Wirklichkeit – 7 Aspekte subjektiver Fotografie*, hrsg. v. Rolf Wedewer, S. 7–21. Köln: Wienand.

[letzter Zugriff auf alle Webseiten im Beitrag am 9.1.2013]

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Archiv Peter Holzwarth

Abb. 2: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 2003, 84
http://en.wikipedia.org/wiki/Photo_manipulation

Abb. 3: Sebastian Niedlich

<http://www.flickr.com/photos/42311564@N00/494023970/in/set-72157601948950307>

Abb. 4: http://www.lsg.musin.de/geschichte/Material/referate/lkg/krimkrieg_1856.htm

Abb. 5: Peter Holzwarth

Abb. 6–9: Peter Holzwarth

Abb. 10–13: Peter Holzwarth

Abb. 14: Peter Holzwarth

Abb. 15: Peter Holzwarth

Abb. 16 und 17: Peter Holzwarth

Abb. 18: Ursula Dahmen, Museum für Kommunikation Bern

http://www.mfk.ch/fileadmin/mfkpics/medienbilder/Bilderluegen/IRAKISCHER_SOLDAT2.tif

Abb. 19: Museum für Kommunikation & Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 2007, S. 13

Abb. 20–22: Alain Picard, <http://www.footballswitzerland.ch/>

Bild und Bild

Eine Untersuchung zwischenbildlicher Prozesse¹

Claire Reymond

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht Interaktionsprozesse zwischen Bildern und die dadurch entstehende Modifikation des wahrgenommenen Bildsinnes. Der Aufbau des Beitrages zeichnet den Arbeitsprozess nach. Die Frage nach unterschiedlichen Bildverbindungsmechanismen eröffnet zu Beginn der Arbeit eine breit angelegte und systematische Untersuchung mit und durch das Medium Bild. Verschiedenartige chromatische Fotografien wurden auf eine gleiche quadratische Grösse zugeschnitten, nahtlos aneinandergereiht zu Paaren formiert und je nach Art der Verbindung zu Gruppen zusammengefasst. Um eine Objektivierung dieser praktischen Untersuchung zu erreichen, wurde in einem zweiten Teil der Arbeit eine qualitative empirische Studie konzipiert und durchgeführt. Diese hatte zum Ziel festzustellen, ob sich bei unterschiedlichen Personen vergleichbare Bildverbindungsmechanismen beobachten lassen und in welcher Weise sich die gepaarte Darstellung eines Bildes auf den wahrgenommenen Bildsinn auswirkt. Die Resultate der Untersuchung zeigen, dass voneinander distinkte Verbindungsarten zwischen den Bildpaaren unterschieden werden können und belegen mit Deutlichkeit eine Beeinflussung und Veränderung des Bildsinnes in der gepaarten Darbietung gegenüber der Einzelansicht. Im dritten Teil werden die Erkenntnisse aus den praktischen Bilduntersuchungen und der empirischen Studie verschiedenen geistes- und sozialwissenschaftlichen Positionen gegenübergestellt, um die Resultate in einem theoretischen Rahmen und einem Forschungskontext zu situieren.

Einleitung

Die Bedeutung der Bilder, der Vorgang der bildlichen Perzeption, ist Inhalt vieler wissenschaftlicher Studien in den Disziplinen der angewandten Bildwissenschaften, der Kognitionswissenschaften und der Kunstgeschichte. Den Auswirkungen des Kontextes oder der Nachbarschaft von Bildern darauf, wie sie wahrgenommen werden, wurde jedoch bis anhin wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Die vorliegende Arbeit geht der Kontextabhängigkeit von Bildbedeutungen nach und analysiert interikonische Prozesse. Dafür wurden zwei Leitfragen formuliert:

¹ Der vorliegende Text ist eine bislang unveröffentlichte Synthese der Erkenntnisse aus der Masterarbeit, die im September 2012 an der Hochschule für Gestaltung und Kunst, Basel erfolgreich verteidigt wurde.

Lässt sich eine durch die Verbindung zweier Bilder entstehende Sinnverschiebung des einzelnen Bildes aufzeigen? Und: Wie werden unterschiedliche Interaktionsprozesse zwischen Bildern differenziert? Das Ziel dieser Arbeit ist es, über systematisch angelegte, praktische Versuchsreihen sowie einer Studie mit Versuchspersonen Antworten auf diese Fragen zu generieren.

Verschiedenartige psychologische Studien beschäftigen sich mit dem Thema der Bildinteraktionen. Einige dieser Arbeiten verwenden und analysieren zu diesem Zweck bestehende Werbeinserate, auf welchen eine Verknüpfung von unterschiedlichen Bildelementen intendiert wird, um eine mehr oder weniger bewusst wahrnehmbare Werbebotschaft zu suggerieren (Schilperoord, Maes u. Ferdinands 2009, 156 oder Ortiz 2010, 166). Der Gebrauch von nicht selbst hergestellten und zusammengestellten Bildern grenzt die Breite der Untersuchung ein und kann zur Folge haben, dass Bildphänomene, die nicht auf von Werbefachleuten erstellten Inseraten zu finden sind, übersehen oder nicht entdeckt werden. Die bildlichen Interaktionsprozesse vom Bild ausgehend zu erforschen ermöglicht es, das Phänomen auf einer grundlegenden Ebene zu erkunden und zu erfassen. Andere Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet beschränken sich auf nur eine Verknüpfungsart zwischen Bildern (Hloucal 2010). Die hier vorgestellte Arbeit beleuchtet jedoch die grosse Vielfalt an Verknüpfungsmöglichkeiten und lässt, indem die unterschiedlichen Verbindungsarten dargelegt werden, einen Vergleich der diversen Interaktionstypen zu. Der bildpraktische Zugang der vorliegenden Arbeit, das heisst das Suchen und Erstellen der Bilder, das eigenhändige Zusammenstellen zu Bildpaaren und die darauf folgende Reflexion erlaubt es, tief in die Materie der Bilder einzutauchen und dadurch zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

1 Praktische Untersuchungen zu Bildverbindungen

Eine möglichst heterogene Sammlung von chromatischen Fotografien diente als Ausgangsmaterial für die Bildkombinationen wobei Motiv, Darstellungsweise, Farbigkeit und Form des Abgebildeten als Auswahlkriterien fungierten. Jeweils zwei unterschiedliche Bilder wurden nahtlos nebeneinander gestellt, quadratisch zugeschnitten auf 100x100mm, zentriert und ohne Rand auf einem A4-Blatt weissen Papiers platziert. Die Bildanordnung der Untersuchung wurde so gewählt, um die Aufmerksamkeit auf beobachtbare Bildinteraktionen zu lenken und Störfaktoren möglichst auszuschliessen. Es entstand eine Reihe von Bildpaaren, bei welchen das rechte Bild der Dyade nicht variiert, sondern als Konstante gesetzt wurde, um den Fokus auf die sich verändernde Interaktion durch das Hinzukommen eines neuen Bildes legen zu können.

Die so erstellten Bilddyaden wurden auf eine Anzahl von 50 Paaren begrenzt, wobei als Auswahlkriterium die Heterogenität des hinzugefügten Bildes in seinen Motiven galt. In einem weiteren Schritt wurden die Bildpaare je nach Qualität ihrer

Verbindungsarten in Gruppen eingeteilt. Dieser erste Teil der Untersuchung beruht auf Selbstversuchen der Autorin und erhebt keinen Anspruch auf Objektivität. Folgende Gruppen wurden gebildet:

Ähnlichkeit zwischen den Bildern

Die deutlichste und erstmögliche Verbindungsebene ergibt sich über eine formale Ähnlichkeit im Bildpaar. Gibt es Farben, Formen oder Bewegungsvektoren, die auf beiden Bildern gleichermassen erkennbar sind? Die Verbindung über die Ähnlichkeit in der vorliegenden Untersuchung ergab drei unterschiedliche Ausprägungen.

Ähnlichkeit der Bewegungsvektoren in den Bildern:

Die übereinstimmenden Charakteristika können sehr auffallend sein und die Bilder zum Beispiel durch eine diagonale Bewegung dominieren. Sichtbar wird dies in der Dyade der Knolle mit der Ansicht des Kabelanschlussgehäuses eines Computerbildschirmes (Abb. 1) oder die Verbindung der Knolle mit der alten Treppe (Abb. 2).



Abb. 1: Ähnlichkeit der Bewegungsvektoren (Bsp. 1)



Abb. 2: Ähnlichkeit der Bewegungsvektoren (Bsp. 2)

Ähnliche Farbigkeit der Bilder:

Die Ähnlichkeit kann subtil sein und sich in der Farbigkeit oder einer wiederkehrenden Struktur zeigen. Als Beispiel soll hier die Dyade «Fussballmannschaft–Knolle» (Abb. 3) genannt werden, bei der die Diagonale ebenfalls existiert, die Ähnlichkeit der Farbwerte jedoch die dominante Verbindung zwischen den Bildern schafft.



Abb. 3: Farbliche Ähnlichkeit

Formverwandtschaft zwischen den abgebildeten Objekten:

Die Verbindung erscheint hier durch vergleichbare Ausprägungen gewisser Formen der dargestellten Objekte. Die ähnlich filigranen Elemente, die sich vom Körper der Form abheben, erscheinen im Beispiel der Knolle und dem Insekt (Abb. 4) als Verbindungselement.



Abb. 4: Formverwandtschaften

Die folgenden Gruppen zeichnen sich weniger über eine Ähnlichkeit formaler Art aus; sie illustrieren vielmehr Verbindungen, welche über abstrakte Mechanismen zustande kommen.

Eines der Bilder zeigt sich als Ausschnitt aus dem anderen

Das Beispiel der Knolle neben dem Landschaftsbild mit dünnen Sträuchern (Abb. 5) zeigt diese Art von Verbindung. Die Verknüpfung kommt hier über die Vorstellung zustande, das Bild der welken Knolle sei ein Detail aus dem benachbarten Bild. Dieser Verbindungstypus erinnert an das Heranzoomen zu einem Detail in Filmen, wo es als stilistisches Mittel der Dramaturgie eingesetzt wird um den Fokus auf einen Teilaspekt der Szene zu lenken. Diese Verbindung kann ebenso dahingehend interpretiert werden, als dass das linke Bild die Kontextinformation zum rechten Bild liefere. Die Bewegung verläuft hier vom rechten Bild zum linken: die Landschaftsansicht situiert das rechte Bild in eine bestimmte Umgebung.



Abb. 5: Ausschnitthaftigkeit

Veränderung der wahrgenommenen Materialität des Dargestellten durch die Verbindung

Bei einigen Bildpaaren stellt sich der Effekt ein, dass sich die wahrgenommene Materialität des einen Bildmotivs durch den Einfluss des benachbarten Bildes verändert. Das Beispiel der verdorrten Rosenknolle mit dem Detail eines Eisenobjektes (Abb. 6) macht dies deutlich: durch das Nebeneinandersehen der beiden dargestellten Objekte kommt es zu einer Verschiebung der Interpretation der Beschaffenheit der Knolle; anstatt sie weiterhin als organisches Gewächs wahrzunehmen, erscheint sie nun als verrostetes Detail einer filigranen Eisenkonstruktion. Die Materialität des Eisenobjektes hat sich scheinbar auf das organische Objekt übertragen. Diese Gruppe zeigt deutlich, dass eine Bildverbindung einen prägnanten Einfluss auf die Bedeutung des Einzelbildes haben kann und in der Lage ist, diese zu verändern.



Abb. 6: Veränderung der Materialität

Aktivierung eines übergeordneten Konzeptes

Diese Verbindungsart zeigt Ähnlichkeiten mit dem sprunghaften Zustandekommen der Metapher, in dem Sinne, dass die Kombination der beiden Bilder einen übergeordneten Begriff evoziert und als Symbol für ein bildlich nicht existierendes Konzept fungiert. Auch diese Verbindungsgruppe lässt sich in zwei Untergruppen aufteilen:

Aktivierung des übergeordneten Konzeptes über die Ähnlichkeit der Aussage:

Die Kombination der Rosenknolle mit der Abbildung des Dorfes im Schnee (Abb. 7) kann als Allegorie des Winters verstanden werden. Die Bilder sind bedeutungsverwand, jedes für sich genommen könnte bereits als Symbol für den Begriff stehen. Durch die Verbindung wird die übergeordnete Symbolik intensiviert und in den Vordergrund gerückt.



Abb. 7: Übergeordnetes Konzept, Ähnlichkeit der Bildaussagen

Über die Andersartigkeit der Aussage:

Die Verbindung der Knolle mit dem Gesicht des Mädchens (Abb. 8) aktiviert das Konzept «natürliche Schönheit». Der Kontrast zwischen den beiden Bildern, die welke Rose und das faltenlose Gesicht, steht hier als Synonym für die Vergänglichkeit der jugendlichen Schönheit.



Abb. 8: Übergeordnetes Konzept, Andersartigkeit der Bildaussagen

Übertragung der emotionalen Aussage des einen Bildes auf das andere

In einigen wenigen Bilddyaden konnte eine Übertragung der mit einem Bild verbundenen, starken Emotionen auf das andere, eher neutrale Bild beobachtet werden, z. B. bei der Kombination der Knolle mit den verummten und Gasmasken tragenden Personen (Abb. 9). Die Rosenknolle bekommt eine unangenehm beängstigende Konnotation, es taucht die Frage auf, ob sie möglicherweise in einem verseuchten Gebiet gewachsen ist und weshalb sie wohl so dürr erscheint.



Abb. 9: Emotionale Übertragung

Ein drittes, imaginäres Bild erscheint

Ein faszinierendes Phänomen zeigt sich sobald aus zwei nebeneinanderstehenden Bildern ein imaginäres «drittes Bild» entsteht, welches Eigenschaften der beiden Ursprungsbilder in sich vereint. In der Rezeption der Kombination «orangefarbene Boje–Rosenknolle» (Abb. 10) drängt sich das imaginäre Bild einer Khaki oder eines Kürbisses auf. Auf keinem der sichtbaren Bilder ist eine Frucht zu sehen, die fruchtähnlichen Eigenschaften der Boje (Farbe und Form) führen jedoch in der Verbindung mit den organischen Aspekten der verdorrten Pflanze zu einem «Sprung» ins Imaginäre. Wie auch bei der metaphorischen Verbindung (Aktivierung eines übergeordneten Konzeptes) entsteht hier etwas Neues. Im Unterschied zur konzeptuellen Verbindung emergiert hier jedoch kein abstrakter Begriff sondern eine bildliche Vorstellung, die Imagination produziert etwas Visuelles.



Abb. 10: «Drittes Bild»

Narration – eine Geschichte verbindet die Bilder miteinander

Über die Konstruktion einer Geschichte lassen sich auch sehr verschiedene Bilder miteinander verbinden. Diese Verbindungsart zeigt kaum Gesetzmässigkeiten, die beiden Bilder setzten lediglich Ankerpunkte, von welchen ausgehend der Betrachter eine Geschichte ersinnt, um die beiden Bilder in einen gemeinsamen Kontext zu bringen. Als Beispiel für eine solche Verbindung kann die Dyade der Knolle mit dem Blut-im-Gras-Bild (Abb. 11) erwähnt werden. Eine Geschichte könnte lauten: ein Tier hat versucht, die dürre Knolle zu essen und hat sich dabei eine Verletzung zugezogen.



Abb. 11: Narration

Viele Bildpaare lassen sich nur mit Mühe miteinander in Verbindung bringen, selbst die freieste Möglichkeit der Narration gelingt kaum. Der Grund für diese Schwierigkeit liegt möglicherweise in der Komplexität der einzelnen Bilder. Ein Bild, dessen Aufbau sehr dicht und vielschichtig ist, lässt sich nur schwer mit einem anderen in Verbindung bringen. Die Komplexität eines Bildes zeigt sich oftmals darin, dass es in sich geschlossen scheint, was wiederum die Verknüpfung zu einem anderen Bild nicht begünstigt.

Die so entstandenen Gruppen zeigen trotz der Subjektivität der Auswertung deutlich, dass distinkte Verbindungen zwischen zwei Bildern auftreten und lassen die Existenz einer grossen Vielfalt an Verbindungsarten vermuten. Die Zuordnung zu einzelnen Gruppen besitzt keine Ausschliesslichkeit, vielmehr dokumentieren viele Bildpaare Eigenschaften, die sie für unterschiedliche Gruppen qualifizieren. Die eindeutige Zuordnung einer Bilddyade ist demnach meist nicht möglich. Einzelne Aspekte reichen oftmals aus, um eine sinnvolle Verbindung zwischen zwei Bildern herzustellen, eine Verzahnung der beiden Bilder auf mehreren Ebenen bewirkt jedoch eine Vielschichtigkeit der Interaktion und eine stärkere Verknüpfung.

2 Qualitative Studie mit Versuchspersonen

Die aus den im ersten Teil der Arbeit durchgeführten praktischen Bildzusammenstellungen gewonnenen Erkenntnisse basieren auf subjektiven Beobachtungen der Autorin. In einem zweiten Schritt wurden diese über eine Studie mit Versuchspersonen geprüft. Dabei wurde ein zweifaches Erkenntnisziel verfolgt:

Lässt sich intersubjektiv erhärten, dass ein Einzelbild andere Interpretationen begünstigt als die Sichtung eines Bildpaares? Wie werden bei Bildpaaren die Verbindungstypen differenziert?

Studienaufbau

Die Studie wurde an zehn Probandinnen und Probanden durchgeführt und fand in Form eines halbstandardisierten Interviews statt, welches auf Video aufgezeichnet wurde. Die teilnehmenden Personen wurden in unterschiedliche Gruppen aufgeteilt; zum einen bestand eine Unterscheidung zwischen Personen welche sich beruflich intensiv mit Bildern auseinandersetzen, den sogenannten «Experten», und solchen, welche dies nicht explizit tun, den «Laien». Zum anderen wurden sie aufgrund ihres Geschlechtes aufgeteilt. Den Versuchspersonen wurden abwechselungsweise sieben Einzelbilder und sieben unter Verwendung eben dieser Einzelbilder gebildete Bildpaare dargeboten. Eine letzte Differenzierung der Versuchspersonen existierte in einer unterschiedlichen Darbietung des Testmaterials; fünf Personen sahen die Einzelbilder zuerst (Bedingung A), die anderen fünf die Bildpaare (Bedingung B). Die Reihenfolge der sieben Bildgruppen war für alle Versuchspersonen identisch. Die für die Studie verwendeten Bildpaare wurden, basierend auf den Erkenntnissen der Versuchsreihen im ersten Teil der Arbeit (Bildpaare mit der Rosenknolle), neu zusammengestellt. Sie evozieren Verbindungsarten aus den Kategorien: «Emotionale Übertragung des einen Bildes auf das andere», «Erscheinen eines imaginären, dritten Bildes», «Aktivierung eines übergeordneten Konzeptes» und «Ähnlichkeit zwischen den abgebildeten Objekten». Zu Beginn der Untersuchung wurden die Probanden gebeten, ihre Assoziationen und Gedanken zum Einzelbild und zu den Paaren möglichst frei zu äussern. In einem weiteren Schritt wurde gefragt, ob sich die Bedeutung der Bilder in der zweiten Situation, nun als Paar oder Einzelbild dargeboten, verändert habe.

Ergebnisse

Die erste Hypothese, die Perzeption eines Einzelbildes evoziere Anderes als die eines Bildpaares konnte eindeutig bestätigt werden. Die meisten Probanden berichteten von einer veränderten Bedeutung des Bildes oder des Paares in der Abfolge der Darbietung. Die Annahme, dass die Aussagekraft eines Bildes von seiner Darstellung als Paar oder als Einzelbild abhängt, wurde bestätigt. Am dargebotenen Bildpaar «Winterwald–abgerissener Puppenkopf» (Abb. 12) lässt sich dies deutlich machen: Neun von zehn Probanden beschrieben eine Uminterpretation der zuvor als friedlich wahrgenommenen Atmosphäre des Waldbildes hin zu einer Stimmung der unangenehmen Beklemmung: Die emotionale Aussage des abgetrennten Puppenkopfes überträgt sich auf die romantische Schneelandschaft. Die Paarung der Bilder evozierte bei acht von zehn Versuchspersonen Gedanken an eine Gewalttat, es wurde von der Entführung eines Kindes erzählt, welches dabei seine Puppe verlor oder vom Missbrauch eines Mädchens im Wald. Manche Personen beschrieben allgemeiner das Gefühl von Kälte und Unheimlichkeit.



Abb. 12: Testbildpaar «Emotionale Übertragung»

Auch am Testbildpaar «Mädchen und Rollator» (Abb. 13), liess sich eine deutliche Bedeutungsverschiebung dokumentieren. Als Einzelbild wurde das Bild des Mädchens mit persönlichen Erinnerungen in Verbindung gebracht; Ferien mit den Kindern am Strand, die eigenen Kindheitserinnerungen. Neun der zehn Versuchspersonen empfanden eine deutliche Veränderung der wahrgenommenen Bedeutung durch die Verbindung des Mädchen-Bildes mit der Gehhilfe. In der Paarung wurden die persönlichen Erinnerungen augenblicklich irrelevant, um übergeordneten Themen, wie der Polarität von Jugend und Alter, der Frage nach der Bewegungsfreiheit und allgemein des Lebenszyklus Raum zu geben.



Abb. 13: Testbildpaar «Übergeordnetes Konzept»

Die Untersuchung zur Modifikation der Bildbedeutung zeigt auf eindruckliche Weise, dass die Aussage eines Bildes durch die Interaktion mit einem weiteren Bild in eine neue, verschiedenartige Richtung gelenkt werden kann, ohne dass am Bild selbst etwas verändert werden muss. Das bewusste Zusammenstellen zweier

Bilder ermöglicht, deren Bedeutung tiefgreifend zu verändern und die Wahrnehmung des Betrachters willentlich zu beeinflussen.

Die Verschiebung der Bedeutung in der Interaktion offenbart sich als bidirektionaler Prozess, die Sinnveränderung tangiert beide Bilder des Paares. Wie in der Dyade «Winterwald–Puppenkopf» sichtbar wird, vermag die emotionale Konnotation eines der Bilder das Paar durchaus zu dominieren, das Zusammenstehen mit der stillen weissen Landschaft intensiviert den unguuten Beigeschmack jedoch und ermöglicht die Suggestion einer verbrecherischen Handlung.

Die zweite Hypothese, dass sich verschiedenartige Verbindungsarten zwischen zwei Bildern unterscheiden lassen, wurde ebenfalls bestätigt; die differenzierbaren Verknüpfungstypen zeigten sich auch im Versuch mit den Probanden in ihren Charakteristika. Die Interaktionstypen «emotionale Übertragung», «Ähnlichkeit zwischen den abgebildeten Objekten» und «übergeordnetes Konzept» konnten als distinkte Verbindungsarten bestätigt werden. Ebenso die Emergenz eines «dritten Bildes» als ein mögliches, aber sehr viel schwieriger vorauszubestimmendes Phänomen.

Frauen und Männer zeigten keine deutbaren Unterschiede in der Art und Weise, ob und wie sie Verbindungen zwischen den Bildern herzustellen vermochten. Für die unterschiedlichen Darbietungsbedingungen lässt sich hingegen ein deutlicher Effekt erkennen; beinahe doppelt so oft wurde eine Veränderung der Bildbedeutung in der Bedingung B (Darbietung des Paares an erster Stelle) beschrieben als in Bedingung A. Auch wenn solche Resultate im Rahmen einer qualitativen Studie keine Verallgemeinerung erlauben, weisen diese Werte dennoch auf einen Einfluss der Darbietungsart auf die Veränderung der wahrgenommenen Bildbedeutung hin. Die Kategorisierung der Versuchspersonen in eine «Laien- und eine Expertengruppe» hatte zum Ziel, mögliche Unterschiede in der Perzeption von Interaktionsprozessen, die auf eine gewisse Schulung des Auges beruhen, zu erkennen. «Experten» und «Laien» schienen gleichermassen nach einer tiefer liegenden Bedeutung der Bildverbindung zu suchen. Eine deutliche Differenz zwischen den Gruppen ist in der Art der Bildbeschreibung zu erkennen. Personen, die beruflich nicht mit Bildern in Berührung kommen, beschrieben diese meist auf einer semantischen Ebene, wohingegen die «Experten» zudem den Bildaufbau, den Fokus innerhalb des Bildes, die formalen Eigenschaften, die Lichtführung und die Farben in den Vordergrund setzten. Die meisten Probanden räumten formalen Ähnlichkeiten zwischen den Bildern grosse Wichtigkeit ein, wobei Versuchspersonen, welche gestalterisch mit Bildern arbeiten, dies noch stärker taten als andere. Dieser analytische Blick der «Experten» unterdrückte tendenziell assoziative Verbindungsmöglichkeiten und liess die Bildbeschreibungen eher auf einer formal-visuellen Ebene bleiben. Die «Laien» liessen sich stärker von der suggestiven Kraft der Bildinterak-

tionen beeinflussen und zeigten eine grössere Phantasie in der Beschreibung der Bildpaare.

3 Theoretische Reflexion

Die gewonnenen Erkenntnisse zu den Bildverbindungsarten und die beschriebenen Wahrnehmungsmechanismen werden nun wissenschaftlich-theoretischen Positionen gegenüber gestellt, um die Ergebnisse der praktischen Bilduntersuchungen und der Studie aus einer weiteren Perspektive zu beleuchten und zu situieren. Dazu werden Arbeiten aus der Linguistik, den Kognitionswissenschaften, der Kunstgeschichte und den filmischen Künsten herangezogen. Als erstes soll der Vergleich zwischen der gepaarten Bilddarstellung der vorliegenden Untersuchung und dem Kuleshov-Effekt angeführt werden.

Der Kuleshov-Effekt

Um 1910 demonstrierte der sowjetische Filmemacher Lev Kuleshov, wie die Manipulation des Kontextes die Interpretation des mimischen Ausdruckes, der wahrgenommenen Gedanken und Emotionen eines Darstellers beeinflusst. Durch die Veränderung filmischer Sequenzen konnte er veranschaulichen, dass nicht der isolierte Inhalt einzelner Bilder von Bedeutung ist, sondern vielmehr deren Kombination. Die Gesichtsaufnahme des bewunderten russischen Schauspielers Ivan Mosjoukine wurde nacheinander mit der Darstellung eines gefüllten Suppentellers, einer attraktiven jungen Frau und der Aufnahme eines im Sarg liegenden Kindes verbunden.² Die zeitgenössischen Zuschauer priesen die unglaubliche Ausdruckskraft des Schauspielers, seine Fähigkeit Emotionen wie Hunger, Begehren und tiefe Trauer auf seinem Gesicht sichtbar werden zu lassen: «[The audience] was raved about the acting ... the heavy pensiveness of his mood over the forgotten soup, was touched and moved by the deep sorrow with which he looked on the dead child, and noted the lust with which he observed the woman. But we knew that in all three cases the face was exactly the same» (Pudovkin 1974, 184). Es war die immer gleiche Aufnahme des Gesichts, die mit unterschiedlichen Szenen kombiniert wurde: die wahrgenommenen Unterschiede der Gesichtsausdrücke beruhten demnach allein auf dem Effekt der manipulierenden Paarung der Bildsequenzen. Kuleshov belegte hiermit die Notwendigkeit, die Montage als das grundlegende Werkzeug der filmischen Künste anzuerkennen.

Was der Kuleshov-Effekt am Bewegtbild aufzeigt, lässt sich in der vorliegenden Untersuchung an statischen Fotografien beobachten. Die Interpretation eines einzelnen, in sich klar definierten Bildes ändert sich je nach Bild, welches ihm gegenüber steht, ohne dass am Bild selbst etwas geändert wurde. Die Interpretation des

² Siehe dazu die originale Untersuchung von Lev Kuleshov auf YouTube: http://www.youtube.com/watch?v=_gG13LJ7vHc [Datum der Sichtung: 7.1.2013]

Bildpaares überlagert die Wahrnehmung des Einzelbildes und verändert dessen Sinn. Die Foto-Montage zeigt sich hier als grundlegendes Werkzeug, mit Hilfe dessen sich die Bildbedeutung und -aussage manipulieren lässt.

Der Kuleshov-Effekt belegt die emotionale Übertragbarkeit einer Bildsequenz auf eine andere. Wie in der vorliegenden Untersuchung gezeigt werden konnte, lassen sich darüber hinaus weitere Arten von Bedeutungsveränderungen in der Verbindung zweier Bilder unterscheiden. So kann der Einfluss eines Bildes auf das andere die Veränderung der wahrgenommenen Materialität bewirken oder vermag die Paarung zweier Bilder aus einer singulären Erscheinung eine Metapher werden lassen. Die Veränderung der emotionalen Konnotation ist sicherlich ein faszinierender Effekt der Bildverbindung, jedoch legen die vorliegenden praktischen Untersuchungen nahe, die Diversität der Bedeutungsverschiebungen breiter zu fassen und zu untersuchen.

Gestaltgesetze

Als weitere Gegenüberstellung sollen einzelne Gesetze der Gestalttheorie herangezogen werden. Das Interesse der Gestaltpsychologen für die Abläufe menschlicher Perzeption und die langjährige Untersuchung unterschiedlicher Teilaspekte der Wahrnehmung führten zu der Formulierung der Gestaltgesetze. Für die hier vorliegende Studie sind zwei dieser Gesetze besonders relevant.³

Das «Gesetz der Nähe» besagt, dass die Zusammenfassung der Teile eines Reizganzen im Sinne des kleinsten Abstandes erfolgt. Die Linien und Punkte, welche durch kleinere Abstände voneinander getrennt sind, verbinden sich um einzelne Punktekettten und Linienstreifen zu bilden (Abb. 14). Es ist nur mit Mühe möglich, eine horizontale Verbindung zwischen den Punkten zu sehen, auch die Linien auf eine andere Weise zu gruppieren, ist mit Anstrengung verbunden (Katz 1969, 35).

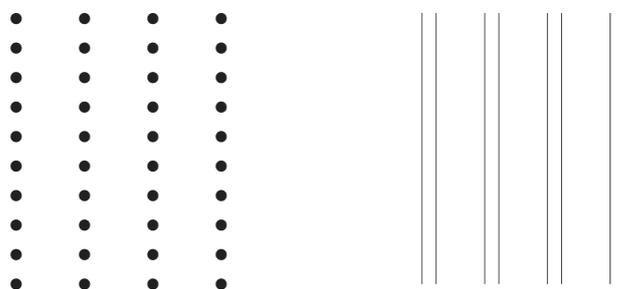


Abb. 14: Gesetz der Nähe (Katz 1969, 34).

³ Weitere Gesetze wie das Gesetz der Geschlossenheit, das Gesetz der durchgehenden Kurve, das Gesetz des gemeinsamen Schicksals, welche hier nicht weiter aufgeführt werden, wurden von Gestaltpsychologen um Max Wertheimer formuliert und beschrieben.

Das «Gesetz der Gleichheit» veranschaulicht die Gruppierung ähnlicher Stimuli aus einem Ganzen. Obwohl der Abstand zwischen den Linien- und Punktreihen identisch ist, verbinden sich diejenigen Objekte optisch miteinander, welche sich gleichen (Abb. 15) (Katz 1969, 34).

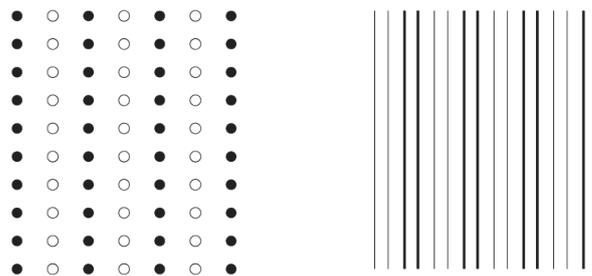


Abb. 15: Gesetz der Gleichheit (Katz 1969, 34).

Das «Gestaltgesetz der Nähe» liefert die Erklärung dafür, weshalb der Betrachter der Bildpaare in den praktischen Bilduntersuchungen überhaupt versucht, eine Verbindung zwischen den beiden Abbildungen herzustellen. Das nahtlose Zusammenstehen knüpft ein feines Band zwischen den Bildern und zeigt eine erste Verbindungsebene, ohne bereits einen inhaltlichen Sinn für die Verknüpfung darzulegen. Die physische Nähe der Bilder und die formale Gleichheit der Abbildungen in Grösse, quadratischer Form und Technik (Farbfotografie) zwingen den Betrachter geradezu, die Bilder als eine Gruppe zu betrachten. Die Differenz des auf den Bildern Dargestellten wiederum hält den Rezipienten dazu an, nach einem Grund für diese Verbindung zu suchen (Schilperoord, Maes u. Ferdinandusse 2009, 157). Dem Bedürfnis, einen Sinn zwischen differenten Einheiten zu konstruieren, zu widerstehen ist kaum möglich. Dieser assoziative Vorgang illustriert ein Grundprinzip menschlichen Denkens: Dinge, die als zusammengehörig vorgestellt werden, werden irgendwie zu verknüpfen gesucht, um sie in ihrer Zusammengehörigkeit zu begreifen. Dieses Prozedere erfüllt den Zweck eines möglichst effizienten Umgangs mit der mentalen Leistung: Dinge gruppiert und vernetzt zu verstehen, benötigt geringere kognitive Ressourcen und vermittelt zudem ein bestätigendes Gefühl, die Umwelt als sinnvolles Gebilde wahrzunehmen.

Mittels des «Gesetzes der Gleichheit» ist es möglich, einen spezifischen Verbindungstypus näher zu erklären: Die in den Bilduntersuchungen unter dem Begriff der Ähnlichkeit zusammengefassten Bildpaare verbinden sich, wie es das Gestaltgesetz prognostiziert, aufgrund gleicher Aspekte (Farben, Formen) innerhalb der Bilder. Dazu muss allerdings bemerkt werden, dass die formale Übereinstimmung lediglich das Bedürfnis nach dem «Warum» der Verbindung stillt, eine Sinn-

konstitution wird dabei nicht unbedingt erzielt. Dennoch gibt es Fälle, in denen Bildpaare, welche die beiden oben beschriebenen «Gestaltgesetze der Nähe und der Gleichheit» erfüllen, als nicht verbindbar wahrgenommen werden. Die Voraussetzungen für eine Verbindung zu erfüllen, bedeutet, dass der Betrachter implizit dazu angehalten wird eine Verknüpfung zu suchen, es impliziert jedoch nicht, dass eine Verbindung erfolgreich ist.

Vergleichendes Sehen

Die kunstwissenschaftliche Methode des Bildvergleichs zeigt Parallelen wie auch Differenzen zum Prozess der hier untersuchten Bildverbindungen. Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Heinrich Wölfflin (Wölfflin 1985, 64) erstmals beschriebene kunstwissenschaftliche Methode des Bildvergleichs zeigt sich bis heute in der persistierenden Art Bilder nicht nur in Vorlesungen gepaart zu projizieren. Der Vergleich zweier Bilder wird in der kunstwissenschaftlichen Analyse neben der Einzelbildbetrachtung bevorzugt als Methode zur Bildinterpretation eingesetzt. Analogien und Differenzen beider Bilder stehen dabei im Fokus der Betrachtung und ermöglichen, über spezifische Aspekte des einzelnen Bildes Aufschluss zu erhalten. Das «vergleichende Sehen» als Methode hat eine Absicht: das Generieren neuen Wissens. Der Urheber des Vergleichs setzt bewusst zwei Bilder nebeneinander, in der Hoffnung über die Gegenüberstellung zu Einsichten zu gelangen. Es handelt sich bei diesem methodenhaften Vorgang keineswegs um eine beliebige oder gar vom Zufall bedingte Handlung.

Ein erster Unterschied zwischen der kunstwissenschaftlichen Methode des Vergleichens und der vorliegenden Untersuchung besteht im Prozess der Paarung: die Paare der Bilduntersuchung wurden nicht im Hinblick auf eine vertiefte Bildinterpretation gebildet, sondern mit dem Ziel Wahrnehmungseffekte auszulösen. Die kunstwissenschaftliche Methode des Vergleichens wiederum versucht, Bedeutungen, die in den Bildern liegen, herauszuarbeiten und nicht mittels Interaktion zwischen den Bildern Bedeutungsverschiebungen oder gar Neukonstitutionen zu generieren.

Eine Übereinstimmung zwischen der bewussten Methodik des «vergleichenden Sehens» und dem Versuch, Bilder zu paaren, die Verbindungen ermöglichen, besteht in der Auslösung eines Prozesses des Vergleichens: In den praktischen Bilduntersuchungen wie auch in der Studie mit Probanden wurde klar, dass eine Art Bildabgleich vom Rezipienten als erste Herangehensweise gewählt wird, um eine Verknüpfung zwischen den Bildern herzustellen. Dies zeigte sich in der Tendenz, nach formalen Analogien, farblichen Übereinstimmungen und ähnlichen Bewegungsrichtungen der abgebildeten Objekte zu suchen. Glückte ein solches Unterfangen, wurde meist nicht weiter nach inhaltlichen Übereinstimmungen und Differenzen oder Bildbedeutungen gesucht. Ein weiterer deutlicher Unterschied zur Zielsetzung der kunsthistorischen Methode des «vergleichenden Sehens» wird

evident: Formale Analogien bieten dort eine Einstiegshilfe über welche eine in die Tiefe greifende Analyse inhaltlicher und deutungsrelevanter Bildaspekte beginnt. Für die meisten Studienteilnehmer bedeutete das Bemerkens einer formalen Analogie in erster Linie jedoch den gelungenen Versuch eine Brücke zwischen den Bildern zu schlagen und das Nebeneinander dadurch erklären zu können. Anhand der praktischen Bilduntersuchungen wurde deutlich, dass ein Vergleich auch ohne Absicht inhaltliche Aspekte erkennen zu wollen auf natürliche Weise vorgenommen wird: Der spontane Versuch, einen Sinn in der Verbindung von zwei Bildern zu erspähen, führt über die Suche nach Gleichem und Andersartigem. Peter Geimer beschreibt eine solche wie folgt:

[...] die visuelle Analogie wird genutzt, um sie als blossen Oberflächeneffekt und Spiel der Formen und Gesten auszuweisen, das aber keinerlei (kunst-)historische Tiefe besitzt. Diese Montage weist insofern bereits auf einen interessanten Grenzfall des bildlichen Vergleichens hin: den Fall, dass zwei Bildmotive sich ähneln, ohne dass diese Ähnlichkeit jedoch auf eine tatsächlich existierende historische oder systematische Verbindung verweist. Gemeint ist der Punkt, an dem «vergleichendes Sehen» in «Gleichheit aus Versehen» übergeht. (Geimer 2010, 50).

Es zeigt sich hier das Bedürfnis der Betrachter/innen, einen vergleichbaren Parameter zwischen den beiden Bildern zu entdecken, denn nur die wahrgenommene Ähnlichkeit zweier Dinge lässt ein eigentliches Gegenüberstellen zu (Spies 2010, 514). Weiter schreibt Geimer im Hinblick auf das kunstwissenschaftliche «vergleichende Sehen», der Vergleich zweier Bilder sei auch immer als eine Abwertung der Einzigartigkeit des einzelnen Bildes zu interpretieren: «Die routinierte Suche nach Vorbildern wird dem konkreten Einzelbild nicht unbedingt gerecht. Sie kann es im Gegenteil sogar verstellen, wenn sie nämlich, statt seine Besonderheiten aufzuzeigen, sofort das Vergleichbare, Ähnliche und Analoge im Auge hat» (Geimer 2010, 74). Dieses Phänomen wurde auch im Rahmen der Studie deutlich: die Darbietung einzelner Bilder ermöglichte weitaus freiere Assoziationen als eine Paardarstellung. Eine geglückte Verbindung zwischen zwei Bildern lenkte die Interpretationen der Betrachter deutlich in eine bestimmte Richtung, die Bedeutung des einzelnen Bildes unterlag der Interaktion der Bilder. In einer starken Verbindung erschien es unmöglich, ein Bild losgelöst vom anderen zu sehen. In einer schwachen Verbindung behielten die Bilder ihre Eigenständigkeit, was zu einer undeutlichen Verknüpfung führte. Die Möglichkeit, die Bilder getrennt voneinander zu deuten, konkurrierte mit dem Bedürfnis eine sinnvolle Verbindung zwischen ihnen zu generieren.

Conceptual Blending

Eine weitere Facette der hier untersuchten Bildverbindungen lässt sich über Erkenntnisse aus den Kognitionswissenschaften verdeutlichen. In ihrem Buch *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities* (Fauconnier u. Turner 2002) beschreiben Gilles Fauconnier und Mark Turner den Prozess des Vermischens («Blending») unterschiedlicher kognitiver Konzepte zu einer zuvor unbekanntem und neuen Struktur.

Um das Konzept des «Conceptual Blendings» zu veranschaulichen, führen die beiden Autoren ein einfaches Beispiel vor: Ein Lehrer möchte seinem Schüler das Skifahren beibringen und schlägt ihm vor, sich vorzustellen, er sei ein Kellner in einem Pariser Café. Beim Tragen eines Tablett spielen Gleichgewicht und das Hochhalten diverser Gegenstände eine wichtige Rolle. Der Skilehrer verwendet eine verborgene Analogie zwischen der Körperhaltung eines Obers und der eines Skifahrers als Hilfe, um eine für den Novizen noch unbekanntem Bewegung vorstellbar und spürbar werden zu lassen. Der Instruktor behauptet nicht, ein guter Skifahrer bewege sich wie ein geschickter Kellner, denn in einem solchen Fall müsste der Schüler seine Skier abschnallen und den Hang hinunterlaufen. Nur innerhalb der Vermischung der beiden Konzepte, wenn der Schüler mit der Vorstellung, ein Tablett zu tragen, auf dem sich volle Gläser und Tassen befinden, den Hang hinunter zu fahren beginnt, kommt eine neue Fähigkeit, die Verbesserung der Körperhaltung, zutage. Diese neue Fähigkeit ist keinem der Ursprungskonzepte inhärent, es geht in diesem Beispiel um die mentale Vermischung der vorgestellten Bewegungen. Nur innerhalb einer konstruierten Vermischung existieren die korrespondierenden Analogien. Fauconnier und Turner beschreiben es wie folgt: «Many blends are not only possible but also so compelling that they come to represent, mentally, a new reality, in culture, action, and science» (Fauconnier u. Turner 2002, 21).

Zur Veranschaulichung des «Conceptual Blending»-Konstruktes schlagen Fauconnier und Turner nachstehende Abbildung vor.

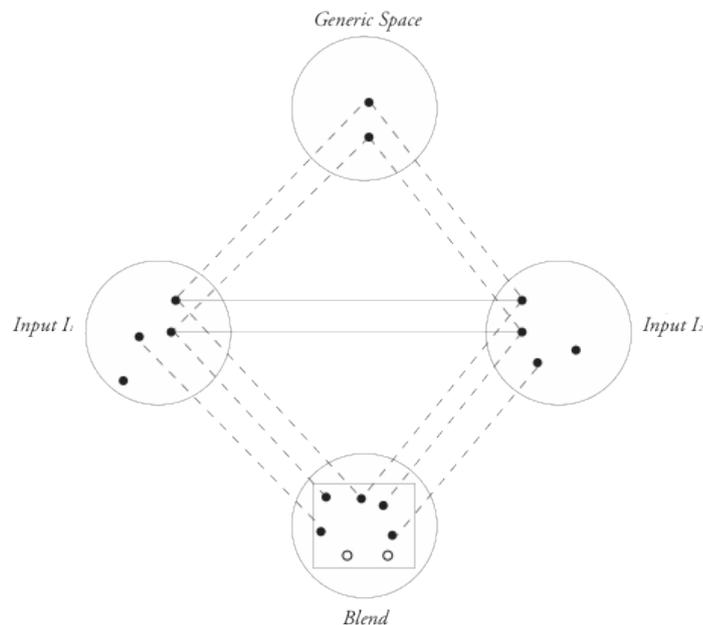


Abb. 16: Das Diagramm zeigt die vereinfachte Darstellung des kleinstmöglichen Netzwerkes: zwei Basiskonzepte (Input 1₁ und 1₂) werden miteinander zu einer neuen Struktur vermischt, dem «Blend». Misch-Netzwerke können mehrere Basiskonstrukte beinhalten und diverse Vermischungen erzeugen (Fauconnier u. Turner, 2002, 46).

Der «Generic Space» (allgemeiner Raum) beinhaltet jene Strukturen, die den beiden «Inputs» gemein sind. Im «Blend» (Vermischung) werden die Strukturen der mentalen Räume («Inputs») projiziert. Der «Generic Space» und das «Blend» sind miteinander verwandt; die Vermischung enthält Aspekte, welche im allgemeinen Raum festgehalten werden, sie enthält jedoch auch Eigenschaften, welche nur in einem der «Inputs» existieren. Vor allem aber beinhaltet die Misch-Struktur zusätzlich neue Eigenschaften, welche in den Inputs nicht existent sind. Diese von den Autoren differenziert beschriebenen, am Prozess der Vermischung beteiligten Strukturen lassen sich auf das Entstehen des «dritten Bildes», das in der vorliegenden Studie eine der Verbindungsarten zwischen zwei Bildern charakterisiert, anwenden. Anhand des Beispiels der Boje mit der Rosenknolle (Abb. 10) werden die Analogien zwischen der Emergenz eines imaginären Bildes und dem Konstrukt des «Conceptual Blending» veranschaulicht.

Das «Blend» zeigt die Emergenz einer neuen Struktur, das imaginäre Bild einer Frucht. Die Vermischung enthält die Objekteigenschaften des «Generic Space», also die runde Form mit diagonaler Ausrichtung im Zentrum des Bildes. Die unterschiedlichen Ausprägungen der runden Formen in den beiden Ursprungsbildern scheinen sich direkt von den jeweiligen Basiskonzepten auf das neue Bild zu legen. In der Vermischung entsteht ein neues Bild, das einer Frucht. Es ist in keinem der

zuvor beschriebenen Räume enthalten, die Imagination einer Frucht entsteht erst in der Verbindung.

Das Phänomen des «dritten Bildes» zeigt eine weitere frappierende Übereinstimmung mit dem Konzept des «Conceptual Blendings». Wie dies Fauconnier und Turner unter dem Begriff der «Selective Projection» beschreiben, werden nicht alle Elemente und Beziehungen der Ursprungsimpulse auf den «Blend» projiziert. Diese Beobachtungen lassen sich deutlich an dem Bildbeispiel zeigen: unpassende Objekteigenschaften, wie die Nummerierung und das Schwimmen auf dem Wasser der Boje werden übersehen oder nicht weiter beachtet um ein stimmiges Neues entstehen zu lassen. Andere, nicht von beiden Ursprungskonzepten geteilte Ausprägungen, können direkt vom einen Bild auf das imaginäre übertragen werden, wie die orangene Farbe der Boje beispielsweise. Die Analogie zwischen der Theorie des «Conceptual Blendings» und dem Erscheinen eines «dritten Bildes» lassen erahnen, dass nicht nur die Vermischung zweier mentaler Konzepte zu einem neuen Gebilde führen kann, sondern eine solche Verbindung ebenso von zwei visuellen Objekten ausgehend zu beobachten ist.

Diskussion

Die eingangs gestellte Frage nach der veränderten Perzeption eines Bildes in der gepaarten Ansicht gegenüber der Einzeldarstellung lässt sich bejahen. Die Intensität der Bedeutungsveränderung zeigte sich allerdings als sehr variabel. So war die Übertragung der affektiven Konnotation eines emotional starken Bildes auf ein neutrales Bild klar feststellbar, die Veränderung der Interpretation innerhalb eines Paares, das sich auf formaler Ebene verband hingegen vergleichsweise subtil. Bemerkenswert scheint die Tatsache, dass eine losgelöste Deutung des Einzelbildes in der gepaarten Darstellung sich als kaum möglich erwies. Die Dominanz der Verbindung überlagert die Aussage des einzelnen Bildes und ermöglicht – wird sie intentional herbeigeführt – eine gezielte Manipulation der ikonischen Bedeutung. Die zweite Leitfrage nach der Distinktion der Verbindungstypen konnte ebenfalls eindeutig bejaht werden. Die Art und Weise, wie der Betrachter zwei Bilder miteinander verbindet ist nicht nur von Subjektivität geprägt, es lassen sich überpersönale Gesetzmässigkeiten entdecken und festhalten.

Im Nebeneinanderstellen zweier Bilder zeigen sich Parallelen zu pädagogischen Methoden wie die der kunsthistorischen Doppelprojektion. In der vorliegenden Arbeit wurden jedoch Bilder, welche einer künstlerischen Intention entstammen, bewusst vermieden, mit der Absicht, Bilder möglichst in ihrer primären Aussage untersuchen zu wollen. Bilder, die einem künstlerischen Umfeld entspringen, erzeugen bereits eine vielschichtige Bedeutung und evozieren mehr als das, was die Abbildung zeigt. Der Fokus wurde in dieser Untersuchung auf das Alltagsmedium Fotografie gesetzt. Diesem wird eine komplexe Verschränkung oft nicht zugetraut,

da fotografische Bilder häufig als «Abbild der Realität» verkannt und daher als objektive und sich-nicht-verändernde Repräsentationen der Umwelt verstanden werden. Auch bei der vorliegenden Arbeit könnten die verwendeten Bilder in ihrer Wandelbarkeit unterschätzt werden, da die Motive in unserem Kulturkreis vermeintlich klar erkennbar sind und fast banal erscheinen. Offenbar besitzen aber auch Bilder eines wenig reflektierten Ursprungs die Kraft, mehr sichtbar zu machen, als was sie zeigen. Die hier vorgestellte Untersuchung offenbart die manipulative Kraft der Juxtaposition, wie sie auf der Doppelseite eines Lehrbuches oder zweier offener Browser-Fenster auf dem Bildschirm zu entdecken ist, und ihren Einfluss auf den wahrgenommenen Sinn der Bilder. Wie die Differenzierung zwischen «Laien» und «Experten» in der durchgeführten Studie zeigt, scheinen besonders Personen ohne geschultes Bildbewusstsein der suggestiven Kraft ausgesetzt zu sein, im positiven wie im negativen Sinne. Die Beobachtung der Sinnverschiebung erfordert es, einen kritischen Umgang mit jeglichem Bildmedium, einschliesslich solchen aus einem wissenschaftlichen oder politischen Umfeld zu erlernen und die eigene Rezeptionssituation zu reflektieren.

Wie Gottfried Boehm schreibt, «werden Bilder zwar allerorten eingesetzt, ohne dass wir hinreichend genau wüssten, wie sie funktionieren» (Boehm 2007, 35). Zu Recht hält er unter anderem deshalb die Beschäftigung mit dem Bild und seiner Mechanismen «für eine der grossen intellektuellen Herausforderungen der Gegenwart» (Boehm 1994, 31). In einer Umgebung, in welcher mehr und mehr mit und durch Bilder kommuniziert wird, ist das Wissen um diese Wahrnehmungsprozesse wie auch das bewusste «Lesen-Lernen» des Mediums Bild in seinem jeweiligen Kontext von grosser Bedeutung.

Abbildungsverzeichnis

Die Abbildung der Rosenknolle stammt von der Autorin.

Abb. 1. Bild links: Claire Reymond

Abb. 2. Bild links: Heda, http://fotowettbewerb.hispeed.ch/seo/photo/593216/alte_fabrik/alte_fabrik_hdr.html

Abb. 3. Bild links: «La Máquina» (1941), aus <http://es.wikipedia.org>

Abb. 4. Bild links: Matti Paavola, <http://de.wikipedia.org>

Abb. 5. Bild links: Cherie Rife, U. S. Fish and Wildlife Service, <http://digitalmedia.fws.gov/cdm/>

Abb. 6. Bild links: Claire Reymond

Abb. 7. Bild links: Abb. der Ningbo Bonso Spring & Crafts Factory, <http://www.ibuonline.com/company/bosonhk>

Abb. 8. Bild links: Autor unbekannt

Abb. 9. Bild links: Autor unbekannt

Abb. 10. Bild links: Claire Reymond

Abb. 11. Bild links: Autor unbekannt

Abb. 12. Bild links: Kristina Poka, <http://www.elfenmond.ch/chihuahuas/?p=1206>,
Bild rechts: Ina Rifkin, <http://www.pop10.de>

Abb. 13. Bild links: Bild aus <http://alwaywellwithin.com/2011/06/18/are-you-serious-about-loving-yourself-part-2/>
Bild rechts: Bild aus <http://www.hilfsmittel-shop.ch>

Abb. 14. Gesetz der Nähe, aus: David Katz, *Gestaltpsychologie*, 1969, 34

Abb. 15. Gesetz der Gleichheit, aus: David Katz, *Gestaltpsychologie*, 1969, 34

Abb. 16. Diagramm «Conceptual Blending», aus: Gilles Fauconnier und Mark Turner, *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, 2002, 46.

Literaturverzeichnis

- Boehm, Gottfried. 1994. «Wiederkehr der Bilder.» In *Was ist ein Bild?*, hrsg. v. Gottfried Böhm, 11–38. München: Fink.
- Boehm, Gottfried. 2007. «Jenseits der Sprache? Anmerkungen über die Logik der Bilder.» In *Wie Bilder Sinn erzeugen*, hrsg. v. Gottfried Böhm, 34–54. Berlin: Berlin University Press.
- Bader, Lena, Martin Gaier und Falk Wolf, Hrsg. 2010. *Vergleichendes Sehen*. München: Fink.
- Fauconnier, Gilles und Mark Turner. 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Geimer, Peter. 2010. «Vergleichendes Sehen oder Gleichheit aus Versehen? Analogie und Differenz in kunsthistorischen Bildvergleichen.» In *Vergleichendes Sehen*, hrsg. v. Lena Bader, Martin Gaier u. Falk Wolf, 45–70, München: Fink.
- Hloucal, Teresa-Maria. 2010. *Kontextabhängigkeit visueller Wahrnehmung: Der Einfluss der aktuellen Befindlichkeit auf die Wahrnehmung neutraler Stimuli in free-viewing-tasks; eine Eyetrackingstudie*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Osnabrück, Deutschland.
- Katz, David. 1969. *Gestaltpsychologie*. Basel u. Stuttgart: Schwabe.
- Ortiz, Maria J. 2010. «Visual Rhetoric: Primary Metaphors and Symmetric Object Alignment.» *Metaphor and Symbol* 25: 162–180.
- Pudovkin, Vsevolod. 1974. «Naturshchik vmesto aktera.» *Sobranie sochinenii* 1: 184.
- Schilperoord, Joost, Alfons Maes und Heleen Ferdinandusse. 2009. «Perceptual and Conceptual Visual Rhetoric: The Case of Symmetric Object Alignment.» *Metaphor and Symbol* 24: 155–173.
- Spies, Christian. 2010. «Das Bild als Tertium Comparationis.» In *Vergleichendes Sehen*, hrsg. v. Lena Bader, Martin Gaier u. Falk Wolf, 513–536. München: Fink.
- Wölfflin, Heinrich. 1985. *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe: Das Problem der Stilentwicklung in der neuen Kunst*. Basel u. Stuttgart: Schwabe.

Fotografieren im Sachunterricht – Ergebnisse aus einer Fallstudie

Regula Fankhauser und Barbara Bader

Abstract

Im Unterschied zur dominierenden Stossrichtung innerhalb des medienpädagogischen Diskurses, welcher die Rezeption von Fotografien im schulischen Unterricht thematisiert, fokussiert der vorliegende Artikel auf das Fotografieren, das produktive Bilder-Machen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Sachunterrichts. Anhand einer Berner Studie, die sich dem Zusammenhang von Repräsentationsmodus und Lernprozess widmete, geht der Artikel der Frage nach, wie sich fotografisch gelöste Beobachtungsaufgaben von sprachlich realisierten unterscheiden, welchen Aufschluss sie geben über die Lern- und Konstruktionsprozesse von Kindern und wie sie für das Lernen im Sachunterricht genutzt werden könnten. Der fallkontrastierende Vergleich macht deutlich, wie unterschiedlich, ja disparat die fotografischen Lösungswege sind, die die Kinder eingeschlagen haben, und wie wenig sie sich – im Unterschied zu den sprachlich arbeitenden Kindern – von Instruktionen lenken liessen. Dieser konstruktive Aspekt des Mediums Fotografie könnte im Sachunterricht deshalb – wenn gezielt eingesetzt und methodisch reflektiert – zur Realisierung eines mehr selbstgesteuerten Lernens dienen, in welchem der subjektive Blick auf die Welt als Teil der Wissenskonstruktion integriert würde.

1 Theoretische Vorbemerkungen

Überblickt man den medienpädagogischen Diskurs der letzten Jahre im Hinblick auf Bildkompetenz im Allgemeinen, so fällt auf, dass quasi als Subtext unterschiedlicher Fragestellungen zwei Zielsetzungen verfolgt werden: zum einen ein eher technischer Zugang, bei dem das Handling visueller Medien im Vordergrund steht, und zum andern ein ideologiekritischer Ansatz, welcher die kritische Decodierung bildlich formulierter Botschaften zum Ziel hat. Und wiewohl in den meisten theoretischen Arbeiten das Zusammenspiel von Produktion, Rezeption und Reflexion betont wird, so fokussieren die Modellierungen vorzugsweise den Rezeptionsaspekt – nicht selten dabei Kompetenzmodelle aus der Semiotik und der Bildwissenschaft aufnehmend (Posner 2003; Scholz 1998), welche Stufenmodelle des Bildverstehens vorschlagen, die letztlich auf die Hermeneutik und die Ikonologie zurückgehen.

Bildkompetenz wird also mehrheitlich als Bildverstehen thematisiert, dessen Tiefe mit einem ideologiekritischen Zugriff aufs Bild korreliert. So plädiert beispielsweise Sachs-Hombach (2005) für ein Schulfach «Visuelle Medien», in dem Bildkompetenz als grundlegende Kulturtechnik verstanden und gefördert werden sollte und zwar im kantischen Sinne als Bildkritik, d.h. als kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen des Bildeinsatzes. Ganz ähnlich Reichenbach (2010); auch er spricht von einer Kulturtechnik, deren zentrales Moment er – wiederum im Rückgriff auf Kant – als ästhetische Urteilskompetenz versteht, welche ein «Studieren, also Bemühen» voraussetzt und statt Fähigkeiten vielmehr «Tugenden des Sehens» erfordert (ebd., 798).

Gemeinsam ist diesen Ansätzen nicht nur die – oft implizite – Priorisierung des Rezeptionsaspektes, sondern – damit verbunden – der Primat der Sprache. Analytisches Instrument einer kritisch-dekonstruierenden Bildlektüre ist die Begriffssprache und die diskursive Argumentation. Und gemeinsam ist diesen Ansätzen vielleicht auch ein bestimmter Traditionszusammenhang, in dem sie sich nolens volens verorten: demjenigen nämlich, der im Bild schon immer das Anarchische gesehen hat, welches das Wort in seinem Geltungsanspruch bedroht.

Dieser Sachverhalt, der hier sehr allgemein, entsprechend grobrasterig und rhetorisch zugespitzt zusammengefasst worden ist, lässt sich auch im Hinblick auf die Fotografie nachzeichnen. Vielleicht sogar in verschärfter Masse. Denn: gilt für die Fotografie nicht par excellence, was für das Bild unterschwellig immer schon galt und seinen fast magischen Status ausmacht (Boehm, 1994): die Verheissung nämlich, dass in ihm die Realität unmittelbar festgehalten und eingefangen werden kann? Die Kehrseite der Verheissung jedoch ist der Verdacht. Der Verdacht, dass das fotografische Bild «lügt», uns ein manipuliertes Versatzstück der Wirklichkeit präsentiert, ohne dass wir der Täuschung gewahr würden. Dieser Manipulationsverdacht, der dem fotografischen Bild anhängt, begünstigt seinerseits wieder das Weiterleben der Verheissung. Denn er stützt sich auf den Glauben, dass das fotografische Bild, wenn nicht manipuliert, uns die Wirklichkeit so zu sehen gäbe, wie wir sie tatsächlich mit unseren eigenen Augen sehen würden (Böhme 2004). Dass dem nicht so ist, ist mit einem Hinweis auf die Gesetzmässigkeiten des Sehens, beispielsweise dessen Zentriertheit und Randlosigkeit zu belegen. Dass wir trotzdem in unserem alltagspraktischen Umgang mit der Fotografie immer wieder auf diesem Glauben aufbauen, zeigt nur, wie umfassend das wissenschaftliche Ideal vom eindeutigen Abbilden auch die sinnlich-phänomenale Erfahrungswelt durchdrungen hat und zum Common Sense geworden ist.

Diesem alltagspraktischen Common Sense halten wir theoretisch zwei Prämissen entgegen, die von anderer Seite an anderer Stelle ausführlich entwickelt und begründet worden sind. Nämlich erstens: Es gibt keine eindeutige Art, wie wir die Realität sehen (Böhme 2004, 119). Und zweitens: Fotografieren konstruieren Formen

einer angenommenen Wahrheit des Sichtbaren (Stiegler 2009, 23). Den schulischen Unterricht im Auge, kommen wir zu folgenden Schlussfolgerungen, die wir einstweilen als Fragen formulieren: müsste nicht gerade das Fotografieren, d. h. das Bilder-Machen, Aufschluss darüber geben, wie Kinder und Jugendliche die Realität sehen? Welche Annahmen über die Welt sie treffen, wie sie ihr Wissen über die Welt konstruieren? Und welche Rolle der subjektive Blick auf die Welt für den Wissenserwerb überhaupt spielen könnte?

Diese Schlussfolgerungen als Hypothesen zu verfolgen, bedeutet medienpädagogisch eine Verschiebung des Interesses: weg vom Rezeptionspol, hin zum Produktionspol, weg vom Bilder-Lesen, hin zum Bilder-Machen. Dies impliziert ein Abrücken von der ideologiekritischen Frage nach der Wahrheit und dem «richtigen» Sehen und damit auch ein Abrücken vom Primat der Sprache, in der das jeweils Richtige verankert wird.

Stattdessen ginge es nunmehr darum, das So-und-so-Sehen von Schülerinnen und Schülern in seiner Interessegeleitetheit zum Thema zu machen; zu untersuchen, inwiefern sich diese individuellen Ansichten, diese unterschiedlichen Rahmungen von Wirklichkeit in den Fotografien von Schülerinnen und Schülern materialisieren, verlangt doch die Kamera ein Formulieren, Aufzeichnen, Sichtbarmachen (Kunz u. Stadler 2010). Und schliesslich zu fragen, wie wichtig dieses individuelle Sehen, dieser nicht-begriffliche Zugriff auf die Wirklichkeit für das Verstehen und das Lernen sein könnte. Fotografie als Quelle für die Lern- und Unterrichtsforschung also – im Folgenden soll dafür ein Beispiel vorgestellt werden.

2 Eine Fallstudie

In der Fallstudie «Ich mach' mir ein Bild – Ästhetische Lehr- und Lernformen im Sachunterricht» (2010–2012, PHBern) wurde mit dem Titel und dessen Metaphorik eine doppelte Untersuchungsthematik aufgefaltet. «Ich mach' mir ein Bild»: Im eigentlichen Wortsinn ist damit das Herstellen von Bildern gemeint; im uneigentlichen dagegen die Rolle der bildhaften Anschauung beim Aufbau von Wissen und Verstehen.

In unserer Studie gingen wir der Verschränkung dieser beiden Wortbedeutungen nach. Das Untersuchungsinteresse betraf also den Zusammenhang zwischen Repräsentationsmodus und Lernprozess, welchen wir über einen Vergleich zwischen sprachlich arbeitenden und bildlich arbeitenden Lernenden zu erhellen hofften. Was für ein Bild würden sich Schülerinnen und Schüler von einem bestimmten Lerngegenstand machen, wenn sie sich diesen Lerngegenstand bildlich erschliessen mussten?

Zur Beantwortung dieser Frage entwickelten wir ein unterrichtliches Setting, das hier kurz skizziert werden soll.

In einer fünften Klasse einer Berner Agglomerationsgemeinde wurde im Rahmen des NMM-Unterrichts (Sachunterricht) den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe gestellt, ihren geografischen Nahraum, d. h. ihre Wohngemeinde, zu erkunden und nach bestimmten, vorgegebenen Kriterien zu beschreiben. Die eine Schülergruppe sollte dabei mit Papier und Bleistift vorgehen, die andere bekam hierzu einen Fotoapparat ausgehändigt. Abgesehen von den beiden unterschiedlichen Medien oder Repräsentationsmodi, durch die sich der Auftrag in den beiden Gruppen unterschied, lautete die Aufgabe für alle gleich. Sechs Stationen im Umkreis des Schulhauses (Diameter 500 m), an denen Beobachtungen gesammelt werden sollten, waren vorgängig von der Lehrperson ausgewählt worden. Das gesammelte Material – hier sprachliche Notizen und Textfragmente, dort Fotos – sollte anschliessend in Partnerarbeit zu einem Plakat verarbeitet werden, welches neben einer Präsentation der Stationen auch einen zusammenfassenden, syntheseartigen Text zum Titel «Typisch Zollikofen» enthalten sollte. Die Partnerarbeit von acht ausgewählten Kindern, sogenannten Fokuskindern, wurde videografiert. Die acht Fokus Kinder wurden anhand von vorgängig in einer Vorstudie erhobenen Daten – Zeichnungen und Texte – ausgewählt und zu je vier auf die beiden Gruppen, nämlich die Sprachgruppe und die Fotogruppe verteilt. Im Anschluss an die Unterrichtssequenz wurden sowohl die erstellten Schülerarbeiten wie der Arbeits- und Lernprozess in themenzentrierten Leitfadeninterviews mit den Fokuskindern besprochen. Die triangulierten Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, in Einzelfallbeschreibungen zusammengezogen und mit Hilfe von Fallkontrastierungen entlang der Auswertungskategorien in Strukturgeneralisierungen überführt. Wichtiges methodisches Moment war dabei immer wieder ein Verfahren, das wir als «Clustering» bezeichnen: das Zusammenführen von unterschiedlichen Daten – visuellen und sprachförmigen – zu Clustern, in welchen sich die Daten wechselseitig erhellen und dadurch neue Erklärungsmuster gefunden werden konnten. Reflexiv betrachtet muss das Unterrichtssetting, das den Kern des Forschungsdesigns abgab, als relativ stark strukturiert bezeichnet werden. Zum einen waren die Stationen, an denen sich die Schülerinnen und Schüler umsehen sollten, vorgegeben. Zum andern waren die Beobachtungen durch eng geführte Fragen angeleitet. Instruktion gab also ein Raster vor, innerhalb dessen sich die Kinder ihren Lebensraum und ihr alltägliches Umfeld erschliessen sollten. Die Zielsetzung der instruierenden Aufgabenstellung orientierte sich dabei am deutschschweizerischen Lehrplan: die Schülerinnen und Schüler sollten sich von ihrem geografischen Nahraum, in diesem Fall die Agglomerationsgemeinde Zollikofen, ein sachgerechtes Verständnis aufbauen können. Welcher Art nun ist dieses Verständnis – und wie bildet es sich im fotografischen Repräsentationsmedium ab? Was zeigen die Fotos der vier Fokus Kinder, die in die

Fotogruppe eingeteilt wurden, und was resultiert aus dem Vergleich zwischen den Kindern der Fotogruppe und denjenigen der Sprachgruppe?

Im Folgenden werden die fotografischen Dokumente der vier Fokuskinder aus der Fotogruppe exemplarisch vorgestellt.

Jessicas Fotografien sind stark durch ihren persönlichen Blick und ihre subjektive Wahrnehmung bestimmter Orte im geografischen Nahraum geprägt; nicht selten bleibt für aussenstehende Betrachter unklar, was Jessica sah und ins Bild zu setzen beabsichtigte. Relativ konstante Motive sind Personen und atmosphärische Bildelemente. Zahlreiche Fotografien sind in Bewegung erstellt und unscharf, wodurch ihnen etwas Anekdotisches anhaftet. Dokumentarische und imaginäre Elemente scheinen sich zu vermischen, der Zufall wird bei der Betätigung des Drückers eine wesentliche Rolle gespielt haben. Schnappschuss und Zoom sind zwei Möglichkeiten, die das Fotografieren bietet und welche Jessicas Zugriff auf die Welt entgegenkommen. Dass sie am Fotografieren v. a. die Zoomfunktion begeistert, erwähnt sie explizit, es zeigt sich aber auch in ihren Fotos. Die Möglichkeit, schnell und spontan das an sich heranzuholen zu können, was sie interessiert oder grad anspringt, kennzeichnet für sie das Medium und macht es für sie interessant. Gleichzeitig entbindet es sie jedoch auch von einem konzentrierten und sorgfältigen Hinschauen und Konzipieren. Im Unterschied zum sprachlichen Repräsentationsmodus, in welchem Jessica ihre subjektive, ja feinstoffliche Wahrnehmung der Lebensumgebung sehr sensitiv in einer adäquaten erzählerisch-phantasievollen Form aufgehen lassen kann, bleibt ihr diese Möglichkeit im Medium Fotografie weitgehend verschlossen. Dies liegt vielleicht weniger am Medium an sich, sondern daran, dass ihr die dafür notwendige technologische und bildnerische Erfahrung fehlt. Gleichzeitig sind ihr ihre Fotografien inspirierende Erzählanlässe, welche sie im Interview bereitwillig wahrnimmt.

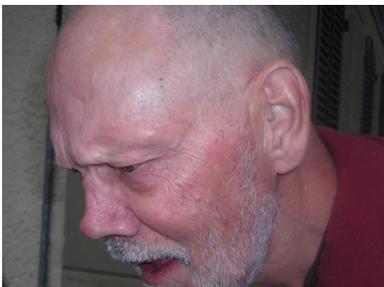


Abb.1–3: Jessica



Abb. 4–6: Loris

Der bildliche Repräsentationsmodus entspricht Loris sowohl hinsichtlich seiner Motivation und seines Selbstkonzepts wie auch hinsichtlich seiner Fähigkeiten. Zeichnerische Konstruktionsaufgaben sind für ihn eine Herausforderung, der er sich hingebungsvoll stellt. Mit fotografischen Aufnahmen verfolgt er klare, zum Teil selbstauferlegte Bildabsichten, die er benennen und in unterschiedlichste Situationen und Medien transferieren kann. Als einziger der vier Fokuskinder bemüht sich Loris darum, die Fotografie als Medium zu gebrauchen, um auf die sprachlich formulierten Fragen der Aufgabenstellung zu antworten. Dass er sich hier von Qualitätsansprüchen leiten lässt, zeigt sich an wiederholten Versuchen, denselben Gegenstand abzubilden. In der Beurteilung seiner Bilder im Interview macht er deutlich, dass er zwischen verschiedenen Bildfunktionen unterscheiden und deren Qualität entsprechend der Funktion beurteilen kann. So macht er einen klaren Unterschied, ob ein Foto eine gegenstandsorientierte Funktion hat und also den Fremdreferenten möglichst informativ zeigen kann, oder ob seine Qualität eher bildimmanent oder selbstreferentiell zu bestimmen ist. Fotografie bedeutet für ihn die Möglichkeit zum bewussten ins Bild hinein verlegten Zeigen. In der Wahl der Gegenstände und Bildausschnitte folgt Loris immer wieder einem ähnlichen Muster: er kombiniert Übersichtsdarstellungen mit Detailansichten. Sowohl das ganzheitliche Erfassen und Überblicken wie das Hervorheben von exemplarischen Einzelheiten eines Gegenstands ist ihm wichtig. Auf dem Plakat kombiniert er die Einzelfotos nach demselben Prinzip und erstellt dadurch so etwas wie semantische Netzwerke.

Loris kann seine Wahrnehmungserlebnisse im bildlichen Modus besser modellieren als im sprachlichen. Das Medium Fotografie kommt ihm in seinen Darstellungsabsichten entgegen; es bietet ihm Möglichkeiten, die in der Sprache weniger leicht zu ergreifen sind. Hier, wo er kognitive mit ästhetischen Vorgehensweisen verbinden kann, ist er lernfreudig und erlebt sein Tun als bedeutungsvoll.



Abb. 7–9: Samuel

Während die Zeichnungen und Texte, die Samuel in der Vorstudie erstellt hat, rätselhaft anmuten, sind seine Fotografien von einer schon fast plakativen Deutlichkeit. Was auffällt, ist seine Vorliebe für Symbole, Schriftzeichen, Zahlen und Codes. Samuel bildet in seinen Fotos hauptsächlich Strassenschilder, Hausschilder und Verkehrsschilder ab. Dies ist sein bevorzugtes Motiv; seinen Lebensraum sucht er mit Hilfe des Objektivs nach diesen Anhaltspunkten ab. Was er finden will, ist eine figurale Oberflächenstruktur. Ob diese mehr als nur eine formal-ästhetische Bedeutung hat, ob sie also für Samuel auf eine darunter liegende Semantik verweist, ist nicht ausmachbar. Schriftzeichen, Ziffern, Symbole werden aus ihrem Kontext herausgelöst; ein Bezug zur Aufgabenstellung ist so nicht mehr herstellbar.

Wichtig scheint vielmehr die Etikettierung von einzelnen Gegenständen, deren Bezifferung und Kennzeichnung. Dies tritt gehäuft auf, wodurch seinen Fotografien ein ausgeprägter Belegcharakter anhaftet. Ebenfalls konstant ist die streng komponierte Bildstruktur, besonders die orthogonale Anordnung von Linien und Objekten sowie die Betonung des Bildzentrums.

Der Fotoapparat, so der Schluss, dient Samuel dazu, sein ganz persönliches Wahrnehmungs- und Darstellungsinteresse zu verfolgen und sich über Instruktionen, Erwartungen und schulische Ansprüche hinwegzusetzen.



Abb. 10–12: Olaf

Olaf ist ein Macher – mit Eifer widmet er sich gestalterischen Aufgaben, bei denen er etwas in die Hand nehmen kann. Sein Zugriff auf die Welt ist sinnlich und direkt; die Fotografie ist für ihn ein ideales Medium, um seinen Neigungen nachgehen zu können. Diese sind oft leibsinlicher oder ästhetischer Natur. Olaf fotografiert unterschiedlichste Motive, zum Teil aufgabenbezogen, zum Teil nicht. Seine Orientierung an leibsinlichen Kriterien und an handfesten Tatsachen zeigt sich in seinen Bildgegenständen – einem Plakat mit einem Hamburger z. B., oder dem Klo der Bauarbeiter. Seine ästhetischen Interessen spiegeln sich nicht nur in entsprechenden Objekten, die er fokussiert, sondern auch in der Präsentation seiner Fotos, die er beim Ausschneiden mit gezeichneten unterschiedlichen Gesamtformen und Randmustern versieht, welche Bildinhalte oder Bildsprache der Fotos aufnehmen und verstärken.

Ob seine Fotos an die Aufgabenstellung anknüpfen, scheint Olaf dagegen nicht gross zu kümmern. Auf die Frage, mit welchen Fotos er nun eigentlich die Aufgabenstellung am besten umgesetzt habe, weicht Olaf aus, berichtet Anekdotisches und zeigt relativ beliebig auf ein Foto. Hier wird deutlich, dass sich Olaf kaum instruieren liess beim Lösen der Fotoaufgabe, sondern dass er die Möglichkeit wahrnahm, seinen spontanen Einfällen und Interessen nachzugehen und unvorhergesehene Lösungswege zu suchen. Ob dies allenfalls auch daran liegen könnte, dass Olaf in seiner Freizeit fotografiert und in seiner Fotopraxis von seinem familiären Umfeld bestärkt wird, bleibt unklar.

Insgesamt lassen sich seine Fotos als impulsive visuelle Echos auf Vorhandenes bezeichnen. Sie zeugen von einer noch etwas richtungslos scheinenden Sensibilität für seine Lebensumgebung und die eigene Präsenz darin. So hat Olaf ein Auge für Schönes – was ihm gefällt, fängt er fotografisch ein – in Bildern, die ihm erklärermassen gefallen.

3 Schlussfolgerungen

Fassen wir zusammen: Die Bildlösungen, die die Schülerinnen und Schüler der Fotogruppe wählen, verfolgen eigenständige, disparate Ansätze. Jessica fokussiert Menschen und lässt sich vom Moment leiten. Ihre Schnappschüsse evozieren persönlich erlebte Geschichten und dienen ihr später als Ausgangspunkt für Anekdoten. Samuel sucht figurale Zeichen, Schriftzüge und Ziffern, die er in Nahaufnahmen dekontextualisiert und prominent ins Bild setzt. Und Olaf hat ein Auge für Objekte, die an sinnliche Erfahrungen gebunden sind oder die ihm spontan gefallen.

Nur einer von ihnen, nämlich Loris, setzt das Medium als Lernwerkzeug ein, so wie es in der Aufgabenanlage vorgesehen war. Nur Loris versucht, mit Hilfe des Objektivs genau und zielgerichtet zu beobachten und diese Beobachtungen in Form einer fotografischen Aufnahme zu dokumentieren. Die andern scheren aus der Instruktion aus – suchen ihre eigenen Wege, lassen sich von ihren Wahrnehmungsgewohnheiten und Interessen leiten und zeigen ihre Lebenswelt aus ihrer Perspektive.

In den Fotografien der Fokus Kinder zeigt sich neben der Dokumentation der Agglomerationswirklichkeit und dem eigenen Lesen bzw. Erleben dieser Lebensumgebung auch, wie die Kinder das Gesehene fotografisch ins Bild setzen (Kunz 2001, 199). In diesem doppelten Zeigen des Was und des Wie zeigt sich indirekt etwas Drittes: ihr «cognitive style», d.h. die Art und Weise, wie sie im und mit dem Bild Informationen verarbeiten – wahrnehmen, verknüpfen und abstrahieren – oder einfach gesagt, wie sie mit Bildern lernen (Gardner 2006, 05). Gerade weil die Schülerinnen und Schüler keine Einführung oder Instruktionsanweisung erhalten hatten, wie ihre fotografischen Antworten auf die ortsspezifischen Fragen zu erstellen seien oder auszusehen hätten, zeigten sich in der Kontrastierung der vier Fälle höchst unterschiedliche individuelle fotografische Arbeitsweisen bzw. Verarbeitungsmodi visueller Information (Glaser-Henzer et al. 2012, 101ff). Die Spannweite reicht von rein belegenden Abbildungen über stark mit Empfindungen aufgeladenen Fotografien bis hin zu Aufnahmen, denen ein abstrakter, konzeptueller Abbildungsanspruch unterliegt. Im Binnenvergleich zeigen sich individuelle Präferenz und Stil, insbesondere in der Wiederholung, sei es auf der Ebene des Bildinhaltes, des Bildanlasses oder der Bildstruktur. Augenfällige Repetitionen, die bei allen Fokuskindern erkennbar sind, repräsentieren dabei manchmal spielerische Wiederholung, manchmal aber auch die wiederholte Suche nach einer prägnanteren fotografischen Formulierung in Form von Reihen und Clustern.

Zusammengenommen sind sie die sichtbare Spur von Denk- und Lernprozessen oder anders gesagt: Zeugen individueller «cognitive styles».

Zieht man nun den Vergleich mit der Sprachgruppe, d.h. mit den Schülerinnen und Schülern, die dieselbe Aufgabe mit Papier und Bleistift lösen mussten, so

tritt das für die Fotografie herausgearbeitete Spezifikum noch deutlicher zum Vorschein. Die Dokumente der Sprachgruppe, es handelt sich um Aufgabenblätter mit Schülernotizen, variieren untereinander nur minim. Das textförmige Material ist sowohl bezüglich Inhalt wie bezüglich Form einheitlicher. Die Notizen, die sich die Schülerinnen und Schüler, angeleitet von den Fragen auf den Aufgabenblättern, machen, ähneln sich insgesamt relativ stark. Das inhaltliche Antwortspektrum ist begrenzt, die Schülerinnen und Schüler lassen sich überdies leicht durch die Frageformate instruieren. Ihre Antworten nehmen zumindest dort, wo die Aufgaben sorgfältig gelöst worden sind, auch grammatikalisch Bezug auf die Fragen und suchen nach einer formalen Passung.

Dagegen sind die Lösungen, die von der Fotogruppe präsentiert wurden, einerseits eigenständiger und individueller, andererseits aber auch weniger aufgabenbezogen als die textförmigen Lösungen. Die fotografisch arbeitenden Schülerinnen und Schüler konnten offensichtlich ihre ganz eigenen Wege gehen – diese haben sie aber stellenweise auch weit vom ursprünglich vorgesehenen und von der Lehrperson geplanten Ziel abgebracht. Die sprachlich arbeitenden Schülerinnen und Schüler dagegen bewegen sich stärker in den didaktisch vorbereiteten Pfaden und lassen sich durch die instruierende Aufgabenstellung lenken und anleiten. Sie nutzen das Lernangebot so, wie es vom didaktischen Setting her vorgesehen war. Der Schluss ist naheliegend: in der Fotogruppe verstärkt sich das von der Unterrichtsforschung herausgearbeitete generelle Problem der Kontingenz (Kade 1997; Meseth, Proske u. Radtke 2012). Unterrichten ist eine Praxis mit ungewissen Wirkungen; das Verhältnis zwischen Vermittlung und Aneignung ist kein kausales, sondern eines, welches auf Differenz beruht. Wie Schülerinnen und Schüler mit dem Angebot, das ihnen Lernumgebungen bieten, umgehen, ist offen (Lipowsky, 2006). Lernen ist ein konstruktiver Prozess, keine noch so gute Instruktion kann diesen vorwegnehmen oder ersetzen. Dass der Grad der Konstruktivität allerdings auch von der Lernumgebung, den Lernmedien und dem Repräsentationsmodus abhängt, hat unsere Studie deutlich machen können. Das Medium Fotografie und der bildliche Repräsentationsmodus scheinen den Lernenden in verstärktem Masse Möglichkeiten zu bieten, einerseits selbstgesteuerte, eigenständige Lernwege zu gehen und andererseits didaktisch intendierte Zielsetzungen zu ignorieren.

Dies mag zum einen mit mangelndem Methodenwissen im Umgang mit dem fotografischen Medium zu tun haben, das hier für einmal nicht dem Spass und dem Spiel, sondern dem Lernen dienen soll. Zum andern aber liegt dies auch im Medium selber begründet. Anders als im begrifflich definierenden oder gar mathematisch modellierenden Zugreifen auf die Wirklichkeit, wird in der Fotografie gerade nicht eine generell gültige Sichtweise gesetzt. Vielmehr werden – wie im Eingangskapitel erläutert – unterschiedliche Rahmungen von Wirklichkeit sichtbar. Dieser konstruktive Charakter des Mediums Fotografie könnte gerade im Kontext

von Schule und Unterricht, speziell im Sachunterricht genutzt werden. Hier gilt nur zu oft, dass durch spezifisches Fragen und besonders dann durch die Verschriftlichung unterschiedliche und individuelle Aneignungsoptionen eingeschränkt und im Hinblick auf gesichertes Wissen vereindeutigt werden (Meseth 2010, 230). Der gezielte Einsatz des Fotoapparates könnte hier ein pluralistischeres und individuumszentriertes Lernen unterstützen und gleichzeitig auch den Konstruktionscharakter von Wissen und Wissensdarstellung anhand des eigenen Produktionsprozesses erfahrbar machen.

Damit die Balance zwischen Instruktion und Konstruktion jedoch gehalten werden kann und Fotografieren nicht nur als willkommener Ausgleich zum ansonsten sprachlich dominierten Unterricht erlebt wird, müsste solides Methodenwissen zur fotografischen Bildsprache und ihren praktischen Einsatzmöglichkeiten ausserhalb des Kunstunterrichts vermittelt und eingeübt werden. Ein Desiderat, dessen didaktisch-methodische Verwirklichung unseres Erachtens noch in weiter Ferne liegt.

Literatur

- Boehm, Gottfried. 1994. «Die Bilderfrage.» In *Was ist ein Bild?*, hrsg. v. Gottfried Boehm, 325–343. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Böhme, Gernot. 2004. *Theorie des Bildes*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Gardner, Howard. 2006. *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Glaser-Henzer, Edith, Ludwig Diehl, Luitgard Diehl Ott und Georg Peez. 2012. *Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen*. München: kopaed.
- Kade, Jochen. 1997. «Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen im Prozess der Systembildung des Pädagogischen.» In *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*, hrsg. v. Dieter Lenzen u. Niklas Luhmann, 30–70. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kunz, Ruth und Brigitte Stadler. 2010. *Unterwegs: Fotografische Bildfindungsprozesse von Jugendlichen in urbanen Lebenswelten*. Bd. 3. Bildfindungsprozesse. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Lipowsky, Frank. 2006. «Auf den Lehrer kommt es an.» *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (Beiheft 52): 47–65.
- Meseth, Wolfgang, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke. 2012. «Kontrolliertes Laissez-faire: Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie.» *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2): 223–241.
- Posner, Roland. 2003. «Ebenen der Bildkompetenz.» In *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*, hrsg. v. Klaus Sachs-Hombach, 17–24. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Reichenbach, Roland und Nicolaj van der Meulen. 2010. «Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz.» *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (6): 795–805.

- Sachs-Hombach, Klaus. 2005. «Plädoyer für ein Schulfach ‹Visuelle Medien›.» *Filmforschung und Filmlehre* (Themenheft zu IMAGE 2): 1–5.
- Scholz, Oliver. 1998. «Was heisst es, ein Bild zu verstehen?» In *Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung: Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft*, hrsg. v. Klaus Sachs-Hombach u. Klaus Rehkämper, 105–118. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Stiegler, Bernd. 2009. *Montagen des Realen: Photographie als Reflexionsmedium und Kulturtechnik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Eine schrecklich nette Familie?! Sozialen Wandel bildkompetent untersuchen und gestalten

Anna Maria Loffredo

Abstract

Zugänge zu Bildern erfordern bilddidaktische Überlegungen, die im Kunstunterricht ein zentrales Anliegen einnehmen, um subjektorientierte und kompetenzorientierte Lernprozesse zugleich für Schüler/innen zu ermöglichen. Die kunstpädagogischen Handlungsfelder beziehen sich jedoch nicht nur auf die rezeptiv-reflexive, sondern auch auf die gestaltende Herstellung von Bildern. Die Fotografie stellt dabei ein Medium und eine Bildart dar, die mittlerweile technisch schnell verfügbar, vermeintlich zügig erfassbar und selbst leicht umsetzbar erscheint. Bildnerisch-ästhetische Strukturen entstehen jedoch vor dem Hintergrund eines kulturellen Bildreservoirs, das historisch gewachsen ist und wofür sich Jugendliche die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten rezeptiver, produktiver und reflexiver Art erst aneignen müssen. Am Beispiel von fotografischen Gruppenporträts zum Thema «Familie» werden in Referenz zur Bildgattung in der Malerei in diesem Beitrag ein didaktisierter Zugang zur Verlangsamung der Bildwahrnehmung, eine bildspezifische Untersuchungsmethode in Form von vergleichenden Kompositionsskizzen und Gestaltungslösungen aus einem Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12 (G9) vorgestellt.

Fotografische Bilder im Kunstunterricht

Im Zentrum des Kunstunterrichts steht das Bild. Der Begriff «Bild» bezieht sich hier fortlaufend auf alle gestalteten Produkte und Prozesse im Sinne eines «offenen» Bildbegriffs, den der Kunstpädagoge Rolf Niehoff vor dem Hintergrund der fachtheoretischen Entwicklung beispielhaft umreißt: «Bild umfasst gestaltete Objekte, Prozesse und Situationen, umfasst verschiedene Bildsorten – z. B. das Passbild, das Herrscherbildnis, das Starporträt –, wird durch verschiedene Medien erzeugt – z. B. mittels Malerei, Plastik, digitaler Fotografie –, stammt aus verschiedenen bildnerischen Gestaltungsbereichen – z. B. aus der Kunst, der Architektur, dem Design» (Niehoff 2009, 15, Hervorhebung im Original). Im aktuellen Fachdiskurs und darüber hinaus spricht man von einem «pictorial turn» bzw. «iconic turn», um die Bedeutsamkeit der Bilder zu benennen.¹ In Anbetracht dessen wird die ge-

¹ Der US-amerikanische Kulturwissenschaftler W. J. Thomas Mitchell bringt für die sich abzeichnende Kulturwende von der Sprache hin zur Ausweitung und Verfügbarkeit neuer Bildmedien den Begriff «pictorial turn» ein (Mitchell 1994, 3 ff). Der Kunstwissenschaftler Gottfried Boehm prägte dafür den

genwärtige Bildkultur von historischen Bildern und ihren spezifischen Merkmalen gespeist. Als medial vermittelte Folie tragen Bilder massgeblich zu den Weltkonstruktionen der heutigen Kinder und Jugendlichen bei (Niehoff 2012, 109), wofür sie mit einem Repertoire an Wahrnehmungs-, Analyse-, Gestaltungs- und Reflexionsfähigkeiten ausgebildet werden müssen, das dem medialen, vor allem technisch rasanten Wandel mit seinen Herstellungs- und Verarbeitungsbedingungen adäquat gewachsen bleibt. Neben technischen Fähigkeiten ist der Aufbau von – kritischen – Einstellungen im Sinne einer ästhetischen Urteilsfähigkeit ein Kernanliegen in der Kompetenzvermittlung durch Bilder.

«Bildkompetenz»² und «Bildlesekompetenz» sind demnach Bausteine der «Kulturkompetenz», die als allgemeinbildender Auftrag aller schulischen Fächer angesehen wird. Laut dem Kunstdidaktiker Kunibert Bering tritt die Kunst als ein wesentliches Medium der Orientierung auf (Bering 2010, 287), um Kulturkompetenz im Sinne des kulturellen Gedächtnisses in seiner autopoietischen Funktion zu pflegen und im Kunstunterricht die Einheit von Erinnern und Vergessen zwecks zukunftsfähiger Anschlussfähigkeit in der Kommunikation zu üben. «Ohne Kenntnis und Reflexion seiner historischen Genese ist Kultur als fundamentales Zeichensystem zur Konstituierung menschlicher Gemeinschaften nicht denkbar» (Bering 2010, 286). Das ist der Terminologie «visual literacy» entlehnt, die eine Unzahl modifizierter Begriffsversionen nach sich zog und im Grunde «to make meaning from images, the «reader» uses the critical skills of exploration, critique and reflection» (Bamford o. A., 1) meint. «Visual literacy is a gradual process of gaining greater sophistication of perception, conception, visual and linguistic vocabulary» (Bamford o. A., 4), woran man durch das Erlernen und Einüben der Grammatik, Syntax und Semantik, vergleichbar mit dem Erlernen eines sprachlichen Zeichensystems/Codierung, inhaltlich und methodisch fachkundig aufbereitet und kulturspezifisch herangeführt werden muss. Dies muss vorrangig von den sogenannten «Bild»-Experten, den Kunstpädagogen, geleistet werden, weil dem Unterrichtsfach Kunst explizit das Sichtbare und das Sichtbar Machen im Wesen obliegt (Sowa 2010, 161; Bering et al. 2006, 115).

In der aktuellen Omnipräsenz von Bildern, der viel zitierten (multimedialen) «Bilderflut», ist es auf medialer Ebene zwangsläufig nötig, zwischen traditionellen/klassischen Bildarten der Bildenden Kunst (Zeichnung, Malerei, Druckgrafik, später dann auch Bildhauerei) und Bildern der sogenannten Neuen Medien (Fotografie, Video, Mixed-Media usw.) und der Alltagswelt verbindend vorzugehen, d. h. di-

inzwischen gebräuchlicheren Begriff «iconic turn» (Boehm 1994, 11 ff). Mit Blick auf die voraussichtliche Entwicklung, dass zunehmend 3D-Darstellungen die Bedeutsamkeit des Raumes für ein verändertes Bild vom Bild akzentuieren, wird auch der Begriff «spatial turn» gehandelt (Meyer u. Sabisch 2009, 13).

2 Für die genauere Bestimmung von «Bildkompetenz» benennt Rolf Niehoff die bildstrukturelle, -inhaltliche, -geschichtliche, biografische, komparative und crossmediale Dimension (Niehoff 2009, 24 ff).

daktische Brücken zwischen der Lebenswelt der Schüler und dem Bildungsauftrag von Kulturkompetenz zu schlagen.

Der Umgang mit Fotografie gilt lange noch nicht als selbstverständlicher Teil visueller Kompetenz in der Kunstunterrichtspraxis, was am Beispiel curricularer Vorgaben für das Bundesland Nordrhein-Westfalen veranschaulicht werden kann. So wurde seit Einführung des Zentralabiturs 2009 erst ein Jahr später Fotografie am Beispiel von Cindy Sherman und Gregory Crewdson verpflichtend gesetzt. Weitere vier Jahre danach wurde anstelle der durchgängig beibehaltenen amerikanischen Fotografin Cindy Sherman der deutsche Fotograf Andreas Gursky in die Obligatorik aufgenommen (<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur/abitur-gymnasiale-oberstufe/>, 26.12.2012). Über den gleichberechtigten Einsatz fotografischer Bilder im Kunstunterricht der Sekundarstufe I kann lediglich spekuliert werden.

Es gilt Qualifikationen durch «visuelle Kompetenz» und «Bildkompetenz» in gegenseitiger Ergänzung im Kunstunterricht zu vermitteln. «Visuelle Kompetenz» meint eher die rezeptive, d. h. die erlebnishafte, analysierende und deutende Auseinandersetzung mit visuellen Gestaltungen unter Einbeziehung der räumlichen und haptischen Erfahrung, während der Begriff «Bildkompetenz» auch den produktiv-gestalterischen Aspekt einbezieht» (Bering et al. 2006, 9). Beide Ansätze, sei es als Einbettung der «visuellen Kompetenz» in die «Kulturkompetenz» stellvertretend durch Kunibert Bering oder als «Bild(lese)kompetenz» stellvertretend durch Rolf Niehoff, bilden den didaktischen Ausgangspunkt für das im Folgenden durchgeführte Unterrichtsvorhaben im Fach Kunst.

Staatliche Förderung außerschulischer Kooperationen

In Nordrhein-Westfalen gibt es für außerschulische Kooperationen mit Künstlern im Kunstunterricht das Förderprogramm «Kultur & Schule» (www.kulturundschule.de). Eine kritische Stellungnahme zu dem von der Landesregierung angebotenen Förderprogramm wird hier nicht vorgenommen, kann aber an anderer Stelle nachgelesen werden (Loffredo u. Zimmermann 2011, 139 ff). Zusammen mit dem Kölner Fotografen, Journalisten und Blogger Damian Zimmermann³ (www.damianzimmermann.de/blog) wurde 2009 das erste Mal eine gemeinsame Unterrichtsreihe zu fotografischen Gruppenporträts unter dem Titel «One for all and all for all» zu inszenierten Berufsgruppen erprobt. Das Kooperationsprojekt war Teil einer fotografischen Erstaussstellung von Schülerarbeiten aus dem Kunstunterricht im Café

3 Aktuell arbeitet Damian Zimmermann an dem künstlerischen Projekt «Paare: Menschenbilder aus der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts», für das er gemeinsam mit seiner Lebensgefährtin, der Diplom-Fotodesignerin Nadine Preiss, Paare in ganz Deutschland porträtiert. Zuletzt wurden ihre Paare in *DER SPIEGEL* zu einem Artikel über das – fehlende – Eheglück (Bredow 2011, S. 126 ff) sowie in der vierstündigen Dokumentation «Das Geheimnis der Liebe – Was Paare zusammenhält» auf VOX 2012 gezeigt (www.paareprojekt.de).

Bauturm in Köln und fand im Rahmen der Internationalen Photoszene Köln (IPK), des Deutschen Jugendfotopreises 2010 und der Photokina im September/Oktober 2010 statt. Die im Folgenden beschriebenen Arbeitsergebnisse stellen eine Variation dar und entstanden zum Thema «Familie» in einem Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12 an einem Gymnasium im Frühjahr 2012.

Familie – ein heikles Thema im Kunstunterricht

Bereits bei der ersten Zusammenarbeit 2009 wurde der thematische Rahmen «Familie» angedacht, als es darum ging, eine subjekt- und kompetenzorientierte Aufgabe zugleich im kunstpädagogischen Handlungsfeld der Produktion für die Schüler/innen zu entwickeln. Aus der Unsicherheit heraus, ob und wie man «Familie» zum Thema im Unterricht machen könne und wie die gesamte Unterrichtsreihe zu fotografischen Gruppenporträts überhaupt mit einem «fremden» Lehrer bei den Jugendlichen ankäme, wurde die Themenwahl der Berufsgruppen vorgezogen. Es entsteht sonst zu schnell die Gefahr, Schüler/innen damit zu überfordern, ein ggf. sehr persönliches Thema im Kunstunterricht verbildlichen zu müssen. Einerseits ist Familie Privatsache, die quasi hinter den eigenen vier Wänden gewahrt wird; andererseits ist sie eine universelle, d. h. für alle Kulturen prägende Sozialisationsinstanz, die in Deutschland zudem unter besonderem Schutz der staatlichen Ordnung im Grundgesetz steht (vgl. Art. 6, §1, http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html, 24.3.2012). Als Definitionskriterien der Kern- oder Klein-Familie gelten in Deutschland «eine zumindest auf Dauer angelegte und legitimierte – Beziehung zwischen Mann und Frau, die gemeinsame Haushaltsführung und das Vorhandensein mindestens eines Kindes. Erst die Filiationsbeziehung, also das *Kindschaftsverhältnis*, macht aus einer Ehe eine F[amilie, eig. Anm.]» (Schäfers 2003, 81, Hervorhebung im Original). Die Merkmale von Familie sind zwar normativ geregelt, bieten sich aber in ihrer sozialen Praxis bisweilen anachronistisch zur ihrem Ideal in einem sozialen Wandel familialer Lebensformen milieuspezifisch dar.

Ein didaktisches Mass an Nähe und Distanz zur eigenen Familienbiografie muss bei den Unterrichtsangeboten für die Lernenden kalkuliert werden. Somit wird ein Zugang bedacht, der die privaten Interessen der Schüler/innen wahrt und zugleich einen kritischen Blick auf familiäre Lagen richtet und diese zu reflektieren vermag. Deshalb wurden für die eigene bildnerisch-ästhetische Tätigkeit die Bedingungen gestellt, sich selbst mit anderen Personen als Familie zu inszenieren. Dabei konnten die Schüler/innen entscheiden, inwiefern sie die eigenen Familienmitglieder oder gecastete Komparsen dafür einsetzen wollten. Das bedeutet, dass auch bei der Teilnahme eigener Angehöriger die Aufgabe einer Inszenierung im Mittelpunkt stand und keine sozial-kritisch dokumentarische, autobiografische Funktion ihrer privaten Verhältnisse gewünscht war. Dadurch entstanden ganz unterschied-

liche Gruppen. Zwei Schülerinnen nahmen ihre eigenen Familien als «Personenmaterial», alle weiteren bildeten miteinander und mit weiteren Komparsen Gruppen, zu denen teilweise auch Hunde als sogenannte Familienmitglieder gehörten. Für die Lerngruppe des Leistungskurses ist Fotografie, insbesondere die inszenierte Fotografie nicht fremd, weil sie bereits in der Jahrgangsstufe 11 mit Zeichnung, Grafik, inszenierter Fotografie und Malerei mit der Bandbreite bildnerischer Ausdrucksformen vertraut gemacht wurden. Zudem war sie mit fachspezifischen Grundlagen und Vertiefungen inhaltlicher, methodischer und medialer Art vertraut, auf die der außerschulische Kooperationspartner aufbauen konnte.

Zur Auswahl fotografischer Impulse

Wenn es um Gruppenbildnisse bzw. fotografische Familienbilder geht, kommt man bei der Unterrichtsplanung nicht an der Bildreihe Thomas Struths und der damit verbundenen Frage nach bildnerischen Gestaltungen als Spiegel und Reflexion gesellschaftlicher Normen und Vorstellungen vorbei. Die Reihe sollte jedoch ungern mit Struths Blick auf Familiendynamiken eröffnet werden, weil keinesfalls eine mimetische Lenkung der Schüler/innen gewünscht war.

An dieser Stelle wird ein wesentlicher Vorteil der Kooperation zwischen einer – bezogen auf bildnerische Gestaltungsformen – eher generalistisch ausgebildeten Kunstpädagogin und einem spezialisierten Experten für Fotografie deutlich. Ein außerschulischer Bildexperte für Fotografie verfügt natürlich über einen präziseren und auch breiteren Kenntnisstand dazu, welches fotografische Werk bzw. welche Einzelfotografie als Einstieg ausgewählt werden kann. Kunstpädagogen/-innen) müssen in allen bildnerisch-ästhetischen Praxisfeldern hingegen universal-kompetent auftreten und von Zeichnung bis Film alles im Unterricht lehren können.

Folgende aktuelle Fotografen wurden für den inhaltlichen Kontext der Reihe ausgewählt:

Annie Leibovitz (*1949)

Die US-amerikanische Fotografin Annie Leibovitz gehört zu den bekanntesten und bestbezahlten Fotografen der Welt. Mit ihren aufwendig inszenierten Porträts vieler US-Prominenter aus Politik, Wirtschaft und Kultur wurde sie weltberühmt. Zu ihren populärsten Arbeiten zählt das Doppelporträt, auf dem sich der nackte John Lennon an die bekleidete Yoko Ono klammert und das nur fünf Stunden vor Lennons Tod am 8. Dezember 1980 entstand. Ausserdem löste ihr Bild der hochschwangeren nackten Demi Moore 1991 einen Skandal in den USA aus. Zuletzt porträtierte sie 2009 die US-amerikanische Präsidentenfamilie Barack Obamas für die *Vanity Fair* und die Präsidial-Website.

Thomas Struth (*1954)

Thomas Struth ist neben Andreas Gursky und Thomas Ruff einer der international erfolgreichsten Schüler von Bernd (und Hilla) Becher an der Kunstakademie Düsseldorf. Struth arbeitet in aufeinander folgenden Werkgruppen – zu den bekanntesten zählen seine Strassenansichten «Die Architektur der Strasse» im Sinne der «New Topographic Movement» sowie seine Familienporträts. In jedem seiner Familienbilder gibt Struth der Gruppe eine einzigartige Gestalt, die jedoch nur den gegenwärtigen Augenblick, in dem sich die Geschichten und Einzelschicksale der Familienmitglieder verbinden, darstellt.

Katharina Mayer (*1958)

Die in Düsseldorf lebende Katharina Mayer hat ihr Kunstgeschichtsstudium in Freiburg mit der Arbeit «Die surrealen Elemente im fotografischen Werk von Man Ray» abgeschlossen, bevor sie bei Bernd Becher in Düsseldorf studierte. Bekannt ist sie vor allem für ihre Familienbilder, die zwar nicht minder inszeniert sind als bei Thomas Struth, die aber durch aussergewöhnliche Positionierungen der Figuren sowie durch deren Körperhaltungen, Mimik und Kleidung häufig wie eine Bühneninszenierung und fast surreal wirken. Ihre Bilder entstehen oft, aber nicht ausschliesslich, als Auftragsarbeiten, die sie nach Absprache mit den Familien für ihr eigenes künstlerisches Projekt nutzt.

Einstieg

Um direkt und unvermittelt in das Projektthema einzusteigen, wurde den Schülern eine Fotografie Annie Leibovitz' aus dem Jahr 2001 präsentiert. Sie zeigt den US-amerikanischen Präsidenten George W. Bush zusammen mit seinen engsten Vertrauten und Ministern: Colin Powell, Dick Cheney, Condoleezza Rice und Donald Rumsfeld sowie zwei weiteren, eher unbekanntem Mitarbeitern. Allerdings wurden die Gesichter der Personen für den ersten Bildzugang durch weisse, nummerierte Kreise unkenntlich gemacht (Abb. 1). Damit sollte verdeutlicht werden, dass Körpersprache und die Anordnung der Figuren zueinander, die daraus resultierende Bildgestaltung sowie die Lichtsetzung bereits viel über die Rangordnung und die Gruppendynamik verraten, ohne dass die Schüler von den bekannten Gesichtern der Abgebildeten beeinflusst werden. Die Schüler wurden gefragt, welche Personen im Mittelpunkt der Bildaussage stehen, welche als Aussenseiter und wer eher als «unwichtiges Beiwerk» betrachtet werden kann. Es entwickelte sich eine kurze Diskussion, doch die Gruppe einigte sich bald auf Kernfiguren des Bildes.



Abb. 1: In didaktischer Absicht bearbeitete Fotografie von Annie Leibovitz (Original siehe Abb.2)

Charakteristisch ist beispielsweise die metaphorische Sonderstellung des Präsidenten, der von Leibovitz innerhalb des sich im Hintergrund befindlichen Türrahmens gestellt wurde. Ausserdem sind den Schülern fast cowboyartige Attribute wie die hervorstechende goldene Gürtelschnalle und die betont lässige Körperhaltung frontal zum Betrachter mit den Händen in den Hosentaschen aufgefallen. Dass Aussenminister Colin Powell als «Schwarzes Schaf» des Kriegskabinetts später sein Amt niederlegen sollte, wurde von Leibovitz zu diesem Zeitpunkt wohl bereits geahnt – sie quetschte ihn wie einen unliebsamen Praktikanten an den linken Bildrand. Condoleezza Rice, die Powell als Aussenministerin folgen sollte, war zu diesem Zeitpunkt «nur» als Nationale Sicherheitsberaterin tätig – aber ihre strenge Körperhaltung und ihre prominente Platzierung direkt neben dem Präsidenten deuten an, wer im Kabinett tatsächlich das Sagen zu haben scheint. Spannend war auch die Bemerkung einer Schülerin, dass der an den Bildrand gedrückte Aussenminister Colin Powell die einzige Person in der Fotografie ist, die mit Präsident Bush auf Augenhöhe agiert.

Im Anschluss wurden die anonymisierenden Kreise entfernt (Abb. 2) und die Gruppe bekam ihre zuvor aufgestellten Vermutungen grösstenteils bestätigt. Die mi-

nimale Didaktisierung durch die nummerierten Kreise erleichtert in der ersten Bildannäherung einen spielerischen Ratetrieb der Schüler/innen, sodass der Aufmerksamkeitsfokus für die anstehende gestalterische Aufgabe sofort gegeben ist. Die Schülerbeteiligung am Unterrichtsgespräch erhöht sich potenziell. Die Flüchtigkeit in der Bildrezeption wird verlangsamt und intensiviert.



Abb. 2: Annie Leibovitz. George Bush und sein Kabinett im Cabinet Room, Dezember 2001

Gestalterische Aufgabe

Die gestalterische Aufgabe lautet wie folgt:

Ihre Aufgabe ist es, sich mit drei bis fünf weiteren Personen [Mitschülern/-innen oder Freunden/Bekanntem/Verwandten] in einem fotografischen Gruppenporträt als eine fiktive Familie zu inszenieren. Dabei soll das hierarchische, ggf. auch emotionale Gefüge der Personen aus dem Zusammenspiel von Komposition, Lichtsetzung, Styling und Location auf den Punkt gebracht werden, um einen bestimmten Typus von Familie zu repräsentieren. Bedenken Sie dabei eine authentische Wiedergabe des sozialen Milieus (Bildung, Einkommen, Alter, Geschlecht, Ethnie usw.) der inszenierten Familie. Erstellen Sie einen Plan zu folgenden Punkten: Zeitplan, bei Kooperation mit Mitschülern/-innen: Aufgabenverteilung und Übernahme von Verant-

wortung, Location, Licht, Requisiten, Garderobe, Make-up, Hairstyling, Korrektur durch einen Fremdbetrachter.

Zwischenergebnisse sind zu den Beratungsterminen verpflichtend, müssen in ausgedruckter Form (A4) in guter Qualität vorliegen und werden bei der Schlussbeurteilung berücksichtigt.

Beratungstermin/Zwischenabgabe: ...

Abgabetermin: ...

Sobald die Schüler/innen die an sie gestellte Aufgabe erhalten, sollte man es als Lehrperson unterlassen, direkt danach noch weitere Informationen, Regeln, Bedingungen, Hinweise o.Ä. geben zu wollen. Denn die Teilnehmer/innen beginnen sofort mit einer kreativen Phase der Ideenfindung. Sie entwerfen und verwerfen, ggf. bis eine kleine Auswahl an möglichen Gestaltungskonzepten zumindest grob umrissen wurde. Die Aufgabe entwickelt ab diesem Zeitpunkt eine motivierende Dynamik, bei der die Lehrpersonen (gemeint sind hier sowohl die Kunstpädagogin als auch der ausserschulische Experte für Fotografie) lediglich bei Bedarf beratend von den Schülern miteinbezogen werden. Hier erweist sich ein «Team-Teaching»⁴ als gewinnbringender Vorteil im Unterrichtsgeschehen, da die Gruppen eine höhere Feedback-Frequenz von aussen erhalten können, wenn sie Hilfestellungen und Rückversicherungen benötigen. Die Lehrenden müssen sich nicht zerreissen, um der Lerngruppe gerecht zu werden. Dafür muss allerdings zwischen den als Lehrer fungierenden Kooperationspartnern sicher gestellt werden, dass sie als eingespieltes Team auftreten, ihre Stärken gegenseitig zu schätzen wissen, spezielle Fragen auch an den anderen vertrauensvoll delegieren können und keine gegensätzlichen Aussagen hinsichtlich der dem Unterricht zugrunde liegenden Intentionen machen. Erst dann macht eine arbeitsteilige Lernbegleitung im Team Sinn. In den gestellten Anforderungen wird darüber hinaus deutlich, dass bei den Schülern/-innen bereits Kenntnisse einer erfolgreichen Gruppenarbeit vorausgesetzt werden können, weil die Lehr-Lern-Kultur im Kunstunterricht seit der Jahrgangsstufe 11 auf Ansätzen des kooperativen Lernens von Gene Stanford, Ruth C. Cohn oder auch Norm Green phasenweise beruht. Ebenso kann der ausserschulische Kooperationspartner auf vorhandene Regeln des Miteinanders vertrauen, sodass er weitestgehend von Disziplinierungs- und Erziehungsmaßnahmen in der Institution Schule entbunden wird, für die er in der Regel auch nicht ausgebildet wurde.

⁴ Die Psychologin Gesine Götting verweist z. B. auf die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die in der PISA-Studie positiv abgeschnitten hatte und die u. a. mit der systematischen Umstellung des Unterrichts auf Team-Teaching eine von den Lehrkräften subjektiv grösser erlebte Berufszufriedenheit verzeichnen konnte (Götting 2007, 104).

Begleitimpulse und -übungen

Das hierarchische Gefüge mehrerer Personen stellt eine formale Herausforderung dar, das zusätzlich mit den inhaltlich intendierten Bezügen der Bildlösung korrespondieren soll. Dafür eignen sich Kompositionsübungen an Beispielen aus dem historischen und aktuellen Bilderfundus unserer Kultur, damit eine Form-Wirkungskette schrittweise im Sinne der visuellen Kompetenz studiert werden kann. Die Erkenntnisse fließen dann wieder in die eigenen Gestaltungsentscheidungen ein. In Kompositionsskizzen lassen sich u. a. die Form- und Flächenverteilung, der räumliche Aufbau, Farb- und/oder Hell-Dunkel-Unterschiede, die Blickführung und dominierende Bildelemente separieren und anschliessend miteinander in Bezug setzen.

Was man unter einer Familie versteht, ist in unserer Gesellschaft stark von dem bürgerlichen Ideal einer «Vater-Mutter-Kind-Beziehung» geprägt. Die Beziehung zwischen den einzelnen Familienmitgliedern wird in der Regel als harmonisch und aufeinander bezogen gedacht. Diese scheinbar unberührte Vorstellung durchdringt das tägliche Leben vieler Jugendlicher und wird in Bildern der Werbung, in Märchen, in Kinderserien usw. medial reproduziert. Die Beobachtungen, die die Schüler/innen selbst zu Hause machen, stimmen nur noch selten mit den Idealvorstellungen von Familie überein. Das gesellschaftliche Phänomen zwischen Soll- und Ist-Zustand, welche Konstellationen in Familien herrschen (sollen), kann im Kunstunterricht anhand zweier im Kontrast zueinander stehenden Bildbeispiele untersucht werden. Der crossmediale Ansatz am Beispiel von Caspar David Friedrichs Gemälde «Die Lebensstufen», um 1834, und der Farbfotografie von Martin Parr aus «Seebad New Brighton Liverpool», 1983, führt den sozialen Wandel von Familie und die bildgeschichtliche Wechselbeziehung von Malerei und Fotografie zusammen. Dafür erhalten die Schüler/innen ein Übungsblatt mit vier Leitimpulsen, worauf sie bei der bildstrukturalen Untersuchung ihr Augenmerk richten sollen. Zu Beginn des Kompositionsvergleichs sollten keine Bilddaten angegeben werden, damit die Schüler/innen eine ungefähre Stileinordnung anhand kompositorischer Merkmale und bildnerischer Mittel vornehmen können (Abb. 3). Grundsätzlich ist es möglich, auf Kompositionsschemata bei der Bestimmung dominierender Bildachsen, Farb- und Formverteilungen usw. im Bildformat zurückzugreifen, z. B. der Goldene Schnitt, Isokephalie, Figura pyramidale, Figura serpentinata (Hahne 2006, 14f). Der Kern visueller Kompetenz besteht bei der Spezifizierung eines Bildaufbaus jedoch genau darin, auf den faktischen Bildbestand reagieren und ebenso ein vom Schema abweichendes Form-Inhalt-Gefüge ableiten zu können. «Es kann nicht Aufgabe des Kunstunterrichts sein, eine Geometrieaufgabe zu lösen» (Adolf Hölzel, in Wick 2012, 29).

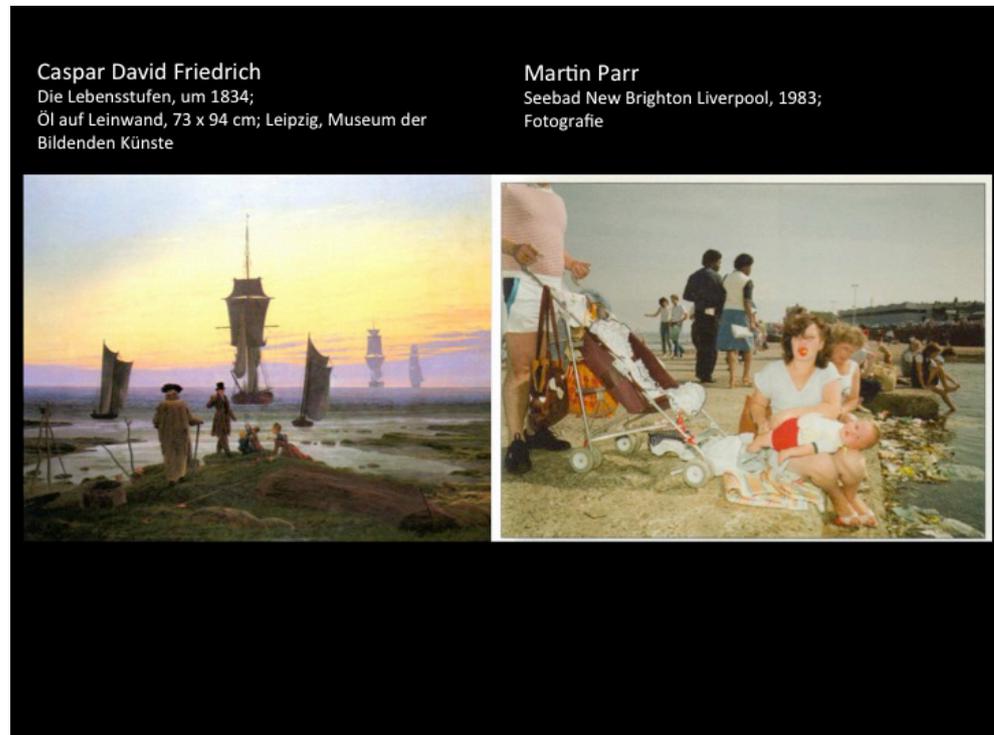


Abb. 3: Links: Caspar David Friedrich, «Die Lebensstufen», um 1834; rechts: Martin Parr, «Seebad New Brighton Liverpool», 1983

Die Fotografie von Parr steht im formalen Kontrast zum harmonisch-symmetrischen Bildaufbau bei Friedrich (Abb. 4, Abb. 5). Während die Anzahl und Grösse der Schiffe mit den Familienmitgliedern bei Friedrich korrespondieren, ist die Familienkonstellation vornehmlich auf Vater, Mutter und Kleinkind bei Parr beschränkt, wobei die ältere weibliche Person hinter der Mutter vielleicht die Oma sein könnte. Gewöhnlich zeichnet sich ein Familienporträt dadurch aus, dass die darauf abgebildeten Personen vollständig oder zumindest mit ihrem Gesicht deutlich zu erkennen sind. Hier wurde dem Vater sozusagen der Kopf abgeschnitten. Die Mutter und das Baby werden in einer unvoreilhaften Situation erwischt. Das Baby hängt schräg im Schooss und die Mutter hat alle Hände voll zu tun und klemmt sich daher den Schnuller in den Mund. Entgegen der romantischen Szene bei Friedrichs eigener Familie mutet Parrs Fotografie weniger wie eine bewusste Gestaltung als vielmehr wie ein Schnappschuss an, weil zum einen das Baby anscheinend gewickelt wurde und zum anderen die Umgebung wenig einladend aussieht.

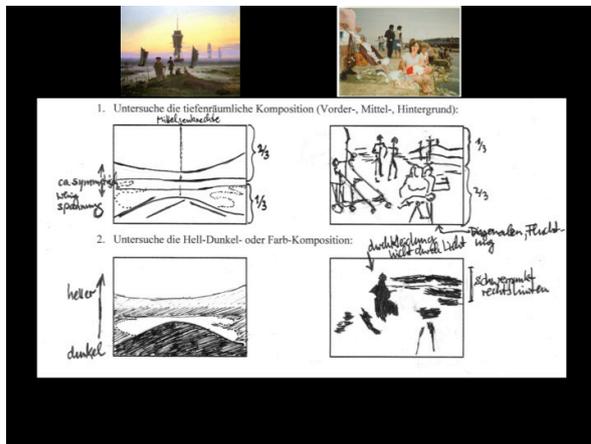


Abb. 4: Vergleichender Kompositionsvorschlag, 1. Teil

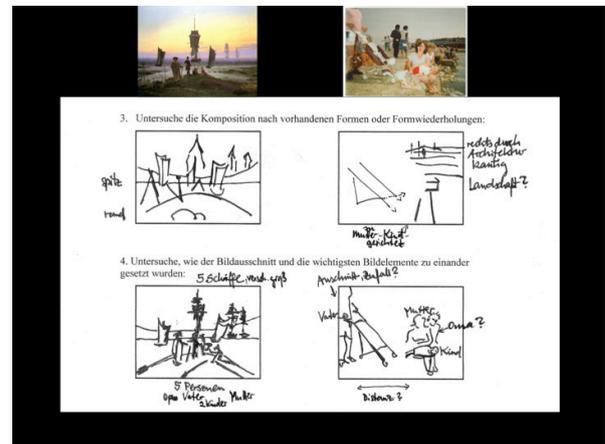


Abb. 5: Vergleichender Kompositionsvorschlag, 2. Teil

Sobald die kompositorische Untersuchung zu Wirkungen von Ruhe, Dynamik, Statik usw. gemeinsam im Unterricht erprobt wurde, kann ein weiteres Bildbeispiel eigenständig als Hausaufgabe oder bei einer Leistungsüberprüfung wie in einer Klausur in seine wesentlichen Strukturen zerlegt werden und gleichzeitig eine kulturspezifische Komponente von hierarchischen Familienkonstellationen in der Bildbetrachtung aufnehmen. Es geht um die Fotografie von Thomas Struth einer japanischen Familie (Abb. 6). Es sind sechs Personen als Familie zu sehen. Davon zwei ältere Personen, drei Personen mittleren und jüngeren Alters sowie ein Kleinkind. Es handelt sich wohl um eine Dreigenerationenfamilie. Zwischen den im Bildformat vereinzelt aufgestellten Personen sind dennoch Bindungen vorhanden. Man kann annehmen, dass die zwei ältesten Personen am rechten Bildrand als die Ältesten die Grosseltern sind. Sie bilden miteinander ein Tandem inmitten der abgebildeten Personengruppe, wobei die alte Frau im traditionellen japanischen Gewand rechts steht und der Gatte links von ihr auf einem Stein dem Betrachter zugewandt sitzt. Die Grossmutter ist mit dem Körper auf ihren Mann sowie auf die gesamte Gruppe ausgerichtet, blickt dabei aber in die Kamera. Im Bildmittelpunkt ist eine weitere Zweiergruppe. Ein Mann mittleren Alters hat im Schneidersitz, die Hände hinter dem Rücken abgestützt, zentral Platz genommen. Sein Körper ist auf die zwei älteren Personen links gerichtet, die vermutlich seine Eltern sind. Er sucht wie alle erwachsenen Personen im Bild den Betrachterblick. In seinem Schoß schlummert ein Kleinkind, das höchstwahrscheinlich ein Mädchen ist, weil es rosa Kleidung trägt. Rechts dahinter ein wenig erhöht steht ein jüngerer Mann, vielleicht der jüngere Bruder des Kindsvaters, der sich mit dem linken Fuss auf dem Stein aufstützt, auf dem Vater und Tochter ruhen. Am linken äusseren Bildrand auf der gleichen Höhe wie die Grosseltern steht eine erwachsene Frau, die demzu-

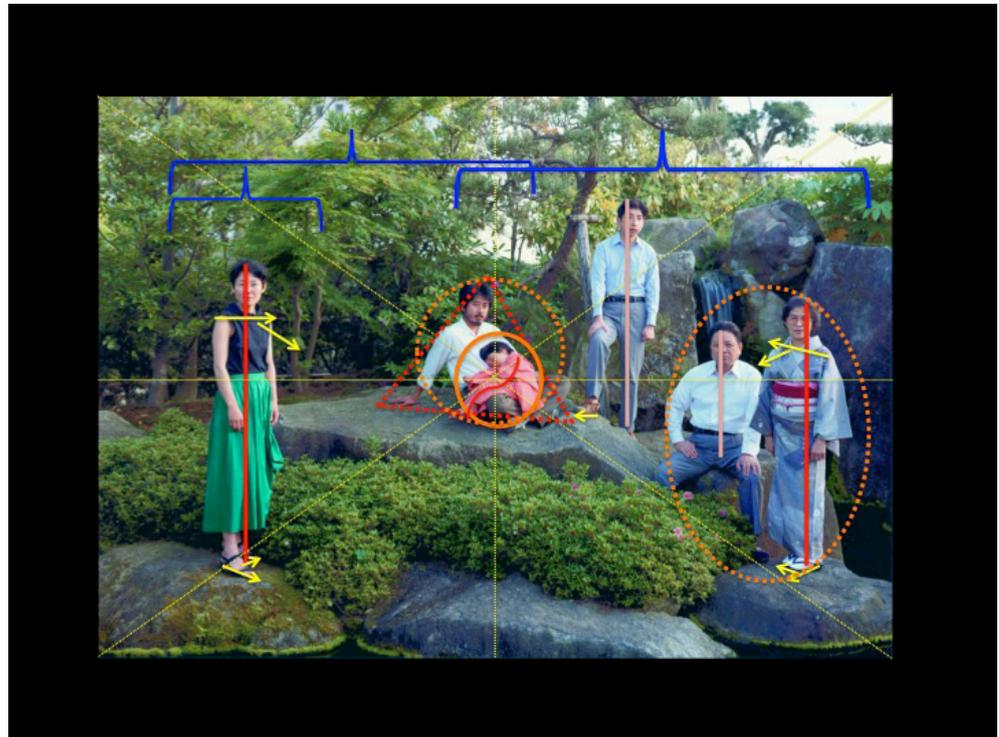


Abb. 6: Thomas Struth, Die Shimada Familie, Yamaguchi, Japan, 1986

folge die Mutter des Kleinkindes sein muss. Auch sie schaut in die Kamera, aber ihr Körper ist zur gesamten Gruppe geneigt. Obwohl also manche Personen vereinzelt im Bild stehen, bilden sie in der Ausrichtung ihrer Körper zueinander doch ein Ganzes bzw. eine Familie. Wie man es von einem Familienbild erwartet, sind alle Personen gut zu sehen, d. h. mit ihren ganzen Körpern. Gleichwohl stehen die sechs Personen nicht nah beieinander, sondern nutzen den gesamten Bildraum, um sich selbst wie auch die Familie darin zu zeigen. Das Bildformat weist in der Fläche eine harmonische Verteilung auf. Der landschaftliche Umraum unterstützt die Tiefenwirkung. Da es sich um eine asiatische respektive japanische Familie handelt, weist die Aufstellung der Einzelnen für sich sowie zueinander kulturspezifische Merkmale von gebührendem Respekt und Tradition auf. Nur das Kind im Schoß des Vaters, als noch nicht vollständig in die gesellschaftlichen Normen eingeführt, schläft bzw. darf während der Aufnahme schlafen. Es fällt ein wenig aus der Rolle. Im selben Zug drückt dieser formale Kern Geborgenheit und Schutz aus. Das einzige Kleinkind nimmt den formalen und folglich auch inhaltlichen Mittelpunkt ein.

Beratungsphasen

Insbesondere in Verstehensprozessen gibt es unverzichtbare Lernphasen, in denen das Gespräch mit anderen zur Grundlage des Erkenntnisfortschritts wird. Im Austausch von Beobachtungen und Verstehenshypothesen, in der wechselseitigen Prüfung, im Aufbau von Argumentationen kann das Deutungsspektrum einer Bildgestaltung deutlicher erkennbar werden. (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, 27)

Vor diesen in den Richtlinien des Landes NRW verankerten Hinweisen mussten die Gruppen einen Termin als Zwischenabgabe verbindlich einhalten, zu dem erste fotografische Versuche als Ausdruck mitgebracht und zur Diskussion gestellt wurden. Die Ausdrucke wurden auf einem Tisch übersichtlich verteilt. Kriterien für ein gelungenes und weniger gelungenes Foto wurden in der Gemeinschaft entwickelt bzw. in Orientierung an der Aufgabenstellung überdacht und bei der Schlussbeurteilung wie folgt betrachtet:

- Konnten Sie die formalen Vorgaben möglichst genau einhalten, z.B. Thema, Rollenaufteilung, Form-Inhalt-Gefüge, v.a. kompositionelle Entscheidungen, Ausstattung?
- Ist der Arbeitsprozess strukturiert geplant und umgesetzt worden? (ggf. nachvollziehbare Brüche)
- Konnten Sie beratungsoffen Gestaltungsmodifikationen adäquat abwägen und vornehmen?
- Sind das Thema und die Umsetzung für einen Fremdbetrachter potenziell erkennbar, treten aber nicht plakativ auf?
- Sind die Zwischentermine mit entsprechendem Korrekturmaterial sowie der Abgabetermin eingehalten worden?

Insgesamt ist das Arrangement mit einer beruflichen Situation als Journalist, Art-Director oder Fotograf in einer Agentur vergleichbar, wo der Auftraggeber/Kunde (hier stellvertretend die Lehrpersonen) mit bestimmten Vorgaben (siehe die gestalterische Aufgabe) adäquate Gestaltungslösungen (Endprodukte) vom Beauftragten/den Mitarbeitern/-innen (hier die Schülergruppen) erwartet. Im Berufsalltag könnte das bedeuten, dass der Auftrag an eine andere Agentur vergeben wird, wenn innerhalb des gesteckten Rahmens nicht eine zügige kreative Problemlösung als Gestaltungslösung gefunden würde. Die Vorbereitung von Handlungsfähigkeit für potenzielle Berufs- und Studienfelder ist u. a. ein Vermittlungsziel in der schulischen Bildung, vertreten von den jeweiligen Fachdisziplinen.

Zu den Schülerarbeiten

Die hier gezeigten bildnerischen Arbeitsergebnisse dürfen nicht isoliert, sondern sollten vielmehr inmitten einer komplexen Unterrichtsreihe mit ihrem spezifisch gewachsenen Lehr-Lern-Verhältnis gedacht werden. Es wurden zu den in diesem Beitrag genannten Beispielen darüber hinaus flankierende Bildimpulse von Gruppenbildnissen aus der Malerei (z. B. Herrschafts-/Königsfamilien, Heilige Familie) und der Fotografie rezeptiv-reflexiv aufeinander bezogen, worauf die Schüler/innen mit dem eigenen Gestaltungsvorhaben teilweise reagiert haben mögen.

Es entstanden insgesamt sieben Gruppenporträts, wobei zwei Gruppen sogar nach dem «Bild-im-Bild»-Typus weitere Familienporträts aufgenommen haben, die z. B. als Zeit-Dokument ihrer inszenierten Familie im Hintergrund dienen sollen (Kindergeburtstagsfoto Abb. 14 in Abb. 13, Hochzeitsfoto in Abb. 7). Alternativ dazu wurden auch Kinderfotografien aus dem privaten Bestand in die Endkomposition integriert (vgl. Abb. 10, Abb. 12). Zwei Schülerinnen entschieden sich dafür, ihre eigene Familie für die Mitwirkung an der gestalterischen Aufgabe des Kunstunterrichts zu gewinnen (Abb. 8, Abb. 9). In der Gesamtschau der Ergebnisse fällt im Besonderen auf, dass sich die Schüler mehrheitlich für prekäre oder als schwierig empfundene Stimmungen und Konstellationen in den Familien entschieden, wobei das soziale Milieu durchaus unterschiedlich von gut-bürgerlich bis konservativ-gehoben gezielt gesucht wurde. Lediglich in einem Bild wird die Familie als harmonische und im wahrsten Sinne des Wortes miteinander verwobene Einheit dargestellt, wofür die Schülerin eine eigenwillige formale Lösung fand (Abb. 9).



Abb. 7: Schülerarbeit Alina, Amelie, Simon und Komparse(n)

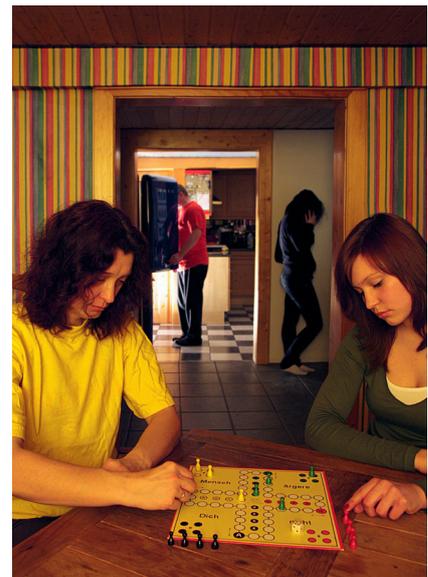


Abb. 8: Schülerarbeit Finja und die eigene Familie



Abb. 9: Schülerarbeit Michelle B. und die eigene Familie



Abb. 10: Schülerarbeit Janine, Michelle St. und Komparsen(n)



Abb. 11: Schülerarbeit Dorian, Jana, Nicole und Komparsin



Abb. 12: Schülerarbeit Anna, Chiara, Jacqueline, Marie und Komparsen (in diesem Fall: Vater von Anna)



Abb. 13: Schülerarbeit David, Fabio, Inga, Lynn und Yannick (Komparsen im Hintergrundfoto)



Abb. 14: Kindergeburtstagsfoto, Ausschnitt aus Abb. 13

Literatur

- Bamford, Anne. o. A. «The Visual Literacy White Paper.» <http://www.adobe.com/education/resources/k12/whitepapers/>, 11.12.2010.
- Bering, Kunibert. 2010. «Kunstpädagogik und Bildkultur.» In *Orientierung: Kunstpädagogik. Bundeskongress der Kunstpädagogik 22.–25. Oktober*, hrsg. v. Bering, Kunibert, Clemens Höxter u. Rolf Niehoff, 283–294. Oberhausen: Athena.
- Bering, Kunibert, Ulrich Heimann, Joachim Littke, Rolf Niehoff und Alarich Rooch. 2006. *Kunstdidaktik*. Oberhausen: Athena
- Boehm, Gottfried. 1994. «Die Wiederkehr der Bilder.» In *Was ist ein Bild?*, hrsg. v. Gottfried Boehm, 11–38. München: Fink.
- Bredow, Rafela von. 2011. «Liebe lieber unvollkommen.» *DER SPIEGEL* (52): 126–135.
- Götting, Gesine. 2007. «Individuelle Lernförderung.» In *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule*, hrsg. v. Fleischer, Thomas, Norbert Grewe, Bernd Jötten, Klaus Seifried u. Bernhard Sieland, 98–104. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hahne, Robert. 2006. *Wege zur Kunst: Begriffe und Methoden im Umgang mit Bildern*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers.
- Loffredo, Anna-Maria und Damian Zimmermann. 2011. «One for all and all for all – Bericht über eine (ausser)unterrichtliche Kooperation in einem LK 13 zu fotografischen Gruppenporträts.» In *Schule. Künstler. Kunstpädagogen. Erfahrungen Diskurse Impulse*, hrsg. v. Bering, Kunibert u. Rolf Niehoff, 139–162. Oberhausen: Athena.
- Meyer, Torsten und Andrea Sabisch, Hrsg. 2009. *KunstPädagogikForschung: Aktuelle Zugänge und Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. 1999. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Kunst*. Frechen: Ritterbach.
- Mitchell, W. J. Thomas. 1994. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University Press.
- Niehoff, Rolf. 2009. «Bildung – Bild(er) – Bildkompetenz(en): Zu einem wesentlichen Bildungsbeitrag des Kunstunterrichts.» In *Bildkompetenz(en): Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung*, hrsg. v. Bering, Kunibert und Rolf Niehoff, 13–42. Oberhausen: Athena.
- Schäfers, Bernd. 2003. *Grundbegriffe der Soziologie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wick, Rainer. 2012. «Analysen alter Meister – Von Hölzel zu Itten.» In *BildGeschichte: Facetten der Bildkompetenz*, hrsg. v. Hölscher, Stefan, Rolf Niehoff u. Karina Pauls, 27–41. Oberhausen: Athena.

www.kulturundschule.de

www.paareprojekt.de

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 In didaktischer Absicht bearbeitete Fotografie von Annie Leibovitz (Original siehe Abb. 2).
- Abb. 2 Annie Leibovitz. George Bush und sein Kabinett im Cabinet Room, Dezember 2001. Copyright Annie Leibovitz, Dezember 2001, für *Vanity Fair* (<http://www.vanityfair.com/politics/features/2009/02/bush-oral-history200902>).
- Abb. 3 Links: Caspar David Friedrich, *Die Lebensstufen*, um 1834; Öl auf Leinwand, 73 x 94 cm; Leipzig, Museum der Bildenden Künste. Rechts: Martin Parr, *Seebad New Brighton Liverpool*, 1983; Farbfotografie.
- Abb. 4 Vergleichender Kompositionsvorschlag, 1. Teil.
- Abb. 5 Vergleichender Kompositionsvorschlag, 2. Teil.
- Abb. 6 Thomas Struth, *Die Shimada Familie*, Yamaguchi, Japan, 1986; Farbfotografie auf Papier, 94,5 x 133,7 cm; London, Tate.
- Abb. 7 Schülerarbeit Alina, Amelie, Simon und Komparse(n).
- Abb. 8 Schülerarbeit Finja und die eigene Familie.
- Abb. 9 Schülerarbeit Michelle B. und die eigene Familie.
- Abb. 10 Schülerarbeit Janine, Michelle St. und Komparse(n).
- Abb. 11 Schülerarbeit Dorian, Jana, Nicole und Komparsin.
- Abb. 12 Schülerarbeit Anna, Chiara, Jacqueline, Marie und Komparse (in diesem Fall: Vater von Anna).
- Abb. 13 Schülerarbeit David, Fabio, Inga, Lynn und Yannick (Komparsen im Hintergrundfoto).
- Abb. 14 Kindergeburtstagsfoto in Abb. 13.

Aussteigen aus dem Rechtsextremismus

Foto-Praxis, bildwissenschaftliche Analyse und Ausstellungsarbeit als Methoden individueller Reflexion und des wissenschaftlichen und (sozial)pädagogischen Kompetenzerwerbs

Ulrike Pilarczyk und Fabian Wichmann

Abstract

Der Beitrag zeigt die medienpädagogischen und bildwissenschaftlichen Dimensionen eines zeitlich und thematisch gestaffelten Projektes auf. Ausgangspunkt war das in den Jahren 2009/10 von der Organisation EXIT-Deutschland in Berlin mit Aussteigern(-innen) aus der rechtsextremen Szene initiierte Fotoprojekt «Lebensbilder». Die im Rahmen biografisch orientierter, medien- und sozialpädagogischer Fallarbeit entstandenen Fotos wurden als Prozess individueller Bilderzeugung und als Mittel zur Reflexion der jeweiligen Lebenssituation der Aussteiger/innen verstanden und eingesetzt. Eine Ausstellung schloss diese erste Phase des hier beschriebenen Projektes ab.

Dem Wunsch folgend, die praktischen Erfahrungen aus der Arbeit mit Fotos wissenschaftlich überprüfen zu lassen, wurden in den Jahren 2011 und 2012 mit Studierenden am erziehungswissenschaftlichen Institut der TU Braunschweig die «Lebensbilder» zunächst einer wissenschaftlichen Bildanalyse unterzogen und anschließend in einem gestalterisch-interpretativen Projekt durch die Studierenden zu einer Ausstellung weiterentwickelt.

1 Fotografieren als Bildproduktions- und Reflexionsprozess: Das Fotoprojekt «Lebensbilder» 2010 (EXIT-Deutschland, Berlin; Fabian Wichmann)

Mit acht Aussteiger/innen aus der rechtsextremen Szene initiierten Mitarbeiter von EXIT-Deutschland im Winter/Frühjahr 2009/2010 das Fotoprojekt «Lebensbilder».¹ Drei von ihnen befanden sich zu dieser Zeit im akuten Ausstiegsprozess, bei den anderen lag dieser mehr als zwei Jahre zurück. Sie waren in unterschiedlichen subkulturellen Gruppen aktiv gewesen oder mit diesen assoziiert (Freie Kameradschaften, Autonome Nationalisten, völkische Zusammenschlüsse oder Skinhead-Kameradschaften), z. T. auch als Führungskader und Kameradschaftsführer/innen.²

¹ Das Fotoprojekt «Lebensbilder» war Teil der Werkstattarbeit von EXIT-Deutschland und wurde im Rahmen des EXIT-Projektes Seitenwechsel – Ausstieg als Einstieg in ein neues Leben durch das Bundesprogramm XENOS – Ausstieg als Einstieg gefördert.

² U. a. in der Freiheitlichen Deutschen Arbeiterpartei (FAP), einer Kleinpartei, die von 1979 bis 1995 bestand und 1995 verboten wurde; in der Hilfsorganisation für nationale politische Gefangene

Das Projekt «Lebensbilder» war ein Versuch, neue Möglichkeiten zur Gestaltung einer effektiven und nachhaltigen Ausstiegsarbeit zu erschliessen, denn EXIT-Deutschland ist eine Initiative, die Angehörige politisch extremer Szenen im Prozess des Aussteigens unterstützt.³

Diese Unterstützung wird dringend gebraucht, denn der Ausstieg aus der rechtsextremen Szene markiert grundsätzlich einen Wendepunkt im Leben derjenigen, die sich dazu entschliessen – verbunden mit dem Wunsch nach persönlicher Sicherheit, Bildung und Arbeit, sozialer Einbindung sowie der Suche nach einem neuen Weltbild, Sinn und Orientierung. Soll der Ausstieg nachhaltig sein, sind die kritische Reflexion, Aufarbeitung sowie das erfolgreiche Infragestellen und Überwinden der bisherigen handlungs- und richtungsweisenden Ideologie Voraussetzung.⁴ Dafür ist es unabdingbar, bisherige Bezugsgruppen, Parteien, häufig auch das soziale Umfeld zu verlassen – ein Prozess, der den Betroffenen die Mobilisierung aller Ressourcen abverlangt und sie schnell an die Grenzen ihrer individuellen Möglichkeiten bringt. Ein- und Ausstiegsgründe sind, so zeigt die Praxis, individuell differenziert und multikausal (Borstel 2011, Wagner, Borstel u. Wichmann 2010, Möller u. Schumacher 2007, ZDK 2002). Die mit dem Ausstieg verbundene Diskontinuitätserfahrung und die mit der Identitäts-(Re)Konstruktion verbundenen Problemlagen sind, abhängig von der Person, seiner Funktion, der Verweildauer und der ehemaligen Bezugsgruppe, entsprechend komplex (Wouters 2012, ZDK 2002). Im Rahmen des EXIT-Deutschland Case Managements wird auf unterschiedliche Methoden des biografischen Arbeitens zum Verstehen subjektiver Sinnstrukturen und für konkrete Unterstützungsangebote (Jansen 2011) zurückgegriffen.

Eine bildbasierte Methode der Analyse der biografischen Situation und individuellen Befindlichkeit sowie daran anschliessende Erörterungen von Interventionsmöglichkeiten erschienen vor diesem Hintergrund methodisch vielversprechend. Ziel des biografisch-reflexiv angelegten Fotoprojektes «Lebensbilder» war, eine Auseinandersetzung mit der aktuellen Lebenssituation in Gang zu setzen, die durch die Fallbetreuer – über eine Analyse des Materials – durch die Erschließung konkreter, d. h. lebenspraktischer Interventionsmöglichkeiten und Unterstützungsangebote begleitet werden sollte. Hintergrund dieser Idee war die Erfahrung, die alle (Sozial-)Pädagogen machen, wenn sie in den Bereich des vage Gefühlten, Nichtsag-

und deren Angehörige e.V. (HNG), einer Organisation, die bundesweit rechtsextreme verurteilte Straftäter während und nach ihrer Haftzeit in Justizvollzugsanstalten betreute und unterstützte und 2011 verboten wurde; in der Heimmattreuen Deutschen Jugend e.V. (HDJ), einem 1990 gegründeten rechtsextremen deutschen Jugendverband mit neonazistischer Ausrichtung, der 2009 verboten wurde.

3 <http://www.exit-deutschland.de/EXIT/EXIT-Deutschland-Ausstiege-aus-dem-Rechtsextremismus-E1240.htm?RID=301> (download vom 1.3.13). Laut Bundesregierung ist EXIT-Deutschland in Bezug auf die extern nachvollziehbaren Fallzahlen eines der erfolgreichsten Deradikalisierungsprogramme im Bereich Rechtsextremismus. Deutscher Bundestag Drucksache 17/9119.

4 Was heisst für uns Ausstieg? Ausstiegsdefinition von EXIT-Deutschland <http://www.exit-deutschland.de/EXIT/Navigation/Ausstieg/Ausstieg-K332.htm> (download vom 1.3.13).

baren geraten, so dass gut gemeinte Unterstützung häufig fehlgeht, wenn sie die Situation vor ihrem eigenen Erfahrungshintergrund nicht angemessen einschätzen können. Erschwerend kommt hinzu, dass für die sozialpädagogische Auseinandersetzung im Sinne einer Einzelfallhilfe mit Personen aus der rechtsextremen Szene – ausgehend von einem Jugendparadigma – zumeist jugendspezifische pädagogische Modelle und Methoden Anwendung finden. Diese werden in ihrer analytischen Tiefe nicht dem Erfahrungshorizont der Zielgruppe von EXIT-Deutschland gerecht, da diese gerade im Ausstiegsprozess häufig älter sind (Borstel 2011).⁵ Die Unterstützung von Ausstiegswilligen bei der Herauslösung aus der rechtsextremen Szene und beim Aufbau eines Lebens jenseits von Ideologie, Gewalt und Aktionismus hat jedoch nicht nur für die Betroffenen selbst positive Auswirkungen. Der Ausstieg von Rechtsextremen ist vielmehr für die strategische Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus entscheidend, trägt er doch zur Destabilisierung der rechten Szene bei. Neben der präventiven Arbeit ist Ausstiegsarbeit daher für die Eindämmung von Rechtsextremismus von elementarer Bedeutung.

Das Fotografieren als Prozess individueller Bilderzeugung und Reflexion

Die acht Projekt-Teilnehmer/innen, zu denen sechs Männer zwischen 16 und 36 Jahren und zwei Frauen, 32 und 38 Jahre alt, gehörten, stellten sich freiwillig und unabhängig voneinander der Aufgabe, die eigene Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft über das Fotografieren mit einer Einwegkamera ins Bild zu setzen. Aus nachvollziehbaren Gründen sollten keine Personen identifizierbar abgebildet sein. Die im digitalen Zeitalter schon anachronistisch anmutenden analogen Einwegkameras waren hierfür mit Bedacht gewählt. Damit wurde zum einen eine bewusstere Motivsuche angeregt, zum anderen verhindert, dass spontane Löschvorgänge am Display, wie sie digitale Kameras ermöglichen, den Bildproduktionsprozess abrupt beenden. Auf einer eher symbolischen Ebene sollte mit der Wahl der analogen Technik auch der biografische Bezug des Projektes aufgenommen werden, denn die Fotografien der Einwegkamera liessen sich nicht ohne Weiteres löschen oder verändern wie eben auch die Vergangenheit nicht. Wohl kann man die Bilder, die die Fotos zeigen, wie auch die eigene Biografie im Nachhinein aus verschiedenen Perspektiven betrachten und interpretieren.

Das Fotografieren als einen Bilderzeugungsprozess zu begreifen, der Reflexion ermöglicht, setzt allerdings die Annahme voraus, dass auch Fotos nicht professioneller Fotografen weder zufällig entstehen, noch, dass sie lediglich Abbildungen von etwas sind, das sich im Moment der Aufnahme vor dem Objektiv befand. Das Fotografieren muss vielmehr als individueller Bilderzeugungsprozess betrachtet

⁵ Beim modernen Rechtsextremismus handelt es sich nicht ausschliesslich um ein Jugendphänomen, wenngleich der Einstieg zumeist in der Jugendphase stattfindet, die Hauptadressaten Jugendliche sind und auch seit über 20 Jahren das nachwachsende aktionistische, strafatenrelevante Potenzial bilden.

werden, über den die Fotografierenden etwas ausdrücken und kommunizieren. Dazu können vorfotografisch Vorstellungen gehören, was man fotografieren will, auf jeden Fall das Wählen eines Ausschnittes und auch bestimmter technischer Mittel: z. B. S/W oder Farbe, Schärfe/Unschärfe, Zoom usw. sowie auch des Standpunktes, von dem aus das Motiv aufgenommen wird. Nachfotografisch gehören zu diesem Prozess auch das Auswählen/Autorisieren der gültigen Bilder und eventuelle Nachbearbeitungen. Gerade die nachfotografischen Auswahlprozesse haben beim Fotografieren ein besonderes Gewicht. Denn da sich der Moment der Belichtung der Einflussnahme weitgehend entzieht, lässt sich auch nie ganz ausschliessen, dass Bildelemente zufällig ins Bild geraten sein und sich damit auch bildbestimmende Strukturen einfach ergeben haben könnten. Man kann wohl ein Bild entwerfen, aber wenn der Auslöser gedrückt wird, übernimmt ein technischer Apparat das Bildermachen. Häufig entstehen dabei Fotos, die man so nicht geplant hatte. Nicht nur in der alltäglichen Fotopraxis wird daher ausgewählt, was zu den ursprünglichen Intentionen passte oder gefällt, auch die professionelle Fotografie aller Anwendungsgebiete wird heute über nachfotografische Auswahlen bestimmt.

Dem fotospezifischen Problem von Zufall und Intention begegnete man im Projekt «Lebensbilder» methodisch durch die Aufforderung an die Teilnehmer/innen des Projektes, nach der Entwicklung fünf bis sieben Aufnahmen auszuwählen, die sie für das Thema und ihre eigene Situation für besonders aussagekräftig erachteten. Dieser Prozess, da projektgebunden initiiert und gesteuert, war nicht nur thematisch fokussiert, sondern auch spezifisch adressiert, denn ihnen war bekannt, dass die Fotografien anschliessend von den Mitarbeitern von EXIT ausgewertet wurden. Der Prozess der Bildproduktion wird darüber hinaus durch innere Bilder, psychische Dispositionen, individuell-biografische und kulturell-gesellschaftliche Erfahrungen mit bestimmt.

Mit der Auswahl der Bilder durch die Teilnehmer/innen im Projekt «Lebensbilder» wurde sichergestellt, dass jene Bilder im Zentrum der Betrachtung standen, die die Fotografen/-innen für sich selbst und das Thema für relevant erachteten. Die Bilder wurden damit nachträglich als bedeutungsvolle Äusserung autorisiert, für die Mitarbeiter von EXIT hatten sie damit auch Mitteilungscharakter. Durch die Aufforderung, zusätzlich Unterschriften zu finden und/oder die Fotografien zu kommentieren, sollte bei den Aussteigern/-innen darüber hinaus ein reflexiver, textförmiger Umgang mit dem Bildmaterial angestossen und methodisch das unvermeidlich Zufällige in einen reflexiv interpretierenden Zusammenhang gebracht werden.

Das Fotoprojekt «Lebensbilder» endete 2010 mit einer ersten Ausstellung ausgewählter Bilder und Texte beim 15. Deutschen Präventionstag im Mai 2010 in Berlin mit durchweg positiver Resonanz.⁶

Allerdings zeigte sowohl die Auswertung der Fotografien durch die Mitarbeiter von EXIT wie auch die Feedbacks zur Ausstellung, dass die ausdrucksstarke Bildlichkeit und auch die energetische Intensität mancher Fotos die Betrachter/innen zwar stark berührten, dass ihnen die Bilder aber gerade dort, wo sie auf Innenwelten und individuelle Verarbeitungsprozesse verwiesen, rätselhaft blieben. Die hochkomplexen ästhetischen Produkte forderten daher eine bildwissenschaftliche Analyse geradezu heraus.

Auf der Suche nach methodischen Ansätzen zur Analyse der Fotografien schien das Verfahren der seriell-ikonografischen Fotoanalyse (Pilarczyk u. Mietzner 2005) für diesen Bestand als besonders geeignet, da es eine Forschungsstrategie bietet, über die bildhafte formulierte Erfahrungs- und Wissensbestände erschlossen werden können. In qualitativ-empirischen Untersuchungen hatte sich das methodische Verfahren bereits mehrfach bewährt (Pilarczyk 2004, 2006, 2009).

2 Fotografische Bilder als Quelle erziehungswissenschaftlicher Forschung und Reflexion (Sommersemester 2011, TU-Braunschweig; Ulrike Pilarczyk)

Die bildanalytische Auswertung der Fotografien aus dem Projekt «Lebensbilder» fand im Sommersemester 2011 am Institut für Erziehungswissenschaft der TU-Braunschweig im Rahmen eines Workshops mit Studierenden des Lehramtes und der Erziehungswissenschaften und in Kooperation mit EXIT-Deutschland unter Leitung von Ulrike Pilarczyk und Fabian Wichmann statt. Mit der Analyse verband sich auf der Seite der universitären Ausbildung die Erwartung eines Zugewinns an bildwissenschaftlich methodischer Kompetenz und inhaltlich einer aktiven Auseinandersetzung der Studierenden mit einem drängenden gesellschaftlichen Problem, dem Rechtsextremismus in Deutschland. Auf der Seite von EXIT-Deutschland war man überzeugt, über die methodisch geleitete tiefere Erschließung der fotografischen Bilder auch eine Erweiterung der Perspektiven für die sozialpädagogische Arbeit im Rahmen des Case Managements zu erlangen. Denn es hatte sich ja im Projekt gezeigt, dass Bilder gerade dann an die Stelle der Rede treten, wenn diese innere Prozesse und Befindlichkeiten noch nicht, nicht mehr oder gar nicht auszudrücken vermag. So sollte eine methodisch gestützte, bildwissenschaftliche Analyse helfen, einen diskursiven Zugang zu den im Bild verschlüsselten Erfahrungen, Wünschen und Botschaften öffnen. Darüber hinaus sollte geprüft werden, ob und wie sich strukturell bildwissenschaftliche Verfahren in die praktische Ausstiegsarbeit von EXIT-Deutschland implementieren lassen.

⁶ Dazu wurde ein Katalog gestaltet, in dem eine Auswahl der Fotografien mit den dazugehörigen Titeln und Bildkommentaren publiziert wurde (EXIT-Deutschland 2011).

Das Verfahren der seriell-ikonografischen Fotoanalyse

Die Forschungsfrage, die die seriell-ikonografischen Fotoanalysen der Studierenden im Seminar leitete, war, ob und wie (Ausstiegs-)Erfahrungen in den visuellen Formulierungen der Aussteiger/innen verarbeitet sind und kommuniziert werden. Dafür arbeiteten die Studierenden zunächst bildanalytisch ausschliesslich mit den Foto-Serien. Methodisch wurde darüber eine Konzentration auf die Bildlichkeit intendiert, da die Erfahrung bei der Auswertung visueller Quellen bislang gezeigt hatte, dass die Versuchung fast unwiderstehlich gross ist, Kontextwissen zu Bildwissen umzudeuten. Kommentare und Bildtitel der Fotografen/-innen wurden erst später in die Analyse mit einbezogen. Informationen zu Szeneanbindung und Ausstieg, auch ob es sich um Frauen oder Männer handelte, wurden sogar erst im Anschluss an die Diskussion der Analyseergebnisse und Forschungshypothesen (durch Fabian Wichmann) zugänglich gemacht. Weitere Informationen zum biografischen Werdegang sowie auch Interna der akuten Fallarbeit wurden den Teilnehmerinnen und der Seminarleiterin nicht offenbart. Neben den angesprochenen methodischen Problemen waren dafür auch rechtliche Gründe ausschlaggebend. Ergebnisse der Analyse auf allen Stufen des Interpretationsprozesses und insbesondere die Hypothesen waren jeweils an der Herkunftsserie zu prüfen (serielle Prüfungen). Über Aussagen zum Einzelfall hinaus erwarteten wir über die Prüfverfahren auch ein vertieftes Verständnis motivischer und stilistischer Ähnlichkeiten des gesamten Untersuchungsbestandes der Aussteiger/innen. Denn aus dem Zusammenhang zwischen innerer und äusserer Bildproduktion war anzunehmen, dass sich allgemeine Charakteristika des Bildbestandes auch als gemeinsame Merkmale des Ausstiegsprozesses interpretieren liessen.

Die Studierenden arbeiteten in kleinen Gruppen von drei bis vier Studierenden mit jeweils einer Fotoserie. Damit und mit dem regelmässigen Abgleich von Zwischenergebnisse im Plenum wurde die für die Analyse von Bildern unabdingbare Multiperspektivität gesichert.

Fotografie als Quelle: Referentialität, Bildhaftigkeit und Medialität

Die Nutzung von Fotografien als Quelle im Allgemeinen und dieses Fotobestandes im Besonderen erfordert methodologische Vorüberlegungen. Auf das prinzipiell problematische Verhältnis von Intention und Zufall bei der Fotografie wurde bereits hingewiesen, doch muss auch der Doppelcharakter der Fotografie, ihre Referentialität und zugleich Bildhaftigkeit berücksichtigt werden und ausserdem die spezifisch mediale Funktion dieser Fotografien im Rahmen eines vom Fallmanagement initiierten Projektes. Während dem Problem von Intention und Zufall im Projekt «Lebensbilder» wie bereits beschrieben methodisch durch nachfotografische Autorisierung und Kommentierung begegnet wurde, blieb der Umgang mit dem Doppelcharakter der Fotografie schwierig. Denn sie forderte im Rahmen der

methodisch geleiteten Interpretationen im Seminar immer wieder dazu heraus, das Verhältnis von Indexikalität und übertragener Bedeutung neu zu bestimmen. Denn jedes Foto zeigt eine Aufnahme von etwas Konkretem, aber jedes Foto transportiert auch ein Bild, das konkrete Wirklichkeit nicht einfach wiedergibt bzw. abbildet, sondern das vor dem Objektiv Sichtbare im Prozess der Bildproduktion, wozu wie beschrieben auch nachfolgende Auswahlen gehören, in eine neue bildhafte Realität überträgt.⁷ Das heisst, Fotografien transportieren auch Bilder und evozieren ästhetische Eindrücke über ihre imaginäre Räumlichkeit, die planimetrische Struktur und das enorme metaphorische Potenzial, das sie im Prozess dieser Übertragung gewinnen.

Diesem Spezifikum der fotografischen Quelle soll im Folgenden mit den Begriffen der fotografischen Aufnahme und des fotografischen Bildes Rechnung getragen werden – wohl wissend, dass diese Begrifflichkeiten einer weiteren Qualifizierung bedürfen. Wichtig ist die Differenz, die sie markieren, die sich auch auf die Bestimmung der medial-kommunikativen Funktionen auswirkt. Denn je nachdem in welchem Modus man sich befindet – dem der Aufnahme oder dem des Bildes –, wird man das, was über Fotografien vermittelt wird, anders deuten. Erkennt man in einem Foto zuerst die fotografische Aufnahme, wird man versuchen, etwas wiederzuerkennen, was das Foto zeigt, sich die fotografische Situation vorzustellen, nach der Authentizität der Orte und der Abgebildeten fragen. Im Modus der Bildhaftigkeit wird auch das Wie der Darstellung zum Teil der Bildaussage.

Daher kann uns die Fotografie eines Baumes indexikalisch über seine konkrete Gestalt, den Standort und sein jahreszeitliches Stadium informieren, aber zugleich kann er als Symbol mit einem ausserordentlichen Spektrum an kulturübergreifenden Deutungsmöglichkeiten auf ein Drittes ausserhalb des Bildes verweisen, das eben nicht die Referenz auf das Sichtbare im Moment der Aufnahme ist.

Für die Feststellung des Quellenwertes der Fotografien aus dem Projekt «Lebensbilder» war wichtig, dass man aufgrund der Aufgabenstellung, der Art der Bildgestaltungen, der Auswahl und Autorisierung durch nachträgliche Kommentierung davon ausgehen konnte, dass mit der Bildproduktion ein über die konkrete Abbildung hinausreichender Bildsinn von Seiten der Fotografen/-innen und Bildproduzenten/-innen intendiert war. Aufgabe der Analysen im Seminar war, herauszuarbeiten, was in und mit den Bildern bewusst oder unbewusst verhandelt und mitgeteilt wurde.

Im Folgenden soll eine ergebnis- und problemorientierte exemplarische Zusammenstellung der im Seminar geleisteten bildwissenschaftlichen Untersuchungen stehen. Der Text dieses Beitrages bildet also nicht die methodisch begründete stufenweise Aufbereitung und Analyse des Bildmaterials im Seminar ab, sondern verdichtet und pointiert Diskussionen und Ergebnisse verschiedener Arbeitsgrup-

⁷ Das gilt prinzipiell auch für das digitale Foto.

pen. Ausserdem bietet er aus Gründen der Lesbarkeit eine andere Ordnung der Kontextinformationen, indem biografische Informationen an den Anfang gestellt sind und Bildunterschriften, zum Teil auch Bildkommentare zusammen mit den Abbildungen präsentiert werden. Für die Bewertung der bildanalytischen Arbeit im Seminar und für die Würdigung des Quellenwertes von Fotografien sollte bedacht werden, dass diese Informationen den Studierenden und der Seminarleiterin aus methodischen Gründen während der Bildanalysen nicht zur Verfügung standen.

Ergebnisse seriell-ikonografischer Fotoanalysen im Seminar in Bezug auf Einzelfälle⁸

Die seriell-ikonografische Fotoanalyse bietet eine Forschungsstrategie, um Fotobestände gezielt auf Forschungsfragen hin zu klassifizieren, Untersuchungsbestände zu qualifizieren und über ein hermeneutisches Verfahren im Rahmen einer auf Fotografie hin modifizierten ikonografisch-ikonologischen Einzelbildinterpretation auszuwerten. Hypothesen, die auf diesem Weg an einzelnen Bildern gewonnen wurden, sind anschliessend seriell am Bestand zu prüfen.

Einige Ergebnisse der im Seminar geleisteten Forschung sollen im Folgenden an zwei Fällen, Tom und Sebastian, exemplarisch vorgestellt werden.⁹ Tom war der jüngste im Projekt «Lebensbilder», 2010 gerade 16 Jahre alt. Er befand sich zu dieser Zeit im akuten Ausstieg, zuvor war er in einer rechtsextremen Gruppe mit drei bis sechs Personen aktiv gewesen und auch kurzzeitig Mitglied der NPD. Sebastian war schon einige Jahre im Ausstieg, er gehörte mit 32 Jahren zu der grösseren Gruppe der Älteren im Projekt.

Toms Foto-Serie (Abb. 1–4) beschäftigte das Seminar wegen ihrer atmosphärischen Dichte und ambivalenter Bildeindrücke, die sie beim ersten Betrachten hervorrief. So bezeichneten einige das Bild (Abb. 1) mit dem Schiff auf offenem Meer als klischeehaft stimmungsvoll, manchen erschien es melancholisch, andere meinten, es wirke still, trostlos und leer.

Im Rahmen des Projektzusammenhangs «Lebensbilder», dem das Foto seine Entstehung verdankt, erscheint es als Teil einer absichtsvollen (visuellen und textförmigen) Äusserung zum Thema Ausstieg, die vom Fotografen selbst durch Auswahl in einen Serienzusammenhang gebracht, betitelt und kommentiert wurde. Welche Aussage darüber formuliert ist, bleibt letztlich hypothetisch, denn Bilder enthalten wie alle ästhetischen Produkte einen nicht einholbaren Bedeutungsüberschuss. Gleichwohl lohnt es, über die im ersten Schritt möglichst kontextfreie Bildanalyse ein breites Spektrum an möglichen (Bild-)Bedeutungen zu erfassen, weil darüber

⁸ Das methodische Setting der seriell-ikonografischen Fotoanalyse ist ausführlich beschrieben in: *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften.* (Pilarczyk u. Mietzner 2005).

⁹ Alle Namen der Teilnehmer/innen am Projekt «Lebensbilder» wurden anonymisiert.



Abb. 1: Tom (anon.), «Hoffnung», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder» 2010.

auch jene Bild gewordenen Erfahrungen zugänglich werden, die nicht mit Bedacht adressiert wurden. Der bildliche Kontext (die Serie) und textförmige (Bildunterschriften und Bildkommentare) sind erst daran anschliessend in das analytische Verfahren einzubeziehen. Zu diesem ersten Teil der Analyse (prä-ikonografische und ikonografische Beschreibung) gehören vor allem das detaillierte Beschreiben all dessen, was sichtbar wird und auch das Erfassen der emblematischen und symbolischen Vielfalt von Bildelementen und der ästhetischen Form: u. a. die planimetrische und perspektivisch-räumliche Gestaltung, das Verhältnis von Figur und Grund, von Schärfe und Unschärfe etc.

Als Aufnahme lässt sich das Foto etwa so skizzieren: Der Himmel ist verhangen, Sonnenlicht dringt nur matt hindurch und wird von einer wenig bewegten Meeresoberfläche, die fast Windstille anzeigt, reflektiert. Im Vordergrund sind drei Buhnen (mit dem Umriss eines kleinen Vogels auf der linken) und Steine einer Uferbefestigung erkennbar, rechts ein Metallgeländer, eine Laterne, ein Stück Kaimauer und zwei Metallpoller zum Vertäuen anlegender Schiffe. Der Ausschnitt enthält somit wenige, aber hinreichend spezifische Elemente, sich über die Ränder des Ausschnittes hinaus einen Hafen vorzustellen. Im dunstigen Übergang zwischen Meer und Himmel sind schattenhaft die Umrisse eines Schiffes zu erkennen, das der Form nach vermutlich eine Fähre ist. Die Aufnahme lässt nicht deutlich erkennen, ob sie Kurs aufs offene Meer nimmt oder in Richtung Hafen unterwegs ist. Die

Funktion der Fähre, ihr Hin- und Her ist damit an jenem Punkt erfasst, wo sich eine Richtung nicht bestimmen lässt.

Über die Bildlichkeit der Fotografie, also Foto als Bild, vermittelt sich durch die Horizontlinie fast exakt in der Mitte und die Anordnung wichtiger Feldlinien im rechten Winkel etwas Statisches, es gibt keine bildbestimmenden Fluchtlinien oder Fluchtpunkte. Im Kontrast zur Weite der Himmels und Seefläche wirken die dunklen Silhouetten der Buhnen samt Vögelchen vereinzelt, das Ensemble am rechten Bildrand verlassen. Die Fläche der Steine im rechten Vordergrund tritt massiv und dunkel hervor. Das Motiv Schiff befindet sich im geometrischen Zentrum des Bildes, das aber, weil es dort nur schemenhaft erkennbar ist, andeutungsvoll auf eine fragile und widersprüchliche Existenz verweist: ist es gerade dabei hervortreten oder verschwindet es? Als Bildmotiv trägt Schiff/Fähre hier potenziell eine Vielfalt symbolischer Deutungen mit ein, noch viel mehr Meer, Wolken, Sonne/Licht und Steine, die grosse Bildflächen dominieren. Über die visuellen Formulierungen des ruhigen, aber undurchdringlichen Meeres, eines unklaren, wolkenverhangenen Himmels und des zerstreuten und gespiegelten Sonnenlichts, wird eine starke atmosphärische, vieldeutige Grundstimmung erzeugt, die Rückschlüsse auf Sichtweise oder gar Intentionen des Fotografen spekulativ erscheinen lassen – nicht zuletzt deshalb, weil sie Betrachter/innen gerade dadurch herausfordert, eigene Stimmungen und Erfahrungen in die Rezeption des Bildes mit einzubringen.

Daher war wichtig, Toms visuelle Äusserung daran anschliessend im Zusammenhang der Serie zu betrachten und damit in den grösseren bildlichen Kontext der gesamten visuellen Äusserung einzuordnen. In diesem Zusammenhang zeigten sich Übereinstimmungen, alle Bilder wirkten statisch, die Farbgebung war diffus und – alle Bilder verbindet ein eigentümlicher Stil. Schnell identifizierbare fotografische Motive (Schiff, Wege, Baum) dominieren die Bildzentren, aber erscheinen in der Art der Darstellung widersprüchlich: Wege führen nirgendwohin, Ausblicke oder Ziele sind im Bild nicht formuliert und der Baum ist eigentlich ein Baumstrau. Grössere, bildbestimmende Bildflächen entziehen sich detaillierter Bildbeschreibung, lassen sich nur begrifflich zusammenfassend indexikalisch erfassen: Meer und Himmel, Schneedecke und Schneereste, Gestrüpp, Verästelungen, aufgeworfene Erde und alte Pflanzenreste. Fluchtpunkte, wo es sie gibt (Abb. 2 und 3), bleiben unbestimmt, die Bilder entzogen sich eindeutiger Interpretationen. Die Bildräume und atmosphärischen Stimmungen konnten, jedes Bild für sich genommen (so wie Abb. 1), stimmungsvoll wirken, im Zusammenhang der Serie vermitteln die motivischen und stilistischen Bildarrangements jedoch auch den Eindruck von Leblosigkeit und Stille. Toms Bildunterschriften «Hoffnung», «Brücke», «Angst», «Einsam» hingegen stiften eine dramatische Spannung, die die Bilder ohne sie nicht haben.



Abb. 2: Tom (anon.), «Brücke», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder» 2010.



Abb. 3: Tom (anon.), «Angst», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.



Abb. 4: Tom (anon.), «Einsam», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.

Um zu verstehen, was in den atmosphärisch eigentümlichen, mehrdeutigen und auch in Bezug auf die Unterschriften widerspruchsvollen Bildern verhandelt wurde bzw. um dies auf die Lebenssituation des Jungen hin deuten zu können, wurde im Gang der weiteren Untersuchung entschieden, auch Toms Textkommentierung in die Analyse mit einzubeziehen.

Dabei konnte es nicht einfach darum gehen, den Kommentar auf das Bild zu beziehen, erprobt wurde eine Kontrastierung von Text- und Bildanalyse. Faktisch stellt dies eine methodische Erweiterung der seriell-ikonografischen Fotoanalyse dar. Denn zwar war dort bislang im Rahmen von Geltungsprüfungen auch angelegt, Textdokumente mit einzubeziehen, doch neu war, die Textkommentare ebenfalls quellenkritisch, textanalytisch zu untersuchen und erst dann mit den Ergebnissen der Bildanalysen zu kontrastieren.

Dieses methodenerweiternde Vorgehen erwies sich deshalb als sinnvoll, weil sich in der Opposition von Bild und Text nun auch Toms Motivwahlen und sein ästhetischer Stil als Strategie seines ganz persönlichen Umgangs mit der Situation (im Ausstieg) offenbarten.

So kommentiert er das bereits vorgestellte Bild mit dem Schiff (Abb. 1):

Hoffnung auf eine schönere, bessere und lange Zukunft ohne Probleme und ohne Hass. Hoffentlich kommt dieser Tag bald, an dem alles besser wird. (EXIT-Deutschland 2011, 66)

Die Hoffnung auf Zukunft bleibt in dieser Formulierung begrifflich abstrakt, Toms Kommentar lässt nicht einmal erkennen, ob es die eigene Hoffnung war, von der die Rede ist.

Analog verwendet er im Bild für Hoffnung (mehr noch für Sehnsucht) klischeehaft genutzte, also recht allgemeine visuelle Formulierungen von Meer, Schiff, Horizont. Der Mangel an Konkretion zeigt sich bei näherer, nämlich textanalytischer Betrachtung auch in Toms Bildkommentar. Der Jugendliche formuliert mit einer gewissen Eloquenz doch ohne Subjekt und Prädikat, offenbar hat er eine unbestimmte Vorstellung wie Zukunft (für ihn) aussehen soll: «eine schönere, bessere, lange». Auch formuliert er nicht, was er tun will oder wird, vielmehr bezieht sich der Terminus «Hoffnung» vage auf einen Zeitpunkt, der (hoffentlich) auf ihn (bald) zukommt. Text und Bild stimmen im Modus der unklaren Aussage, der Indifferenz und eines unbestimmten Wartens überein: Der Tag kommt (vielleicht) sowie das Schiff sich (vielleicht) deutlicher zeigt, wenn sich der Himmel klärt. Dass es auch genau andersherum sein kann, dass das Schiff verschwindet, wird zumindest im Bild wie bereits beschrieben, offen gelassen.

Auch in anderen Kommentaren vermeidet Tom eine persönliche Stellungnahme. Zu dem Bild «Brücke» (Abb. 2) schreibt er:

Dankbarkeit dafür, dass es für Personen, die auf der falschen Seite stehen, immer noch Hilfe geben kann, damit sie auf einen neutralen, harmlosen Weg kommen können. Aber dafür müsste man erst die Brücke überqueren, was bestimmt für viele Überwindung kostet, um dem Alten den Rücken zuzukehren und um für das Neue offen zu sein. (EXIT-Deutschland 2011, 66)

Wieder ist nicht klar, wer eigentlich spricht, zugleich werden vordergründig Themen verhandelt, von denen man weiss, dass sich Aussteiger damit beschäftigen: auf den Weg kommen, die richtige Seite wählen, Hilfe bekommen, sich überwinden, Offenheit für Neues usw. Formulierungen wie die eines «neutralen, harmlosen Weges» sind aber für persönliche Zielbestimmungen ebenso wenig tauglich wie das unbestimmte «man» «kann» und «müsste» «viele».

Die Art und Weise, wie Tom Themen verbal und bildlich formuliert, offenbart nicht reflektierte Auseinandersetzung, sondern erscheint als atmosphärisches Rauschen, in dem fällige oder vielleicht auch erwartete Themen angedeutet sind, aber nicht ausgearbeitet werden.

Die Hypothese, die sich in Bezug auf die Lebenssituation des Jungen nach dem Zusammenführen von Bild- und Textanalyse aufstellen lässt, war: Themen und Motive, fotografische ebenso wie die des Handelns, scheinen eine strategische Funktion zu haben, um einen aktuellen Zustand, man könnte ihn depressiv nennen, zu verschleiern.

Dieser Befund machte die Studierenden betroffen, weil sich dieses Untersuchungsergebnis weder mit ihren eigenen Vorstellungen vom Aussteigen noch mit objektiven Kriterien für einen erfolgreichen Ausstieg vereinbaren liess.

Das zweite Foto, das hier eingehender besprochen werden soll, stammt von dem zu diesem Zeitpunkt über 16 Jahre älteren Sebastian. Er wurde in Ostdeutschland geboren und war mehr als zehn Jahre in der gewaltbereiten-militanten Neonaziszene aktiv, u. a. als Mitglied in mehreren Kameradschaften. Er organisierte die Haftbetreuung von Rechtsextremisten, nahm an Aufmärschen teil, dokumentierte und archivierte sämtliche Aktivitäten der lokalen Szene und publizierte in rechtsextremen Fanzines.¹⁰ Sebastian ist wegen Körperverletzung vorbestraft.



Abb. 5: Sebastian (anon.), «Umsetzungsagentur für gelebte Demokratie (Fug) aktuell», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.

Was an diesem Foto-Bild (Abb. 5) zuerst auffiel, war der Mast, der das Bild in zwei fast gleich grosse Hälften aufteilt und damit zwei Bilder generiert, in denen der Fotograf visuell zwei unterschiedliche Weg-Optionen formuliert. Die linke Bildhälfte führt den «Spitzbubenweg» am Zaun entlang, eine räumliche Perspektive ist in diesem Teil nicht gegeben.¹¹

Die rechte Seite gibt den Blick im Bild frei durch die geöffnete Schranke auf eine Strasse unter Bäumen. Wohin sie führt, ist auch hier ungewiss. Diese Hälfte ist

¹⁰ Fanzines sind Magazine, die von Fans für Fans gemacht werden. Inhaltlich orientieren sich die Magazine an der jeweiligen Subkultur oder einzelnen Bands. In der rechtsextremen Szene erfreuen sich solche Publikationen grosser Beliebtheit, da über diesen Weg szenintern kommuniziert und informiert werden kann.

¹¹ Dass sich der Fotograf der übertragenen Bedeutung von «Spitzbubenweg» für sein Bild durchaus bewusst war, belegt ein zweites Foto aus seinem Bestand, das dieses Strassenschild als zentrales Motiv hat.

durch ein Stück des Zaunes mit der linken verbunden, der Fotograf steht vor der Schranke. Geht er weiter, ist eine Wegentscheidung zu treffen, zwar ist die Schranke geöffnet, aber Vorsicht ist geboten (sie kann sich auch schliessen), das Andreas-kreuz verstärkt die Warnung.

In seinen ausführlichen Bildkommentaren warnt Sebastian u. a. vor der «revolutionären Sackgasse», in die er selbst geraten war. Aber wenn man es schaffte, das «innere Navigationssystem» auszubauen, «kann mit einiger Verspätung dann die innere Bestätigung ‹Sie haben ihr Ziel erreicht!› eintreffen, doch besser später, als nie und nimmer!» (unv. Projekt «Lebensbilder» 2010). Bilder und Texte lassen einen nachdenklichen Menschen erkennen, der mit Entschiedenheit und metaphorischer Kraft zu formulieren vermag (siehe auch Abb. 12 und 17), was die Studierenden als Fähigkeit zum reflektierten Umgang mit der eigenen Biografie und der Situation des Ausstiegs deuteten. Ein weiteres Ergebnis der Analyse war, dass er sich bildhaft und auch in den Kommentaren hauptsächlich mit dem Thema Beschränkung, Einengung, Umzäunung und den Wegen (hinein und hinaus) auseinandersetzt.

Wir, die sich selbst eingezäunt haben, wollen denen ausserhalb erklären, dass sie sich von Unterdrückung und Unfreiheit befreien müssen, führen wir vielleicht, ohne dass es uns bewusst wird, Selbstgespräche? Sind wir vielleicht die eigentlichen Empfänger unserer Botschaft? (unv. Projekt «Lebensbilder» 2010)

Ergebnisse seriell-ikonografischer Fotoanalyse im Seminar in Bezug auf den Ausstieg als Prozess

Die Themen, die Tom und Sebastian beschäftigen, Wegsuche und Beschränkung waren offensichtlich, das zeigten die seriellen Untersuchungen, allen Aussteigern/-innen besonders wichtig. Motivisch zeigt sich das wie bei Tom und Sebastian u. a. in einer Häufung der Wegemotivik.

Das ist vielleicht nicht besonders überraschend bei einer Personengruppe, die auf der Suche nach Orientierung ist. Doch ist interessant, wie die Wege jeweils visuell umgesetzt sind, wo sie hinführen und welche Stimmung die darüber gestalteten Bildräume vermitteln.

In ihren Bildern erscheint das Motiv Weg vielgestaltig: als kaum befestigter Waldweg (Abb. 6); als asphaltierte Strasse geradlinig mit einer gewissen Dynamik (Abb. 7); als Bürgersteig in urbanem Milieu (Abb. 8); als bewegter Wasserweg (Abb. 9); als Schienenweg durch die (grosse) Stadt, hier entweder perspektivisch mit dem Blick des Betrachters in den Bildraum hinein (Abb. 10) oder fast parallel als dyna-



Abb. 6: Andreas (anon.), «Waldweg», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.



Abb. 7: Andreas (anon.), «Strasse», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.



Abb. 8: Steffen (anon.), «o. T.», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.

misch das Bild schneidende Linien (Abb.11). Gemeinsam ist diesen Bildern und den darin formulierten Wegen, dass diese nicht klar auf ein Ziel hin entworfen sind, sondern zumeist als Möglichkeit, eine bestimmte Richtung einzuschlagen. Auch auf der Textebene erschliesst sich die zentrale Bedeutung des Weges für die Aussteiger/innen, z. B. in Marcells Kommentar zu Abb. 10: «der neue Weg im Licht» (EXIT-Deutschland 2011, 8), Karen zu Abb. 9: «(a)uch erst mal einen Weg finden» (Karen, ebd., 19). Sebastian schrieb zu einem hier nicht abgedruckten Foto: «Freiheit ist im Allgemeinen keine abgesteckte Wegstrecke, sondern eine sehr breite und ausgreifende «Allee», mit sinnbildlich unendlich vielen Büschen, Sträuchern,



Abb. 9: Karen (anon.), «Flusslauf», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.



Abb. 10: Marcel (anon.), «Neue Wege», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.



Abb. 11: Steffen (anon.), «Abfahrt: Eingefahren, Abgefahren, Ausgestiegen – Endstation? Offen geblieben», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.



Abb. 12: Sebastian (anon.), «Flussabschnitt eingezäunt», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.

Bäumen und anderen wie auch immer gearteten «Gewächsen» (unv. Projekt «Lebensbilder» 2010).

Der Weg ist natürlich auch dort präsent, wo explizit oder implizit (Aus-) bzw. Weglosigkeit verhandelt wird (Abb. 5, 6, 17, 18), dann ist das Wegemotiv auch Teil des Themas Beschränkung. Motivisch ist Beschränkung einerseits als Zäune, Mauern, Begrenzungen usw. präsent. (Abb. 1, 2, 5, 10–15, 17, 18)

Darüber hinaus wird Beschränkung über Lenkung und Blickhinderungen unmittelbar ästhetisch nacherfahrbar, z. B. wenn der Blick an bildbestimmenden Flächen und Strukturen förmlich abprallt (Abb. 14) oder eingefangen und (Abb. 15) gelenkt wird.

Wie die Wegsuche wird Beschränkung auch in den Bildkommentaren verhandelt, z. B. wie bei Sebastian s. o., auch Steffen zu Abb. 15: «Gitter, Stäbe und Mauern



Abb. 13: Karen (anon.): «Polizei», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.



Abb. 14: Marcel (anon.), o. T., analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.



Abb. 15: Steffen (anon.), «Knast», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.



Abb. 16: Andreas (anon.), «Halm», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.

verschränkten mir die Sicht. Auch jetzt habe ich sie täglich vor mir, aber die Perspektive bestimme nun ich.» (EXIT-Deutschland 2011, 41), oder Andreas zu einem hier nicht abgedruckten Foto: «Der Ausbruch ist schwer, ich sehe die Abgrenzung, ich sehe die Spitzen auf dem Zaun» (ebd., 56).

Zwei Fotografien, eine von Sebastian (Abb. 17), die andere von Karen (Abb. 18), führen die unterschiedlichen motivischen und stilistischen Formulierungen zum Thema Beschränkung auf spezifische Weise und ästhetisch eindrucksvoll zusammen.

Sehen wir diese Fotografien als Aufnahmen, um die anfänglich beschriebene fotospezifische Unterscheidung von Aufnahme und Bild noch einmal aufzunehmen, können wir indexikalisch jeweils einen Maschendrahtzaun identifizieren, durch den hindurch die Fotografen, Sebastian und Karen, die dahinter liegenden Motive aufgenommen haben. Betrachten wir die Fotografien als Bilder, fungieren die Strukturen der Zäune als bildbestimmende Muster, die Betrachter/innen zwingt, das Dahinterliegende wie durch einen Filter wahrzunehmen. Die Grundform dieses aus symmetrischen Wiederholungen resultierenden Musters ist die Raute, bei der sich ohne Mühe Assoziationen von Odalrunen einstellen, die sich in diesem Muster fortsetzen. In Sebastians Bild verstärkt das wiederkehrende Muster das Arrangement von Transformatoren, Leitungen und Gitter, deren energetische Spannung sich den Betrachtern/-innen vermittelt. Zugleich formieren sich diese Elemente im Schatten des Sonnenlichts auf der Bildebene wie von selbst auf der Bildebene zu Hakenkreuzen. Der Maschendrahtzaun trennt den Fotografen von dem, was sich hinter dem Zaun befindet, im Bild schafft er Distanz zwischen der eigenen Position und das Muster zeigt an, was der Ort symbolisiert, seine (Nazi-)Vergangenheit. Auf diese Zeit und seine mentale Verfassung damals bezieht sich auch Sebastians ironischer Bildtitel.



Abb. 17: Sebastian (anon.), «Immer unter Hochspannung, immer unter Volldampf», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.



Abb. 18: Karen (anon.), «Der innere Tod», analog, Fotoprojekt «Lebensbilder», 2010.

Karens Bild hingegen ist weniger spannungsreich, fast elegisch. Was hinter dem Zaun liegt, erscheint auch nicht als etwas Abgeschlossenes, mit dem sie nun wie Sebastian abrechnen könnte. Dazu ist dieser Ort zu schön, er erscheint in ihrem Bild eher als ein Ort, der Ruhe verheißt. Doch ist er, so sonnig und grün er auch scheint, dennoch erkennbar ein Friedhof. Der Zaun trennt sie von diesem Ort und ein Wahrnehmen und Beschreiben des Bildes ist nur durch diesen Filter möglich. Die von den Studenten/-innen herausgearbeitete Funktion dieses Musters als WahrnehmungsfILTER war für sie auch eine Erklärung für die Orientierungslosigkeit, die sich über Karens andere Bilder und auch in Kommentaren ausdrückt. Das führte sie zu der Hypothese, dass diese Aussteigerin vermutlich mit dem Problem kämpft, ihre Situation deutlich zu erkennen, angemessen einzuschätzen und Schlüsse für ihr Handeln zu ziehen. Den hier visuell formulierten «Ort der Ruhe» deuteten sie zugleich als Ausdruck grosser Erschöpfung.

Bezogen auf den Ausstieg als Lebenssituation und Prozess der ganzen Gruppe zeigten die motivischen und stilistischen Ähnlichkeiten im Bestand des Fotoprojektes «Lebensbilder» nach der Analyse für die Studierenden im Sommersemester 2011 eher Unerwartetes und sie machten sie nachdenklich.

Wege ohne Ziel, Zäune, Unschärfe und gitterartigen Strukturen, die das Erkennen erschweren und Blicke verstellen, standen im Widerspruch zu dem, was Ausstieg bei Nichtbetroffenen häufig assoziiert: Befreiung, Neuanfang und den Gewinn neuer Perspektiven. Zäune und Blickbegrenzungen können hingegen als Auseinandersetzung mit den aktuellen und überwundenen Beschränkungen der Situation interpretiert werden, die auffällig starke Strukturierung fast aller Bilder auch als ein Bedürfnis nach Ordnung und Halt, das die Situation des Ausstiegs offenbar hervorbringt. Unschärfe und Ziellosigkeit resultieren – so die Hypothesen – aus der Unfähigkeit, klare Formulierungen auf Zukunft hin zu finden.

Die thematische Konzentration auf Weg und die motivischen und stilistischen Umsetzungen des Themas wurden im Anschluss an die Analysen als Wegsuche verstanden, wohlbemerkt nicht als Zielbewusstsein, sondern erst einmal als ein auf dem Weg sein, nicht mehr und nicht weniger. Und manche dieser Bilder und Kommentare drücken dann auch eher eine Hoffnung auf Zukunft aus als die Gewissheit, eine zu haben. Für die meisten der Aussteiger/innen scheint Zukunft nur erst ein Wort zu sein, das in den Kommentaren zwar als Wort auftaucht, zu dem aber noch die bildlich konkreten Vorstellungen, d. h. auch der Begriff fehlt.

Die Bilder bringen damit Unwägbarkeiten, Unbewusstes, manchmal nur energetisch zu Fühlendes zum Ausdruck. Das aber, so war die zusammenfassende Einschätzung des Seminars, kann uns über die Analyse und den ästhetischen Nachvollzug helfen, den Ausstiegsprozess als komplex und widersprüchlich zu begreifen, der nicht mit Befreiung und endlich im richtigen Leben angekommen sein beginnt, sondern mit enttäuschten Hoffnungen, Scham und unerfüllter Sehnsucht nach Zugehörigkeit. Und er scheint sich als permanente, zunächst einsame und individuelle Wegsuche zu gestalten, die Unterstützung braucht und die dennoch nicht in jedem Fall gelingt.

Gerade in Bezug auf den Fall Tom machte Fabian Wichmann in der Abschlussdiskussion auch deutlich, dass die Grenzen der sozialpädagogischen Intervention dort erreicht sind, wo Therapiebedarf angezeigt ist. Dass der Ausstieg auch scheitern kann, müssen wir akzeptieren. Hierbei helfend und beratend zur Seite stehen zu können, erfordert Verständnis und Sensibilisierung für die allgemeinen Charakteristika des Prozesses und die Individualität des Ausstiegs. Das schafft Analyse nicht allein, sondern hier bedarf es lebendiger Nacherfahrung, und diese ermöglicht, so waren wir nach den Analysen überzeugt, vielleicht am ehesten die künstlerische Produktion. Aus dieser Erkenntnis entstand die Idee eines anschließenden Seminars an der TU-Braunschweig im folgenden Jahr, mit dem eine kreative, künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung mit dem Bild- und Textmaterial der Aussteiger/innen initiiert und über eine Ausstellung vermittelt werden sollte.

3 «Bilder und Texte von Aussteigern aus dem Rechtsextremismus» – eine Ausstellung (Sommer-Semester 2012 auf dem Campus Nord der TU-Braunschweig; Ulrike Pilarczyk)

Intention eines im Sommersemester 2012 an diese Arbeiten anschließenden Seminar-Workshops war daher, über den Nachvollzug der bildanalytischen Ergebnisse des Vorjahres und durch die Initiierung einer ästhetisch-künstlerischen Auseinandersetzung mit den bildlichen und sprachlichen Äusserungen der Aussteiger/innen diese in eine verdichtete ästhetische Form zu bringen, um die Analyseergebnisse anderen Menschen anschaulich vermitteln zu können. Der Ausstiegsprozess sollte über die Konzeption und Gestaltung einer Ausstellung einer breiteren Öffent-

lichkeit zugänglich gemacht werden. Unser Anliegen hatte unterdessen durch das Bekanntwerden der NSU-Morde im Herbst 2011 eine zusätzliche, traurige Brisanz erhalten.

Ging es im Foto-Projekt «Lebensbilder» 2010 unmittelbar um biografische Reflexion und sozialpädagogische Intervention, im Seminar 2011 um den Erwerb bildwissenschaftlich methodischer und fachlicher Kompetenzen durch die Studierenden, sollte in dieser dritten Phase 2012 eine (museums-)pädagogische Auseinandersetzung und Vermittlung stattfinden. Auch diese Phase wurde unter Leitung von Ulrike Pilarczyk in Kooperation mit EXIT-Deutschland und zusammen mit Fabian Wichmann als Seminar-Workshop gestaltet.

Die ästhetischen Lösungen, die die Seminarteilnehmerinnen nach einer Phase der Informationsverarbeitung (der Analysen vom Vorjahr), Diskussion und Orientierung fanden, waren Kontrastierungen von Bild und Text im Rahmen eigener bildhafter Gestaltungen. Dafür standen ihnen Bild-Schnitt, Textauswahl und Anordnung von Bild und Text in und um den Rahmen der Originalbilder herum zur Verfügung, weitere Veränderungen der Originalbilder etwa durch Übermalungen, waren nicht gestattet.¹²

Mit welchem Ergebnis diese Auseinandersetzung stattfand, soll im Folgenden wegen des hier zur Verfügung stehenden Raumes skizzenhaft an Bearbeitungen der zwei bereits vorgestellten Fotos und Texten von Tom und Sebastian vorgestellt werden.

Wie bereits beschrieben, hatten die Studierenden des Vorjahres über die Analyse der Foto-Serie und der Kommentare von Tom herausgearbeitet, dass das eigentliche Thema seines Bildes (Abb. 1) nicht wie von ihm betitelt «Hoffnung» ist, sondern dass Bild- und Textausdruck gleichermaßen massive Probleme offenbaren, die ihn hindern, den Ausstieg erfolgreich voranzutreiben. Die Studierenden im Sommersemester 2012 fanden, um dies zu vermitteln, eine Lösung, die nach ihrer Meinung die mentale Disposition des Jugendlichen auf den Punkt und ästhetisch eindringlicher nacherfahrbar macht als seine Fotografien und Kommentare, die seine Situation auf den ersten Blick ja eher verdecken.

Für die Ausstellung fügten die Studierenden beide Ausdrucksebenen zu einer neuen bildhaften Darstellung zusammen (Abb. 19). Dafür beschnitten sie sowohl Toms Bild als auch seinen Kommentar dazu (Abb. 1) «Hoffnung auf eine schönere, bessere und lange Zukunft ohne Probleme und ohne Hass». Der «Hoffnung»

¹² Zeitlich und finanziell überschritt das Projekt die Möglichkeiten eines Seminar-Workshops. Für die technische Umsetzung dieses Projektes konnten Gelder des Innovationsfonds Lehre der Fakultät 6 der Universität eingeworben werden. Im Seminar erarbeiteten die Studierenden Entwürfe in PowerPoint im Bildverhältnis der geplanten Ausstellungsgröße, die den Rahmengrößen der Fenster der Glasfront im Hörsaalgebäude des Campus Nord entsprechen sollten. Eine Layouterin brachte die Entwürfe auf diese Größe von ca. 180x80, anschliessend wurden die Bilder auf Forex-Platten gedruckt. Die Seminarteilnehmer/innen brachten die Platten an die Wände des Hörsaal-Gebäudes an und klebten sie in die Fensterrahmen ein. An jeder Tafel hing ein Kärtchen mit den biografischen Daten der Aussteiger/innen.



Abb. 19: Foto und Text von Tom (anon.) in der Bearbeitung durch Studierende (180x80cm, Druck auf Forex) für die Ausstellung: Bilder und Texte von Rechtsextremen, 2012 (Campus Nord der TU-Braunschweig)

nahmen sie durch die Reduktion auf den Halbsatz die ohnehin vage Richtung (auf eine Zukunft ohne Probleme und Hass). Das Foto-Bild beschnitten sie in der Breite ebenfalls etwa um die Hälfte, ausserdem oben und unten. Das Fragment streckten sie anschliessend über das originale Bildformat 13x9 hinaus auf 15x8. Durch den neuen Ausschnitt veränderte sich die atmosphärische Stimmung, denn durch den Zoom-Effekt wurde das neue Bild grobkörniger, damit unklarer. Die nicht definierten Wasser- und Himmelsflächen nehmen durch den Beschnitt im Bild mehr Raum ein, der Horizont wirkt dadurch verwaschener, die Sonne und ihre Spiegelung auf dem Wasser ist rechts nur noch andeutungsweise vorhanden, wodurch das im Originalbild bereits angelegte atmosphärische Rauschen vergrössert wird. Von weiteren Bildelementen wurde das Bild durch den Beschnitt befreit. Das Motiv Schiff ist nun zwar etwas grösser, aber aus dem Zentrum an den rechten Rand gerückt. Dafür rückt nun eine der Bühnen mit dem Umriss des winzigen Vogels ins Zentrum. Dahinein, vor dem Hintergrund einer undefinierbar verschleierte Himmelsfläche, ist das Satzfragment platziert, ebenfalls in der Länge gedehnt, sanft anschwellend mit Betonung auf «l a n g e». Auf geradezu absurde Weise korrespondieren in dieser visuellen Formulierung die vom Sinn weitgehend entleerten Worte auf der Bildebene mit der Leere grosser Bildflächen und der Belanglosigkeit des Fotomotivs Bühne mit Vogelsilhouette.

Die Studierenden machen über das Bild-Text-Arrangement sichtbar und ästhetisch nachvollziehbar, was Toms Fotografien und Kommentare für sie ausdrückten – bis zur Erstarrung gedehnte Zeit, Dinge im Ungewissen lassen, Warten, Perspektivlosigkeit, Unverbindlichkeit, aber auch Hilflosigkeit.

Ganz anders brachte die Gruppe, die sich mit den Fotos und Texten von Sebastian auseinandergesetzt hatte, seine Äusserungen in einem neuen Arrangement zusammen (Abb. 20). Die klaren Strukturen seiner Bilder und Kommentare wurden von ihnen in einem Rechteck-Arrangement von drei Bildern und einem Teilkommentar aufgenommen, den sie im Bildformat einfügten, klar, schnörkellos, konzentriert auf Kernaussagen. Die ohnehin bildhaft angelegte Teilung der Fotografie mit den zwei Wegen in Abb. 5 wurde von ihnen durch das Trennen in zwei Bilder verstärkt. Damit wurde bei den Betrachtern/-innen von vornherein die Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit zwei Bildern, aber auch der Bezug aufeinander, provoziert.

Diese Tafeln wurden in der hier gezeigten quadratischen Anordnung an die Wand, die anderen Tafeln, auch die Bearbeitung von Toms Foto und Text, in Augenhöhe in die Glasfelder des Hörsaalvorraumes auf dem Campus Nord eingepasst. Für die Dauer der Ausstellung übernahmen die Fensterrahmen der Glaswand des Hörsaalgebäudes die Doppelfunktion von Fenster- und Bilderrahmen, ein gewollter Reflex auf die Doppelfunktion der Fotografie. Zugleich versperrten die Bild-Text-Arrangements die Blicke der Betrachter/innen nach aussen. Darüber sollten diese angeregt werden, sich sowohl mit der eigenen erfahrenen Blickbeschränkung auseinander zu setzen, während sie sich zugleich mit den Blickhinderungen auseinan-



Abb. 20: Fotos und Text von Sebastian (anon.) in der Bearbeitung durch Studierende im Seminar 2012 (2 Platten 180x80 cm, Druck auf Forex) für die Ausstellung: Bilder und Texte von Rechtsextremen. 2012 (Campus Nord der TU-Braunschweig)

dersetzen mussten, die auf der Ebene der ausgestellten Bild-Text-Arrangements bearbeitet worden waren.

Die Ausstellung wurde am 8. Mai 2012 eröffnet und konnte bis zum März 2013 besichtigt werden, sie fand vor allem unter den Studierenden der TU-Braunschweig grosse Resonanz. Zwischenzeitlich wurde sie vier Wochen in den Räumen der Friedrich-Ebert-Stiftung in Berlin, verbunden mit einer Podiumsdiskussion, gezeigt. Ab April 2013 wird sie in der Geschäftsstelle des Bündnis für Demokratie und Toleranz in Berlin ihren Platz haben.

Die hier vorgestellten Projektphasen und -ebenen, das Projekt «Lebensbilder» in Berlin, initiiert mit Aussteigern/-innen aus der rechtsextremen Szene und die zwei Seminar-Workshops an der TU-Braunschweig, die sich der Analyse und künstlerischen Verarbeitung der Bilder widmeten, haben sich aus inhaltlichen und methodischen Fragestellungen und Problemen entwickelt – das Projekt hatte kein Vorbild und besitzt in dieser Form sicherlich auch keinen Modellcharakter. Gleichwohl lässt sich ein sozial- und medienpädagogischer wie auch bildwissenschaftlicher Ertrag verallgemeinern.

Fazit: Sozial- und medienpädagogischer wie auch bildwissenschaftlicher Ertrag (Fabian Wichmann und Ulrike Pilarczyk)

In der Projektarbeit «Lebensbilder» zeigte sich, dass mit dem Fotografieren über biografische Bildproduktions- und Reflexionsprozesse in der Ausstiegsbegleitung genuin pädagogische Zielsetzungen verbunden werden können, die die Betroffenen unmittelbar erreichen. Das Projekt hat eindrucksvoll belegt, dass das Fotografieren als Prozess sukzessiver Bilderzeugung Reflexionsprozesse für die (Re-)Identitätsentwicklung und Lebensbewältigung anstossen kann. Für die sozialpädagogische Arbeit war eine solche Intervention nicht nur innovativ, sondern auch produktiv. Die durch das Projekt gewonnenen Erkenntnisse sind in die praktische Ausstiegsarbeit eingeflossen – entweder bei der konsekutiven Auswertung von Ausstiegsverläufen oder in die praktische Ausstiegsbegleitung.

Was die Relevanz der Bildanalysen in den Seminaren für die Auswertung des Fallverlaufs im Rahmen eines Case Managements zeigte, war, dass die Studierenden zunächst ohne Textkontexte und bis zum Schluss ohne Informationen zur Person des Fotografen, die multidimensionalen Problemlagen über eine methodisch geleitete Analyse des visuellen und verbalen Ausdrucks der Fälle herausarbeiten konnten. Die Analysen in den universitären Seminar-Workshops waren in einigen Fällen retrospektiv, in anderen aktuell für die Arbeit des Case Managements von EXIT-Deutschland hilfreich. Bezogen auf die hier dargestellten Fälle kann der Ertrag hier nachträglich festgestellt werden.

Für Tom wurden über die Bild- und Text-Analysen sowohl das Fehlen einer intrinsischen Bedarfslage oder Motivation als auch die externe Motivation seines Aus-

stieges sichtbar. Deutlicher als im täglichen Umgang wurde seine depressive Störung kenntlich. Hier hat, wie im Text schon erwähnt, die sozialpädagogische Ausstiegsunterstützung ihre Grenzen, es geht dann in solchen Fällen darum, alle verfügbaren Ressourcen zu nutzen, um den erkannten Therapiebedarf angemessen zu vermitteln.

Sebastian lieferte zum Projekt «Lebensbilder» den umfangreichsten Bildkorpus und er fiel auch durch die ausführliche Kommentierung seiner Bilder auf. Hier leitete die Projektarbeit und Analysen ein Umdenken bei den Fallbetreuern ein, von denen er anfänglich als fahrig und unstrukturiert wahrgenommen worden war. Die klare symbolhafte Motivwahl, eine tiefe und bildhafte Sprache zeigten einen kritischen und reflektierten Beobachter gesellschaftlicher Verhältnisse, der darüber hinaus eine ebenso kritische, reflektierte und verantwortungsbewusste Haltung zu seiner eigenen Biografie und sozialen Gewordenheit entwickelt hatte.

Karen befindet sich im akuten Ausstieg. Sie sieht sich permanent mit Unsicherheiten und Problemen konfrontiert, die in einem direkten Zusammenhang mit ihren Aktivitäten innerhalb der rechtsextremen Szene stehen. Sie war mehr als zehn Jahre in unterschiedlichen Kameradschaften und Zusammenschlüssen der rechtsextremen Szene aktiv und ein erster Ausstiegsversuch endete mit einer Tätigkeit als V-Person für den Verfassungsschutz.¹³ Im Bild verhindert der Zaun einen klaren Blick auf das Dahinter, in Karens Lebensrealität verhindert oder erschwert die Vergangenheit sowohl objektiv den Alltag als auch schafft sie subjektive Wahrnehmungs- und Handlungsunsicherheiten, die das Ankommen im Alltag verhindern. Die Rationalisierung und Bewältigung dieser Belastungen (vgl. Greve 2008) stehen im Fokus der Ausstiegsbetreuung. Die Analyse der Bilder machte deutlich, dass sich Karen dieser hemmenden Struktur zumindest auf einer bildhaften Ebene bewusst ist. Zugleich zeigen die Bilder aber auch, dass ihr die Ressourcen fehlen, um sie zu bearbeiten und zu überwinden.

Über die Analyse von Karens Fotografien wurde noch eine andere, über den Einzelfall hinausreichende Erkenntnis gewonnen. Denn im Prozess der Analyse und der Ausstellungsgestaltung wurde ein Kriterium für einen erfolgreichen Ausstieg wichtig, das von der Seite des Case Managements in seiner umfassenden Bedeutung bis dahin noch nicht ausreichend gewürdigt worden war. Denn neben dem Lösen von der Bezugsgruppe, dem Überwinden und Infrage stellen der bisherigen handlungs- und richtungsweisenden Ideologie gibt es mindestens noch eine individuelle Bewältigungsdimension, die einen Ausstieg nachhaltig abschliesst – die Fähigkeit, positiv handlungsfähig sein zu können, die Vergangenheit als nichtänderbaren Teil der Biografie zu akzeptieren und im besten Fall als Erfahrungswert

¹³ Als V-Personen bezeichnet man Verbindungsperson von Nachrichtendiensten. Sie sind ein nachrichtendienstliches Mittel/Instrument der Informationsgewinnung. Dabei handelt es sich nicht um Mitarbeiter des Nachrichtendienstes, sondern sceneinterne Informanten, die für ihre Tätigkeit entlohnt werden.

zu begreifen. Die zentralen Aspekte sind dabei die konstruktive Aufarbeitung und Bewältigung biografischer Diskontinuitäten.

Die methodisch geleitete Analyse fotografischer Bilder kann zu einem besseren Verständnis innerer Verarbeitungsprozesse, Diskontinuitäten, individueller Narrative und mentaler Dispositionen führen, was eine gezieltere Planung pädagogischer Intervention ermöglicht. Die Bilder und ihre künstlerischen Bearbeitungen im Rahmen der Ausstellungsarbeit eröffneten auch Möglichkeiten, über Probleme ins Gespräch zu kommen, die bislang gar nicht im Blick waren und wo die Worte fehlen. Diese Chance wurde in der Fallarbeit durch die Mitarbeiter von EXIT-Deutschland kompetent und sensibel genutzt. Da Respekt, Behutsamkeit und Rücksicht unabdingbare Voraussetzungen für erfolgreiche Aussteigersarbeit sind, haben wir davon abgesehen, Aussteiger/innen unmittelbar mit Ergebnissen der Seminar-Analysen und der Ausstellung zu konfrontieren.

Fotografien, Motive, Stil und die raum-zeitlichen Konstruktionen der Bilder, doch auch die darin angelegte metaphorische Vielfalt drücken Ambivalenz und Komplexität des Prozesses, in dem sich Aussteiger/innen befinden auf eine Weise aus, die den Betroffenen verbalsprachlich nicht zur Verfügung stand. Die Bilder liefern Momentaufnahmen mentaler Dispositionen und verweisen auf Wegzeichen, denn das Fotografieren zwingt auch dort zu bildhafter Konkretion, wo die Sprache Abstrakta bereithält. Dadurch gibt das fotografische Bild auch dort noch Auskunft, wo Sprachlosigkeit herrscht. Das kann denen, die die Bilder erzeugen, helfen, sich selbst und die Situation, in der sie sich befinden, besser zu verstehen, Entscheidungen zu begründen und alternative Handlungs-/Deutungsmuster zu erkennen und zu erschliessen. Das hilft aber auch jenen, die helfen sollen zu verstehen, in welcher Lage sich die zu Betreuenden befinden, was sie hindert, ängstigt und beschränkt, aber auch, ob und was sie hoffen.

Methodisch hat sich das in der seriell-ikonografischen Fotoanalyse angelegte Pendeln zwischen hermeneutischer Arbeit am einzelnen Bild (ikonografisch-ikonologische Einzelbildanalyse) und serieller Prüfung und Analyse bewährt. Zugleich führte die hier erprobte innovative Verschränkung von text- und bildanalytischem Verfahren zu einer neuen Qualität einer sozialwissenschaftlichen Erschließung komplexer ästhetischer Produkte.

Die bildanalytische Auswertung und die ästhetisch-künstlerische Auseinandersetzung durch Studierende, war nicht nur geeignet, Bild- und Methodenkompetenz zu erwerben, sondern hat hier eine grundsätzliche Sensibilisierung und Verständnis für die komplizierte und widersprüchliche biografische Situationen, wie ihn der Ausstieg aus dem Rechtsextremismus darstellt, geschaffen.¹⁴

Die Arbeit mit bildbasierten, methodisch kontrollierten Analysen, wozu hier auch die nachfolgende künstlerische Auseinandersetzung gerechnet wurde, ist grund-

14 Das Seminar wurde für den studentischen Lehrpreis LehrLEO 2013 der TU-Braunschweig nominiert.

sätzlich geeignet, Studierende pädagogischer Fächer – so ist unser Fazit – nachhaltig zu befähigen, biografisch fremde Lebenslagen zu verstehen und pädagogische Interventionen angemessen zu wählen und zu begründen.

Literatur

- Borstel, Dierk. 2011. «Wir hatten auch Spass und haben gelacht ...: Ein- und Ausstiegsprozesse von Männern und Frauen aus der rechtsextremen Szene.» In *Rechtsextremismus und Gender*, hrsg. v. Ursula Birsl, 297–313. Opladen: Barbara Budrich.
- EXIT-Deutschland c/o Zentrum Demokratische Kultur (ZDK). 2011. *Lebensbilder: Wege aus dem Extremismus*. Ausstellungskatalog, Berlin.
- Greve, Werner. 2008. «Bewältigung und Entwicklung.» In *Entwicklungspsychologie*, hrsg. v. Rolf Oerter u. Leo Montada, 910–926. Weinheim: Beltz.
- Hölzle, Christina und Irma Hansen. 2011. *Ressourcenorientierte Biografiearbeit: Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Möller, Kurt und Nils Schumacher. 2007. *Rechte Cliques: Rechtsextreme Orientierungs- und Szenezusammenhänge – Einstiegs-, Verbleibs- und Ausstiegsprozesse von Skinheads*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pilarczyk, Ulrike und Ulrike Mietzner. 2005. *Das reflektierte Bild: Seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2666/>
- Pilarczyk, Ulrike. 2009. *Gemeinschaft in Bildern: Jüdische Jugendbewegung und zionistische Erziehungspraxis in Deutschland und Palästina/Israel*. Göttingen: Wallstein.
- Pilarczyk, Ulrike. 2006. «Selbstbilder im Vergleich: Junge Fotograf/innen in der DDR und in der Bundesrepublik vor 1989.» In *Bildinterpretation und Bildverstehen*, hrsg. v. Horst Niesyto u. Winfried Marotzki, 230–253. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pilarczyk, Ulrike. 2004. «Inszenierungen des Selbst in der digitalen Jugendfotografie.» In *Imaging: Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit*, hrsg. v. Alfred Holzbrecher u. Jan Schmolling, 79–88. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, Bernd, Fabian Wichmann und Dierk Borstel. 2013. «Modellprojekt der ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur gGmbH im Rahmen der Initiative EXIT-Deutschland am Beispiel des Landkreises Dahme-Spreewald Familien stärken – gegen Extremismus und Gewalt.» *Journal EXIT-Deutschland (JEX)* 1: S.108–153. <http://journals.sfu.ca/jed/index.php/jex/article/view/11>.
- Wouters, Miriam. 2012. «Moving Forwards? Breaking with Right-Wing Extremism in Present Day.» *ISRM Working Paper 03/12*: http://istramo.com/images/WP_3-12_Miriam_Wouters-moving_forwards.pdf.

Zentrum Demokratische Kultur (ZDK) 2002. «... dann hab' ich mir das Hitlerbärtchen abrasiert.» Exit – Ausstieg aus der rechtsextremen Szene.» *Bulletin. Schriftenreihe des Zentrum Demokratische Kultur*, 2/02. Leipzig: Klett Verlag.

Der Abdruck der Fotografien aus dem Projekt «Lebensbilder» und der Ausstellung «Bilder und Texte von Rechtsextremen im Ausstieg» geschieht mit freundlicher Genehmigung von EXIT-Deutschland und der TU-Braunschweig/Fakultät 6.

Visuelle Narreme und die Ästhetisierung des Politischen – Erinnerungskultur 2.0

Hermann Mitterhofer

Abstract

Der Beitrag widmet sich der Analyse einer Webseite auf SPIEGEL-Online, die die Terroranschläge auf das World Trade Center am 11. September 2001 im Zuge des Rememberens zehn Jahre später rekonstruiert. Ausgehend von einer Beschreibung der Diskursfragmente, die sich aus verschiedenen digitalen Archiven speisen, wird der Frage nachgegangen, um welche Art von Erinnerungsort es sich handelt. Vor diesem Hintergrund wird die diskursive Struktur der Webseite einer Analyse unterzogen. Diese Analyse bildet den Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Diskursfragmente, insbesondere der Semantik der visuellen Elemente. Im Zentrum wird zunächst die Frage der inneren Struktur der Webseite stehen, die Anordnung der Bilder, die, so die These, einer narrativen Logik folgt. Im Weiteren wird der Frage nachgegangen, welche Rolle die Ästhetisierung als Bedingung dafür spielt, dass bestimmte Pressefotografien zu politischen Ikonen gerinnen. Ein möglicherweise überraschender Effekt, der aus dem Spannungsfeld «Schlagbild» (Aby Warburg), Ästhetisierung und emotionaler Erinnerung erwachsen kann, vervollständigt den Beitrag.

«Asche, Feuer, Todesangst» – diese Worte sind auf einer Webseite zu lesen, die den Titel trägt «Was am Tag des Terrors geschah: 9/11 in Bildern und Tönen». Zu sehen sind die beiden Türme des World Trade Centers, die weit über die umliegenden Gebäude nach oben ragen. Farblich vorherrschend ist grau und beige, die Häuser am oberen Bildrand verlieren sich in einem stilisierten Mix aus Dunst und Nebel, rechts im Bild ist der Ausläufer der Brooklyn-Bridge über dem East River zu sehen. Entlang der graphisch gestalteten Zwillingstürme sind Video- und Audio-Symbole angebracht. Der Text verrät: «Diese Bilder und Töne gingen um die Welt. Die Anschläge vom 11. September 2001 wurden in spektakulären Video- und Audioaufnahmen festgehalten – und haben bis heute nichts von ihrem Schrecken verloren.» Und fett hervorgehoben: «Für einen chronologischen Ablauf klicken Sie auf die Zeitleiste am unteren Bildrand.» Klickt man auf die Symbole erscheinen kleinere Fenster: Zu sehen ist beispielsweise das Porträtfoto einer Stewardess aus dem ersten entführten Flugzeug und gleichzeitig ist der Telefonmitschnitt ihres Notrufs zu hören; Standbilder der Explosion im Südturm nach dem Einschlag des zweiten

Flugzeugs sind zu sehen, verknüpft mit Tonaufzeichnungen der Einsatzkräfte, die das Geschehen kommentieren; zu hören ist ein Notruf aus dem Südturm, die Stimme des Mannes reißt jäh im Satz ab und zwar in exakt dem Moment, als der Turm einstürzt – mittels Montage visuell effektiv in Szene gesetzt; und nicht zuletzt ist der Einsturz des Nordturms zu sehen, es sind die Bilder der kaskadenartig herabstürzenden Trümmer und der sich ausbreitenden Aschewolke.
Diese im eigentlichen Sinne interaktive Infographik erschien zehn Jahre nach den Terroranschlägen in New York im Kontext des Erinnerns auf SPIEGEL-Online:

SPIEGEL ONLINE POLITIK Login | Registrierung

Politik | Wirtschaft | Panorama | Sport | Kultur | Netzwelt | Wissenschaft | Gesundheit | einestages | Karriere | Uni | Schule | Reise | Auto

Nachrichten > Politik > 11. September 2001

THEMA
11. September 2001
Alle Artikel und Hintergründe

Was am Tag des Terrors geschah: 9/11 in Bildern und Tönen

Asche, Feuer, Todesangst

Diese Bilder und Töne gingen um die Welt: Die Anschläge vom 11. September 2001 wurden in spektakulären Video- und Audioaufnahmen festgehalten - und haben bis heute nichts von ihrem Schrecken verloren.

Für einen chronologischen Ablauf klicken Sie auf die Zeitleiste am unteren Rand.

Video-Symbole führen zu Filmdokumenten, Audio-Symbole zu Telefonmitschnitten - vom ersten Notruf bis zum Einsturz der Türme.

Klicken Sie auf die Symbole, um die Aufnahmen zu starten.

8.00 Uhr 8.20 Uhr 8.40 Uhr 9.00 Uhr 9.20 Uhr 9.40 Uhr 10.00 Uhr 10.20 Uhr 10.40

Quellen: FDNY, NYPD, US Government, IC 9/11 Studies, Reuters, YouTube

SPIEGEL ONLINE

Die einzelnen Diskursfragmente (Jäger 2004, S. 159) entstammen digitalen Archiven wie beispielsweise dem des Fire Departments New York, des New York Police Departments, des International Center for 9/11 Studies und des United States District Courts – Eastern District of Virginia. Bei Letzterem handelt es sich um die Veröffentlichung von Beweismitteln im Zuge eines Gerichtsverfahrens: Erstmals in der Geschichte des US-Justizwesens wurden im Jahre 2006 nach der Verurteilung eines Angeklagten, Zacarias Moussaoui, im Kontext der Terroranschläge von 2001 beinahe alle Beweisstücke dieses Prozesses – sowohl der Anklage wie der Verteidigung – einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Es handelt sich um insgesamt 1202 Dokumente, die im Internet veröffentlicht wurden, nur sieben Beweisstücke wurden zurückgehalten.¹

In diesem Beitrag wird zunächst der Frage nachgegangen, welche Rolle dem Internet als digitalem Ort kollektiver Erinnerung zukommt. Davon ausgehend wird die SPIEGEL-Webseite exemplarisch als möglicher inszenierter Erinnerungsort einer Analyse unterzogen. Zwei Fragen stehen im Zentrum der Auseinandersetzung: Zum einen, welche innere Struktur weist die Webseite auf? – Damit meine ich nicht die technische, programmierte Seite, sondern die diskursiven Tiefenstrukturen. Der Begriff des Diskurses wird hier im Sinne Michel Foucaults als Gesamtheit von Praktiken verstanden, «die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen» (Foucault 1990, S. 74). Zum anderen wird nach der Bedeutung des Visuellen gefragt, genauer, nach den Eigenschaften so genannter Medienikonen, um die es sich bei den Bildern aus New York zweifelsfrei handelt, den Effekten, die von ihnen ausgehen und dem spezifischen Charakter, den sie auf der Webseite annehmen.

Global Memory Field und die Struktur der Narreme

Die SPIEGEL-Webseite, so die erste These, präsentiert sich als Erinnerungsort des kommunikativen Gedächtnisses (Assmann 2007, S. 50). In modernen Gesellschaften übernehmen audiovisuelle Medien (Meyer 2009b, S. 175) und das World Wide Web zunehmend die Aufgabe, an (zeit-)historische Ereignisse zu erinnern. Mit Blick auf das Internet wird von einer Erinnerungskultur 2.0 gesprochen: Digitale Medien, die Texte wie Bilder, insbesondere Fotografien verbreiten, beeinflussen zunehmend unsere Sicht auf Vergangenheit und «begründen neue Formen von Geschichtsvermittlung und Opfergedenken» (Meyer 2009a, S. 7). Anna Reading weist auf den Umstand hin, dass diese Verknüpfung von Neuen Medien und Gedächtnis auch vor dem Hintergrund der Dynamik der Globalisierung zu sehen ist: Zunehmende Globalisierung und Digitalisierung generieren ein *global memory field* (Reading 2011, S. 241 f.). Dieser Neologismus führt «global» und «digital»

¹ <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/moussaoui-beweise-online-terrorpuzzle-mit-1200-teilen-a-429858.html>.

mit Erinnerungskulturen und Pierre Bourdieus «Feld»-Konzept zusammen. Es stellt sich demnach die Frage, welche innere Struktur die SPIEGEL-Webseite aufweist, durch die sie als globale Kommemorationsanlass an 9/11 dient.

Im Folgenden möchte ich zeigen, dass dieser Webseite eine spezifische Struktur zugrunde liegt: die Struktur einer Erzählung. Anders formuliert, die einzelnen diskursiven Bausteine, die Diskursfragmente – insbesondere die Bilder – sind so angeordnet, dass sie der Logik einer Narration folgen. In Anlehnung an den Anglisten Werner Wolf möchte ich als Ausgangsposition die Meinung vertreten, dass Erzählen «als Akt des Hervorbringens von Geschichten [...] weit über das Medium Literatur und verbale Textsorten hinaus [geht]: Erzählen ist intermedial» (Wolf 2002, S. 23). Erzählen schließt damit Diskursfragmente wie Töne und Bilder explizit mit ein. Das Narrative selbst ist eine Struktur mit relativer Konstanz, die meist auf lebensweltlicher Erfahrung aufbaut und nach Mieke Bal (vgl. Wolf 2002, S. 34) zumindest die beiden Grundelemente Zeitlichkeit und Ereignishaftigkeit enthalten muss, ohne dass eine Festlegung bestimmter Realisierungs- oder Vermittlungsmedien erforderlich ist. Ähnlich verhält es sich mit dem Deskriptiven oder Argumentativen, beides sind strukturierende Schemata (Wolf 2002, S. 37). Das Narrative ist gekennzeichnet durch die Qualität der Narrativität. Narrativität ist ein formaler Faktor, inhaltsunspezifisch (Wolf 2002, S. 38): Ein und dieselbe Geschichte, in der strukturalistischen Narratologie *histoire* (Tzvetan Todorov) oder *story* (Seymour Chatman) genannt, kann in verschiedenen Medien in Erscheinung treten, in mündlicher, schriftlicher oder fotografischer Form. Die Narrativität ist somit ein Strukturmodell zur graduierbaren Festlegung des Narrativen bzw. Erzählerischen eines Werks. Die Faktoren, die den Grad an Narrativität einer Geschichte feststellen lassen, werden im Anschluss an Wolf *Narreme* genannt (ebd.). Auch sie sind nicht auf verbale oder schriftliche Ausdrucksformen beschränkt. *Narreme* stehen im Folgenden im Mittelpunkt, um die These zu erhärten, dass sich die SPIEGEL-Webseite an einer narrativen Logik orientiert und sich als interaktive, digitale, narrative Vermittlungsform – im strukturalistischen Paradigma *discourse*² genannt – präsentiert. *Narreme* gliedern sich nach Wolf in drei Gruppen: (1) qualitative *Narreme*, sie orientieren sich an allgemeinen Kennzeichen des Narrativen; (2) inhaltliche *Narreme*, Wolf nennt sie «Hohlformen» oder *building blocks* (Marie-Laure Ryan); (3) syntaktische *Narreme*, sie kennzeichnen syntaktische Regeln oder Prinzipien für deren Selektion, Verbindung und Präsentation (Wolf 2002, S. 44).

Zu den Basisfunktionen des Narrativen – und damit zu (1), den qualitativen *Narremen* – zählt man bestimmte Grundqualitäten, die Erzählen kennzeichnen: eine die Zeitebene einbeziehende Sinndimension, eine Darstellungsqualität, die sich aus der repräsentierenden und (re-)konstruierenden Funktion ergibt und eine Erlebnis-

² Der Begriff des *discourse* in der strukturalen Erzähltheorie ist nicht gleichzusetzen mit dem Diskurs-Begriff von Michel Foucault wie er oben eingeführt wurde.

qualität, die sich aus der kommunikativen Funktion ableitet (Wolf 2002, S. 44). Die SPIEGEL-Webseite erfüllt alle drei Kriterien: Es wird eine «sinnvolle», kohärente Welt dargestellt, New York im September 2001 und ein Ereignis re-konstruiert. Die Erlebnisqualität ist durch die interaktive Lösung, die frei wählbare Auswahl der Fenster und durch die Wiederholbarkeit gegeben.

Inhaltliche Narreme (2), *building blocks*, tangieren die Ebene der *histoire*. Die SPIEGEL-Webseite erfüllt zunächst die inhaltlichen Basiskriterien, die Festlegung von Zeit und Ort des Geschehens. Dies erfolgt gleich mehrfach: zum einen durch die sichtbare graphische Gestaltung der Seite, durch die aufrufbaren Bilder und Videosequenzen und letztlich durch die Tonmitschnitte – sieht man von den schriftlichen Erläuterungen ab. Zum anderen verweisen die Nennungen «11. September 2001» und «9/11» – als Datumsangaben selbst zu Symbolen verdichtet – ohnehin auf den Ort, der explizit nicht mehr genannt werden muss. Ein drittes Narrem stellen Menschen als narrative Figuren dar, die die Fähigkeit zum Sprech-Handeln, Denken, sowie physischen und psychischen Leid besitzen³ (Wolf 2002, S. 45), auf SPIEGEL-Online realisiert in den fotografischen Porträts der namentlich genannten Personen und in ihren Stimmen, ausgewählt aus den Unterlagen des Gerichts in Alexandria, Virginia. Zwischen diesen drei Elementen entfaltet sich der eigentliche Kern des Narrativen, die Handlung bzw. das Geschehen: Beginnend mit dem ersten Notruf aus einem Flugzeug, dem anschliessenden Einschlag des ersten Flugzeugs in den Nordturm, den Funkmitschnitten der Einsatzkräfte, den Notrufen der Eingeschlossenen, dem Einsturz der Türme und zuletzt den Amateur-Aufnahmen der Staub- und Aschewolken.

Zu diesen der *histoire* zuzurechnenden Narremen treten aus den Bereichen Schauplatz, Figuren und Handlung (3) Narreme der *discourse*-Ebene hinzu: Sie betreffen die Syntax, denn «nur so lassen sich die Vorstellungsinhalte, die durch die Bausteine [*building blocks*, Anm. d. V.] hervorgerufen werden, zu einer dem Schema des Narrativen entsprechenden [...] Geschichte bzw. einem Plot zusammenschliessen» (Wolf 2002, S. 47). Zu diesem Narrem-Komplex zählt allen voran die Chronologie als basales narratives Verknüpfungsprinzip. Die Chronologie gliedert die inhaltlichen Bausteine in einen Ablauf ein und garantiert damit eine spezifische Anordnung der Elemente, beispielsweise durch einen linearen Zeitvektor. Auf der SPIEGEL-Webseite wird die Möglichkeit des chronologischen Betrachtens – wie eingangs erwähnt – auf der Startoberfläche angeboten. Die einzelnen aufrufbaren Fenster, die die *building blocks* der Narration bilden, sind zeitlich exakt verortet und beginnen mit dem Notruf der Flugbegleiterin um 8.20 und enden mit den Bildern der Aschewolke nach dem Einsturz des zweiten Turms um 10.28. Nach Wolf wird die Chronologie des Geschehens verstärkt, wenn zeitlich bedingt Neues

3 Wolf nennt diese Kategorie inhaltlicher Hohlformen «anthropomorphe Wesen», denn diese Funktion können beispielsweise in schriftlichen Fabeln, aber auch auf Zeichnungen und Bildern Pflanzen oder Tiere einnehmen (Wolf 2002, S. 45).

mit Altem kombiniert wird, so dass eine Wiederholung eintritt (in der schriftlichen oder mündlichen Erzählung beispielsweise rekurrente Auftritte bzw. Nennungen derselben Personen, vgl. Wolf 2002, S. 47f.). Diese Wiederholung erfolgt auf der SPIEGEL-Webseite meines Erachtens durch den mehrfachen Einbau der Bilder des Einschlags, der Explosion im Südturm und des Einsturzes der Tower. Die Wiederholung erfolgt also auf der visuellen Ebene – ich werde auf diesen entscheidenden Umstand zurückkommen, denn damit ist ein zentraler Effekt des Bildlichen verbunden. Die dritte Narrem-Ebene bildet das Kennzeichen Teleologie: Neben der Chronologie und Wiederholung ist die Ausrichtung auf ein Ziel ein Erkennungsmerkmal von Erzählungen. Dieses «Ende» der Erzählung ist im vorliegenden Beispiel die bildliche Wiedergabe der sich ausbreitenden Aschewolke.

Die Analyse der Webseite mit dem erzähltheoretischen Werkzeug des Narrem-Ansatzes weist deutlich auf die Tiefenstruktur des Dargestellten hin: Auswahl und Anordnung der Diskursfragmente zeigen eine Struktur der Erzählung. In dieser Erzählung mit dem Titel «Was am Tag des Terrors geschah: 9/11 in Bildern und Tönen» als *global memory field* ist es nicht das Medium der Sprache, das die Narration trägt, sondern die Anordnung der Videosequenzen und Fotografien. Es handelt sich um eine Bilder-Geschichte, die sich aus visuellen Narremen zusammensetzt. Im Folgenden möchte ich diese visuellen Narreme (als *building blocks* auf der Ebene des Bildlichen) in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung rücken – beginnend wiederum mit einer These.

Medienikonen und emotionale Erinnerung

In einem gewissen Sinne handelt es sich – um mit Walter Benjamin zu sprechen – um eine Ästhetisierung des Politischen (Benjamin 2007, S. 48; vgl. zu dieser These in einem anderen Zusammenhang des Schlagworts vom *War on Terror* Mitterhofer u. Hey-Ehrl 2012, S. 53). In diesem Kontext ist damit der Zusammenhang von (Bilder-)Politik, Ästhetisierung und Emotionalisierung gemeint (vgl. Kirschmann 2006, S. 140ff.). Pressefotografien von historisch-politischen Ereignissen sind Teil eines «Prozesses der Herausbildung, der Bestimmung und Ausformung von Öffentlichkeit» (Diers 1997, S. 12), sie sind, mit anderen Worten, konstitutiv für Gesellschaften. Auf die dezidiert bildpolitische Dimension der Pressefotografie weist auch Bernd Stiegler mit Blick auf «9/11» hin (Stiegler 2010, S. 226). In diesem Kontext ist insbesondere der Essay *Diplopie* von Clément Chéroux zu nennen, der die Pressefotografien der Titelseiten von 400 amerikanischen Tageszeitungen am Tag nach den Anschlägen einer Analyse unterzog. Sein Thema ist zum einen die unmittelbare Medialisierung des Ereignisses (Chéroux 2011, S. 12) und die Auswahl der Bilder mit der Kernfrage, «was wir am 11. September gesehen ha-

ben» (Chéroux 2011, S. 12).⁴ Zum anderen steht die Frage nach den inhaltlichen, historischen Bezügen im Mittelpunkt, genauer, es geht um die Analyse der in den Pressefotografien generierten historischen Analogien (Link 1991), die wiederum eine Rechtfertigung für aktuelles politisches Handeln liefern (Chéroux 2011, S. 60 ff.).

Als *Fotografien* sind Pressefotografien jedoch ästhetisch organisiert, das heisst, die Fotografie ist ein den Regeln und «Gesetzen der Ästhetik verpflichtetes Bild» (Diers 1997, S. 23). Das meint zum einen, dass die Pressefotografie nicht nur Zeichen, sondern auch Symbole miteinschliesst, die kollektiv rezipierbar und damit identitätsstiftend sind (Link 1982, S. 13 f.); der Gedanke meint zum anderen, dass sich das Politische durch diese Ausrichtung an Ästhetik auch nach ästhetischen Kriterien inszeniert bzw. arrangiert. Zwei Konsequenzen können daraus gezogen werden: (1) In dem Masse wie Pressefotografie «institutionalisiert» (Diers 1997, S. 23) wird, ihr gesellschaftlich legitimierte «Abbild-Hoheit» zukommt («So ist es gewesen.»), greift sie auf bestimmte Weise politische Ereignisse auf – und diesen manchmal «vor». Wie ist dieser letzte Gedanke, der sich auf den amerikanischen Medienwissenschaftler Richard Grusin stützt, zu verstehen? Medien – und damit auch Fotografien – etablieren mediale *frameworks* (Erll 2007, S. 30 f.), also eine Form von Darstellungsmatrix innerhalb derer kommende Ereignisse repräsentiert und gedeutet werden können. Mit anderen Worten und auf die Thematik hier bezogen: Pressefotografie als gesellschaftliche Institution schafft diskursive Darstellungsrahmen für das mediale Festhalten von Ereignissen – zum Beispiel bestimmte visuelle Topoi oder Szenarien, jedenfalls formale Rahmungen. Diese Prozesse nennt Grusin Prämediation im Unterschied zu Remediation; Letzteres meint das bekannte Phänomen, dass bestimmte Medien in anderen wieder auftauchen bzw. reinszeniert werden.⁵ Unter dem Eindruck der Anschläge auf das World Trade Center bedeutet nun Prämediation die Antizipation der Zukunft durch imaginäre Szenarien von Seiten der Medien (beispielsweise in Fernsehsendungen), mit dem Ziel, die Ängste emotional unter Kontrolle zu bringen, wie sie seit 9/11 in der amerikanischen Gesellschaft bestehen (Grusin 2010; Assmann 2012, S. 25 f.). Die zweite Konsequenz (2) betrifft das Dargestellte selbst, insbesondere mit Blick auf abgebildete Menschen, die Gestenkommunikation: «Denn Gesten «sprechen» auch im Bild, sie verhelfen dazu, die stummen Bilder beredt zu machen» (Diers 1997, S. 23). Für diese Bedeutung der Gestenkommunikation in Bildern, ihrer Funktion des «Wiedererkennens» von Gesten über Jahrhunderte, prägte der Kunsthistoriker Aby Warburg

4 Der Autor hat zudem eine Bildtypenanalyse erstellt, die das Dargestellte im Prinzip auf relativ wenige Inhalte reduziert, die auch als narrative Sequenzen zu verstehen sind (vgl. Chéroux 2011, S. 22 f.).

5 Astrid Erll verweist auf die gängige Praxis, wonach beispielsweise in Computerspielen bzw. –graphiken bekannte Hollywood-Filme re-inszeniert werden und filmische Verfahren inkorporiert werden (vgl. Erll 2007, S. 29).

den Begriff der «Pathosformel» (Warburg 1979, S. 126). Es handelt sich um aus der Antike übernommene Motive einer Gesten- und Gebärdensprache, die sowohl äussere Bewegung wie innere Bewegtheit (Pathos und Leid) zum Ausdruck bringt. Politik ist dann «erfolgreich» – als Zwischenfazit formuliert – wenn sie, wie Michael Diers es formuliert, «ästhetisch gelingt und bildwürdig erscheint» (1997, S. 24). Durch Arrangement, Montage, Schnitt und Standbild, kurz, durch die nachträglichen, digitalen Bearbeitungsmöglichkeiten des visuellen Materials nach bestimmten, ästhetischen und narrativen Kriterien unterliegen die Bilder, Sequenzen und Fotografien auf der SPIEGEL-Webseite einem bestimmten Mass an Ästhetisierung. Diese Ästhetisierung ist – neben weiteren Faktoren – Bedingung dafür, dass sich bestimmte Pressefotografien zu Ikonen verdichten: Die Bilder der brennenden und einstürzenden Türme sind zweifelsfrei die dominanten Medienikonen (zum Begriff: Fahlenbach u. Viehoff 2005, S. 359) des ersten Jahrzehnts. Ikonen verbanden zu Zeiten ihres kultischen Gebrauchs etwas Abgebildetes, das *imago*, mit einer *historia*, einer (Bilder-)Geschichte in Form der Verbindung der Darstellung eines/einer Heiligen mit der entsprechenden Bibelstelle (Fahlenbach u. Viehoff 2005, S. 359). In diesem Sinne verknüpft die Medienikone der SPIEGEL-Webseite die vermeintlich getreue Abbildung eines historischen Ereignisses – das *imago* der brennenden, einstürzenden Türme – mit der *historia*, der (Bilder-)Geschichte des Vormittags des 11. Septembers 2001 in New York. Eine entscheidende Eigenschaft von Medienikonen ist ihre Fähigkeit, emotionale Erinnerungen bei den Betrachtern/-innen hervorzurufen (Kirschenmann 2006, S. 140): Dies betrifft nicht nur die Erinnerung an das historische Ereignis selbst, sondern auch die biographische Situation, in der die Bilder zuerst wahrgenommen wurden (Fahlenbach/Viehoff 2005, S. 361). Die affektgenerierende Eigenschaft von Medienikonen bildet eine Schnittmenge zu so genannten «Schlagbildern» im Sinne Warburgs. Ein Begriff, den er bereits 1919 in seiner Arbeit «Heidnisch-antike Weissagung in Wort und Bild zu Luthers Zeiten» (Warburg 1979, S. 232) in die Diskussion einbringt. Warburg entwickelt diesen Begriff während des Ersten Weltkriegs anhand der damaligen Presseberichterstattung in Anlehnung an Ausdrücke wie «Schlagwort» und «Schlagzeile» – der Gegenwartsbezug in Warburgs Aufsatz bleibt allerdings implizit (Diers 1997, S. 29). Warburg beschreibt mit diesem Neologismus eine bestimmte Art von Bildern, «verdichtete Bilder», mit der Funktion, eine «ubiquitäre, ganz auf Wirkung verlegte, eindrucklichen Darstellung» (Diers 1997, S. 7) zu evozieren. Einige Charakteristika von Schlagworten gelten auch für Schlagbilder, insbesondere Verkürzung, Wiederholungszwang und Emotionalisierung (Wülfing 1980, S. 33ff.), wobei ich mit Blick auf die Übertragbarkeit der begrifflichen Attribute für die ersten beiden Charakteristika die Begriffe Verdichtung und Wiederholung vorschlagen würde – letzteres demonstriert die Webseite eindrücklich: Es liegt bei den Betrachtern/-innen, wie oft sie sich die Bilder und Videosequenzen ansehen

möchten.⁶ Entscheidend ist das dritte Charakteristikum eines Schlagwortes: «Wer Schlagworte benutzt, will damit bei dem, den er anspricht, nicht Reflexion auslösen, sondern Emotion» (Wülfing 1980, S. 33). Obwohl beide Konzepte, Schlagbild wie Medienikone, den Aspekt der Emotionalisierung besonders hervorheben, unterscheiden sich Medienikonen von Schlagbildern oder «Schlüsselbildern» (Ludes 2001, S. 51 ff., Paul 2009, S. 29), denn die beiden letzten können zwar «kollektive Erinnerungen an ein konkretes Ereignis bündeln und symbolisch verdichten, deren Semantik [geht] aber nur geringfügig über die Symbolisierung und Veranschaulichung eines konkreten Ereignisses hinaus» (Fahlenbach u. Viehoff 2005, S. 362). Anders bei Medienikonen: hier könnte von einem Symbolisierungs-«Überschuss» gesprochen werden.

Es ist meines Erachtens gerade dieser spezifische Symbolisierungs-«Überschuss» medialer Ikonen, der als Grundbedingung einer Ästhetisierung des politischen Ereignisses unverzichtbar ist. Ikonisierung stellt auf diese Weise eine zugespitzte und gebündelte Visualisierung dar: Ein Ereignis tritt besonders deutlich und nachhaltig in Erscheinung (Leggewie 2009, S. 9). Diese «Ikonabilität» (Paul 2009 zitiert nach Leggewie 2009, S. 9) ist eine Verschmelzung von historischer Signifikanz, ästhetischen Bildeigenschaften und (massen-)medialer, wiederholender Reproduktion. Damit sind zumindest drei wesentliche Eigenschaften (vgl. Leggewie 2009, S. 9f.) von Medienikonen verknüpft: (1) Sie mobilisieren kollektive Affekte, denn sie verdichten Emotionen wie Ängste, Wut und Trauer zu Symbolen menschlichen Daseins und Leidens (Czech 2006, S. 27). (2) Als «Ereignisikonen» (Paul 2009, S. 29) – mit ihrer spezifischen Ästhetik (Kirschenmann 2006, S. 141) – erregen sie besondere öffentliche Aufmerksamkeit. Die Verknüpfung eines herausragenden historischen Ereignisses mit bedeutenden Persönlichkeiten oder erschütternden Einzelschicksalen betroffener Individuen ist meist umgeben von einer «legendären Aura aus Gerüchten, Anekdoten und Ruhm» (Czech 2006, S. 27), also von Verschwörungstheorien oder von Bildern der Täter, Opfer und Helden des 11. September. (3) Medienikonen modellieren kollektive und individuelle Erinnerung,⁷ insbesondere – wie genannt – emotionale Erinnerung. Dazu bedarf es allerdings einer spezifischen medialen «Technik»: der permanenten Wiederholung in Gestalt von Re-Inszenierungen. Mittels wiederholender Re-Inszenierung ist ein hohes

6 Im Kontext der medialen Berichterstattung zu «9/11» hat das Phänomen der Wiederholung von Beginn an und mit Blick auf die spätere Ikonisierung eine enorme Bedeutung: Dies zeigt Chéroux in seinem Essay *Diplopie* zum einen für den Fernsehnachrichtenbereich (Chéroux 2011, S. 16) wie für die von ihm genauer untersuchten 400 Titelseiten amerikanischer Tageszeitungen (Chéroux 2011, S. 17f.).

7 An dieser Stelle sei ein Beispiel genannt: Im Zusammenhang mit den Terroranschlägen vom 11. September sind inzwischen einige Arbeiten erschienen, die sich mit dem berühmten Bild der Flagge hissenden Feuerwehrmänner auf den Trümmern des World Trade Centers am 11. September 2001 und seines historischen Bild-Bezugs auseinandersetzen: der Erstürmung der Pazifikinsel Iwojima 1945 durch amerikanische Soldaten, «festgehalten» (nachinszeniert) vom Kriegsberichterstatler und Fotografen Joe Rosenthal (stellvertretend Chéroux 2011, S. 60ff.).

Mass an Wiedererkennungswert – zu denken ist an das Narrem der Wiederholung – garantiert: Exakt durch diesen Prozess verknüpft sich die Vertrautheit der Bilder (Wer kennt sie nicht?) mit einem dauerhaften und stets aufs Neue eintretenden Schrecken – den die SPIEGEL-Webseite verspricht – bei der Betrachtung der Bilder. Diese Verflechtung von historischem Ereignis und Emotion zeigt zumindest zwei Effekte: Einerseits nehmen Bilder dieser «Qualität» eine zunehmend politische und weltanschauliche Funktion an; sie «synchronisieren» Bevölkerungen, um einen Begriff von Claus Leggewie aufzugreifen (2009, S. 10). Aus einer anderen philosophischen Richtung gedacht, sehe ich im re-inszenierten Wiedererkennen eine ideologische Anrufung im Sinne Louis Althusser (2010, S. 88). Andererseits werden in der Re-Inszenierung Werte etabliert, die dauerhaft im kollektiven Gedächtnis und im Habitus der Mitglieder von Gesellschaften verankert bleiben (Fahlenbach u. Viehoff 2005, S. 361).

Es ist Kathrin Fahlenbach und Reinhold Viehoff in ihrer Auseinandersetzung mit historischen Prozessen der Ikonisierung von Bildern zuzustimmen, dass neben den genannten Effekten ein grundlegender Faktor berücksichtigt werden muss: Die Bedeutung der Auswahl und Re-inszenierung der Bilder durch historische Akteure/-innen, Bildproduzenten/-innen und Bildvermittlern/-innen⁸, die die Bilder als «Identifikationsflächen» (Fahlenbach u. Viehoff 2005, S. 362) bzw. «Applikationsvorlagen» (Link 1982, S. 13f.) für die breite Aufnahme und Rezeption «anbieten». Diese gestalterische und semantische Kodierung (Fahlenbach u. Viehoff 2005, S. 362) stellt so etwas wie eine Rahmung, den Darstellungsrahmen im Prozess der Ikonisierung, her. Dieser Rahmung möchte ich im Anschluss an George Didi-Huberman den Namen «Repräsentationsdispositiv» geben (Didi-Huberman 2009, S. 52). Didi-Huberman führt den Begriff nicht aus, stützt sich aber – wie seine Argumentation im Text zu interpretieren ist – an dieser Stelle auf Michel Foucault: Foucault versteht mit diesem Begriff das In-Beziehung-Setzen bzw. das In-Beziehung-Sein heterogener Elemente, im Kontext hier zunächst von Diskursfragmenten aus verschiedenen digitalen Archiven. Das Repräsentationsdispositiv ist als Rahmung zu sehen, die Institutionen wie Verlage, Pressehäuser und die darin agierenden Akteure/-innen in Beziehung setzt. Das Repräsentationsdispositiv selbst ist nichts eigentlich Materielles (vgl. Foucault 1978, 119f.), sondern das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann. Die Verknüpfung auf der SPIEGEL-Webseite erfolgt im Modus der Narration mittels visueller Narreme als *building blocks* mit der Funktion – und das ist entscheidend – «Bilder in Umlauf zu bringen» (Didi-Huberman 2009, S. 51). Diese Bilder stehen repräsentativ für bestimmte (historische) Ereignisse. Durch dieses In-Beziehung-Setzen innerhalb

⁸ Zur Frage der Rolle von Presseagenturen, allen voran Associated Press, der Akteure/-innen in einem globalen Bildermarkt, Prozessen der Homogenisierung und Hegemonialisierung durch Nachrichtenagenturen vgl. für die ersten Tage nach den Attentaten auf das World Trade Center Chéroux 2011, S. 47 ff.

eines Repräsentationsdispositivs ist der institutionelle Rahmen berücksichtigt, der Prozesse der Ikonisierung überhaupt erst ermöglicht.

Es stellt sich nun die Frage, welchen Effekt diese Prozesse der Ikonisierung – insbesondere im Kontext von Ereignisikonen wie den Bildern der Anschläge auf das World Trade Center – hervorbringen können. Das *Bild* des Ereignisses erscheint als Abbild der Geschichte. Auf diese Weise – und das als schliessende These – kann es als Fetisch im Sinne von Karl Marx zu fungieren beginnen.⁹ Mit dieser Aussage soll keinem neuen Ikonoklasmus das Wort geredet werden, ganz im Gegenteil: Es ist nicht das Bild an sich, sondern sein Funktionieren innerhalb des Repräsentationsdispositivs. Marx argumentiert im Kontext des Warentausches, dass die gesellschaftliche Bedingtheit der Ware im Tauschprozess verkannt wird. Die Ware erscheint nicht als gesellschaftliche Form, ihr Wert wird ihr als Naturtatsache zugesprochen (Marx 1988, S 88 ff.). Die gesellschaftlichen Strukturen im Produktionsprozess und im Tausch bleiben verborgen. In diesem Sinne lässt sich sagen: Wenn sich die gesellschaftliche Bedingtheit der Entstehung der Bilder, der Bedingungen ihrer Distribution und Konsumtion von ihnen selbst löst, wird das historische Bild wie in der konkreten Inszenierung auf *SPIEGEL-Online* eigentümlich a-historisch: In der Inszenierung, in der Reproduktion der Bilder vom Ereignis, suggeriert das Bild die getreue Wiedergabe der Realität, aber nicht auf der Ebene ihres gesellschaftlichen Zustandekommens, sondern als ein ausserhalb der Subjekte sich ereignendes Ereignis und damit quasi schicksalhaft («So ist es gewesen. Das zeigen die Bilder.»). Damit werden die Bilder auf der *SPIEGEL*-Seite zu einem visuellen Fetisch einer überzeitlichen Katastrophe, eines von aussen hereinbrechenden Schicksals. Dazu müssen sie, wie zu zeigen war, in eine spezifische Struktur eingebettet sein: in die Erzählform – hier in die Gattung des bildhaften Melodrams, der visualisierten Tragödie. In Analogie zur Warenzirkulation bei Marx und dem Fetisch-Charakter der Ware lässt sich formulieren: Das Repräsentationsdispositiv bringt tatsächlich «die Bilder in Umlauf». Nimmt man die Analogie zum Tauschwert der Ware und seiner allgemeinen Äquivalentform, dem «Geld», dann ist Leggewie zuzustimmen, dass Bilder in dieser Funktionsweise zu einer «Währung visueller Massenkommunikation» werden (Leggewie 2009, S. 10). Was wird in diesem Tauschvorgang verkannt? – Die Möglichkeit der Erkenntnis der realen, historisch-politischen Verhältnisse, die die Bilder hervor- und in «Umlauf bringen». Diese gesellschaftlichen Verhältnisse, angeordnet in einem Repräsentationsdispositiv, sind – für die Formung visueller Kompetenz – meines Erachtens immer zu berücksichtigen.

⁹ Zur folgenden Argumentation vgl. Ebbrecht im Zusammenhang mit dem Deutschland-Bild, der 2008 einen Eröffnungsvortrag unter dem Titel «Die Liebe zum Bild. Nostalgie, Fetisch, Dialektik: Das Bild in der Erinnerungskultur» hielt. <http://www.extrablatt-online.net/archiv/ausgabe-4/tobias-ebbrecht-die-liebe-zum-bild.html>.

Literatur

- Assmann, Aleida. 2012. «Resonanz und Einschlag: Zur Affektlogik von Bildern im kulturellen Gedächtnis.» In *Bild und Bildlichkeit*, hrsg. v. Otfried Höffe, 23–35. Nova Acta Leopoldina Nummer 386, Band 113. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Assmann, Jan. 2007. *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 6. Aufl. München: Beck.
- Benjamin, Walter. 2007. *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit und weitere Dokumente*. Kommentar von Detlev Schöttker. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chéroux, Clément. 2011. *Diplopie: Bildpolitik des 11. September*. Konstanz: University Press.
- Czech, Alfred. 2006. «Bildkanon im Spannungsverhältnis zwischen individuellem und kollektivem Bildgedächtnis.» In *Bilder, die die Welt bedeuten: «Ikonen» des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken*, hrsg. v. Johannes Kirschenmann u. Ernst Wagner, 9–40. München: kopaed.
- Didi-Huberman, Georges. 2009. «Klagebilder, beklagenswerte Bilder?» *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 1 (1): 50–60.
- Diers, Michael. 1997. *Schlagbilder: Zur politischen Ikonographie der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Erll, Astrid. 2007. *Prämediation – Remediation. Repräsentation des indischen Aufstands in imperialen und post-kolonialen Medienkulturen (von 1857 bis zur Gegenwart)*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Fahlenbach, Kathrin und Reinhold Viehoff. 2005. «Medienikonen des Krieges: Die symbolische Entthronung Saddams als Versuch strategischer Ikonisierung.» In *War Visions: Bildkommunikation und Krieg*, hrsg. v. Thomas Knieper u. Marion G. Müller, 356–387. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Foucault, Michel. 1978. «Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Departement de Psychoanalyse der Universität Paris/Vincennes.» In *Dispositive der Macht: Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, 118–175. Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, Michel. 1990. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grusin, Richard A. 2010. *Premediation: Affect and mediality after 9/11*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Jäger, Siefried. 2004. *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. 4. Aufl., Münster: Unrast Verlag.
- Kirschenmann, Johannes. 2006. «Voller Emotionen und Erinnerungen» – Das kollektive Gedächtnis und seine mediale Konstruktion.» In *Bilder, die die Welt bedeuten. «Ikonen» des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Daten-*

- banken, hrsg. v. Johannes Kirschenmann u. Ernst Wagner, 135–149. München: kopaed.
- Leggewie, Claus. 2009. «Zur Einleitung: Von der Visualisierung zur Virtualisierung des Erinnerns.» In *Erinnerungskultur 2.0: Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien*, hrsg. v. Erik Meyer, 9–28. Frankfurt am Main u. New York: Campus-Verlag.
- Link, Jürgen. 1982. «Kollektivsymbolik und Mediendiskurse: Zur aktuellen Frage, wie subjektive Aufrüstung funktioniert.» *kultuRRevolution: Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie* 1 (1): 6–21.
- Link, Jürgen. 1991. «Historische Analogien: Strukturen und Funktionen.» *kultuRRevolution: Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie* 24: 3–9.
- Ludes, Peter. 2001. *Multimedia und Multi-Moderne: Schlüsselbilder. Fernsehnachrichten und World Wide Web – Medienzivilisierung in der Europäischen Währungsunion*. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Marx, Karl. 1988. *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie*. MEW, Band 23., 17. Aufl. Berlin: Dietz Verlag.
- Meyer, Erik. 2009a. «Vorwort.» In *Erinnerungskultur 2.0: Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien*, hrsg. v. Erik Meyer, 7. Frankfurt am Main u. New York: Campus-Verlag.
- Meyer, Erik. 2009b. «Erinnerungskultur 2.0? Zur Transformation kommemorativer Kommunikation in digitalen, interaktiven Medien.» In *Erinnerungskultur 2.0: Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien*, hrsg. v. Erik Meyer, 175–206. Frankfurt am Main u. New York: Campus-Verlag.
- Mitterhofer, Hermann und Ekkehard Hey-Ehrl. 2012. «Das Bild des traumatisierten Körpers: Von der visuellen Narration des Leidens anderer.» *Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft und Psychologische Medizin* 10 (2): 47–59.
- Paul, Gerhard. 2009. «Das Jahrhundert der Bilder: Die visuelle Geschichte und der Bilderkanon des kulturellen Gedächtnisses.» In *Das Jahrhundert der Bilder. 1900 bis 1949*, hrsg. v. Gerhard Paul, 14–39. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reading, Anna. 2011. «Memory and Digital Media: Six Dynamics of the Global Memory Field.» In *On Media Memory: Collective Memory in a New Media Age*, hrsg. v. Motti Neiger, Oren Meyers u. Eyal Zandberg, 241–252. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave.
- Stiegler, Bernd. 2010. «Einleitung zu Fotografie und Gesellschaft.» In *Texte zur Theorie der Fotografie*, hrsg. v. Bernd Stiegler, 225–229. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

- Warburg, Aby. 1979. «Dürer und die italienische Antike.» In *Aby Warburg: Ausgewählte Schriften und Würdigungen*, hrsg. v. Dieter Wuttke, 1. Aufl., 125–130. Baden-Baden: Verlag Koerner.
- Warburg, Aby. 1979. «Heidnisch-antike Weissagung in Wort und Bild zu Luthers Zeiten. Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften 1919.» In *Aby Warburg: Ausgewählte Schriften und Würdigungen*, hrsg. v. Dieter Wuttke, 1. Aufl., 199–304. Baden-Baden: Verlag Koerner.
- Wolf, Werner. 2002. «Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie.» In *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär*, hrsg. v. Vera Nünning und Ansgar Nünning, 23–104. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Wülfing, Wulf. 1982. *Schlagworte des Jungen Deutschland*. Mit einer Einführung in die Schlagwortforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Internetquellen

<http://www.spiegel.de/flash/0,5532,26783,00.html>

<http://www.spiegel.de/panorama/justiz/moussaoui-beweise-online-terrorpuzzle-mit-1200-teilen-a-429858.html>

<http://www.extrablatt-online.net/archiv/ausgabe-4/tobias-ebbrecht-die-liebe-zum-bild.html>

Das Passepartout und der Zwischenraum zwischen den Sternen

**Thomas Ruff – Ein Ausstellungsrundgang um ein Projekt
der Annäherung!**

Jürgen Stöhr

Abstract

Bildbetrachtung und insbesondere die Anschauung von Kunstwerken bedürfen einer näher zu bestimmenden «visuellen Kompetenz». Je nach methodologischer Ausrichtung wird diese Kompetenz eher als bildexternes historisch-kontextuelles Fachwissen oder eher bildimmanent als Fähigkeit zum «Lesen» oder zur «ästhetischen Erfahrung» von Einzelwerken angesetzt. Der vorliegende Beitrag untersucht spielerisch die Dynamiken einer visuellen Kompetenz, die zwischen diesen beiden Polen ausgehandelt wird. Als Beispiel wurde eine Bildserie des Düsseldorfer Fotokünstlers Thomas Ruff ausgewählt. Hierbei handelt es sich um im weitesten Sinne «postmoderne» Kunst-Fotografie, die insofern die Fragen nach der Kompetenz im Umgang mit fotografischer Bildlichkeit explizit aufwirft, als Ruffs Arbeiten ihre Rezeption vermutlich selbst thematisieren und innerbildlich zu reflektieren scheinen.

Problemstellung, Versuchsanleitung: Gemeinhin gilt der Düsseldorfer Fotograf und Becher-Schüler Thomas Ruff als ein «Gerhard Richter der Fotografie», der in seinen Werkgruppen «konsequent neue Domänen erobert, indem er vorgegebene Bilder im intermedialen Transfer ihrer ursprünglichen Funktion entfremdet» (Stiegler 2011, S.317). Weitere Stichworte in diesem Zusammenhang lauten «Fotografie nach der Fotografie», «After-Images» (Forster 2009, S.126) oder die Befragung der «Bildlichkeit» der Fotografie. In der Regel werden mit diesen Vorannahmen einer Meta- und Appropriation-Fotografie die einzelne Arbeit oder die jeweilige Serie «erklärt». Bemerkenswert ist dabei, dass es so gut wie keine grösser angelegten, konkreten phänomenologischen Beschreibungen oder «ästhetischen Erfahrungen» der Werke von Thomas Ruff gibt. Es reicht offenbar aus, die Diskurse, das Konzept und die Mechanismen der Aneignungen, der Übertragung, des Transfers, der Selbstreflexion, der Nachbearbeitung der Bilder usw. zu kennen. Schnell gelten die ausgestellten Bilder so als Belege und Bebilderungen der sie hervorbringenden Strategie. Insofern wird konsequent über und nicht von den Einzelfotografien gesprochen. Nicht die Strategie wird in den Bildern deutlich, sondern die Bilder erhalten ihren «Sinn» vor dem Hintergrund des Konzepts. Dies

mag streckenweise logisch und unvermeidlich sein; dennoch hat dies zur Folge, dass man nicht mehr hermeneutisch von den Einzelbildern sprechen und schreiben kann, weil man sie sofort kontextualisiert. Der vorliegende Beitrag sucht die «unmögliche Möglichkeit», das hier beschriebene Szenario im Nachspielen eines Ausstellungsbesuchs der *Stellar Landscapes* zu prozessualisieren. Sichtbar werden soll der Zwischenraum zwischen Fachdiskurs und Bild, den man immer schon betreten hat, der aber in einem resultativen Schreiben, das im Ergebnis das Bild erklärt hat, unsichtbar bleibt.

Der folgende Fliesstext verzichtet (oder tut so als verzichte er) vielerorts auf das Referieren des Forschungsstandes zu den *Sternen* von Thomas Ruff. Folgt man den Endnoten, gelangt man zu diesem Stand der Sekundärliteratur, der den mäandernden Gang des Textes nur stören würde, der aber eben trotzdem vorkommen muss, weil er unversehens zum Teil des Werkes werden kann.¹

Erster Akt

Thomas Ruffs Bilder zeigen mir den Sternenhimmel – Konstellationen von Himmelskörpern, Gasnebeln und ganze Galaxien. Wie selbstverständlich kann ich sie als Abbilder von Konstellationen der Gestirne ansehen. Vielleicht überlege ich mir noch, ob ich dieses Bild am Himmel so scharf selber hätte wahrnehmen können? Ich stehe vor den übergrossen Motiven und sehe hinein in den Kosmos (Abb. 1).

Ich weiss nichts von Thomas Ruffs konzeptionellem und diskursivem Umgang mit «der Fotografie»; es hat mir niemand gesagt, als ich die Ausstellung, in der ich mich gerade befinde, betreten habe. Vermutlich weiss auch die Aufsicht, die jeden Ausstellungstag hier verbringt, nichts vom theoretischen Hintergrundrauschen der Stern-Bilder. Aber vielleicht interessiert sich auch jemand vom Personal dafür? Die vielen Führungen, die Erklärungen liefern sollten und die im Akustikradius der Betroffenen lagen, haben sicher ihre diffusen Sinnspuren hinterlassen. Sicher hat die Saalaufsicht keine Schulung erhalten. Es ist eben elitär und klar geregelt, wessen Aufgabe es ist, einen Kontext oder die intendierte Botschaft des Fotografen zu kennen. Die Experten wissen mehr als man sieht – und wer unvorbereitet ein Ausstellungsticket kauft, darf nicht darauf hoffen, dass schon der Audio-Guide alles einflüstern wird. Auch hier wird dosierte Wissenspolitik und -ökonomie betrieben. Ich aber weiss bis jetzt nichts von der Aneignung, Wiederholung und den Second Hand- und «Ready-Made»-Bildern im Werk des Fotografen. Ich weiss nichts von den vorausgegangenen Episoden der neuen Verwendung und des veränderten Umgangs mit Bildern, der vielleicht von der *Picture Generation* ausging – damals in den 70er-Jahren in New York. Man müsste das alles erst Nachschlagen und sich anlesen.² So aber bleiben die Arbeiten an der Wand erst einmal kommentarlos *Sterne*. Zwischen mir und dem Sternenhimmel besteht ein gewisses Gefühl der

Unmittelbarkeit, das sich einpendelt zwischen Konfrontation und Kontemplation, Erhabenheit und Sehnsucht, Raumschiff Enterprise und der Astronomie usw.. Auch das ist nicht neu in dieser Phase der Betrachtung, es wird schon irgendwo aufgeschrieben worden sein. Damit bin ich nicht allein, es wiederholt sich immer, wenn die Serie wieder einmal gezeigt wird, darauf kann ich mich verlassen. Aber mich überwältigt das zu Sehende nicht (mehr), ich werde nicht warm mit der künstlichen Ausstrahlung der Fotografien und beginne mir zu überlegen, ob das ihr Mangel sein könnte. Die Registrierung einer gewissen Mangelhaftigkeit leitet auch meist hin auf die Frage der Gemachtheit des Präsentierten. In solchen Situationen verliert man den unendlichen Sternenkosmos aus den Augen und beginnt womöglich das Bild selbst als ausgesprochen grossformatig zu erachten.

Zwischen mir und dem Motiv finden sich der massive Holzrahmen und das breite Passepartout ein. Zu Anfang war ich bereit, diese Regie zu übersehen, weil sie meinen Konventionen der Präsentation des Fotografischen entsprach. Aber im Blow Up der Fotografie und des Rahmens auf die monumentalen Masse 260x188 cm (Bildformat) sehe ich auch die Materialität des Ganzen unweigerlich mit (Abb. 2).



Abb. 1: Thomas Ruff: *Sterne*, Diasec, C-Print, 1992, 260 x 188 cm.



Abb. 2: Thomas Ruff: *Sterne*, Diasec, C-Print, gerahmt, 1992.

Ruff macht aus der Fotografie ein gefasstes Objekt hinter Glas. Obwohl dies meistens so ist, scheint der Unterschied hier nun darin zu bestehen, dass Ruff dies geradezu auszustellen scheint. Wenn ich später den Katalog zur Ausstellung ansehen werde, wird dieser versuchen, mir genau diese Erfahrung zu verheimlichen. Wenn ich ihn später aufschlagen werde, wird er mich von dieser Erfahrung wieder fernhalten wollen, indem er mir die Abbildungen der Bilder rahmenlos präsentieren wird. Das wird nicht ohne Grund so sein. Aber statt mich eben auch auf den Rahmen und alles andere aufmerksam zu machen und statt meine Beobachtung zu analysieren, wird er mich in den Entstehungs- und Herstellungsprozess der Bilder einweihen und mir einen «Aha»-Effekt gegenüber den unsichtbar bleibenden Operationen des Fotografen abzufordern versuchen.

Doch hier im Saal³ vor der Arbeit von Ruff zählt das alles: Der Rahmen, das leichte Spiegeln der Verglasung oder auch das Serielle der Aufnahmen. Das Selbst-Sehen⁴ der Werke hier im Museumsraum, das ich vielleicht nur noch mit der interessellos sehenden Saal-Aufsicht im Raum teile, gleicht inzwischen einer Guerilla-Attacke eines Autonomen gegen die Autorität der Konzeptualisten. Ich staune über die Rahmung. Wer sich für das Beiwerk und den Rahmen interessiert, für die Holzart und etwa für die Gehrungswinkel der Ecken oder zudem für das Cutting des Passepartouts, entlarvt sich selbst im Normalfall als verirrter Heimwerker oder als am Design interessiert. Aber hier in dieser spezifischen Ausstellungssituation muss man darauf kommen, weil die Fotografien eben nicht durchgängig transparent sind.⁵

Zweiter Akt

Ich gewinne den Eindruck, hier würden nicht Motivfolgen gezeigt, sondern bestimmte Bilder in Serie eben hinter leicht spiegelndem Glas ausgestellt. Letzteres schliesst zwar ersteres ein, allerdings mit dem Unterschied, dass sich der Status der Fotografien zwischenzeitlich dramatisch ändern kann. Man kann sich nämlich vorstellen, dass während der Betrachtung einer Fotografie eine abgebildete Wirklichkeit gesehen wird, von der man annehmen wird, diese sei auch vorfotografisch so dagewesen. Wahrscheinlich gehen wir bei der Betrachtung eines Sternenhimmels genau davon aus. Warum auch nicht. Wenn ich dagegen beginne, die ausgestellten fotografischen Bilder eben als gerahmte und so und nicht anders vorgeführte Bilder zu betrachten, dann sehe ich weniger die abgebildete Wirklichkeit als vielmehr die Wirklichkeit der Fotografie, der Abbildung selbst. Dieser Effekt ist hinlänglich bekannt, allerdings ist damit noch nicht geklärt, was er im Einzelfall zu bewirken in der Lage sein kann. Dabei geht es nicht darum, dass die gezeigten Bilder als irgendwelche Archiv- oder Fund-Bilder erkennbar wären, die zum Beispiel ihrer historischen Bedeutung wegen als wertvolle Fotografien präsentiert würden. Fundstücke sind sie für mich schon wegen ihrer ausgesprochenen Monumentalität

nicht. Mir ist klar, dass man diese Formate nicht einfach irgendwo vorfindet, sondern dass man sie auf die eine oder andere Art «machen» muss. Diese Frage des Gemachtseins führt mich zurück auf mein Rasonieren über die Rahmung und die Grenze.

Alle Erfahrung dieser *Sterne* hängt von dem Vorhandensein, dem Registrieren und dem Ignorieren des Passepartouts ab. Hier⁶, in diesem konkreten Fall, ist es für mich tatsächlich so, dass das Passepartout die Illusionsbildung eines «wirklichen» Sternenhimmels sichern hilft: Indem es architektonisch wie eine Fensterlaibung zusammen mit dem Rahmen die Grenze zwischen Innen und Aussen formt, erscheint der Sternenhimmel gemäss der berühmten Idee Leone Battista Albertis als Fensterausblick (in der Öffnung der Museumswand, Abb. 3).

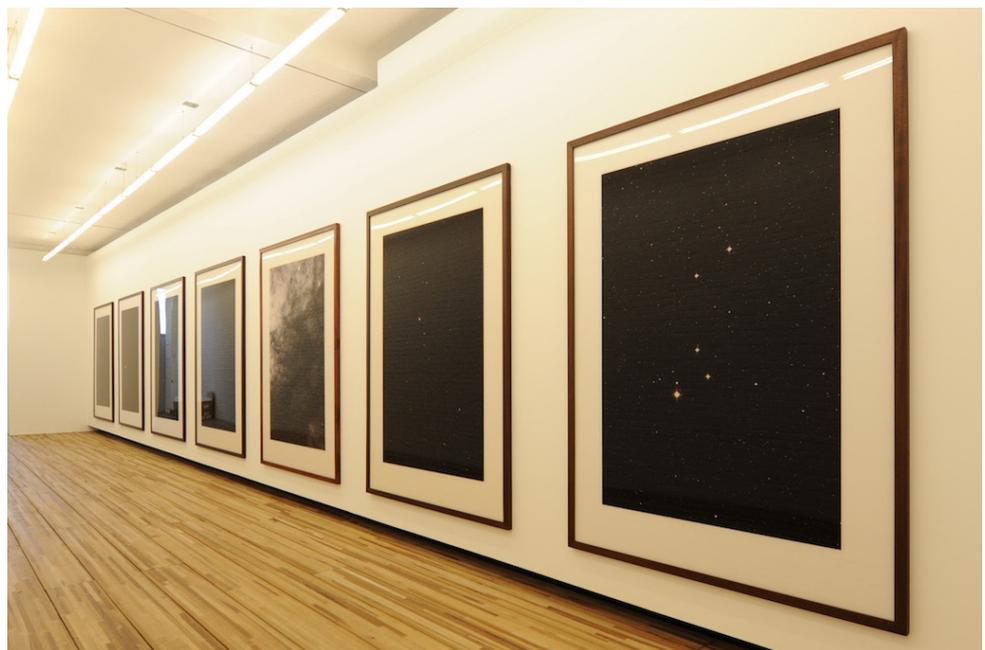


Abb. 3: Thomas Ruff: *Sterne*, Ausstellungsansicht.

Die gleiche Rahmungsarchitektur, die Teil der Konstitution dieser Bildsuggestion ist, ist es aber auch, die das Äussere der Museumswand vom Bildinneren so sicher abschliesst, dass die ganze Arbeit Ruffs als Objekt auf der Wand gesehen werden muss. Im ersten Fall ist das Passepartout für mich Agent dafür, dass ich innerbildlich in den Sternenhimmel hinaus und durch das Medium hindurch sehen kann. Im zweiten Fall stellt sich das Passepartout als ausserbildlicher Garant eines Sehens der Fotografie als Fotografie dar: Diese Ränder machen mir nun bewusst, dass ich es mit einer Monumentalaufnahme an der Museumswand zu tun habe. Das Passepartout gewährleistet die sichere Trennung von Innen und Aussen und ist auf der

einen Seite daran beteiligt, das zu Sehende zu garantieren. Auf der anderen Seite ist es daran beteiligt, die ganze Illusion der Fotografie wieder in Frage zu stellen. Dieser Selbstwiderspruch ist erfahrbar und geht nicht auf in der bildexternen Erklärung und in der Summe all der Operationen, die zu dem geführt haben, was ich nun sehe. Wenn man sich einmal auf die Schilderung der Produktionsoperationen einlässt, ist der Aufwand der bildwissenschaftlichen Reflexionen, der anlässlich der *Sterne* betrieben worden ist, enorm.⁷ Dieser Aufwand bildet den rhetorischen und semantischen Rahmen dieser Bilder. Auf der einen Seite wird er zum Teil des Werkes, weil diese Art der Anstrengung der Interpretation den Bildern erst ihren Sinn zu sichern scheint. Auf der anderen Seite schliesst dieser Aufwand den Betrachter auch wieder aus, indem die Fotografien nun zum theoretischen Objekt geworden sind.

Wo liegt das Passepartout des Schreibens über die *Sterne*? Wo liegt mein Dazwischen? Was ich bisher geschrieben habe, liegt zwischen der Aussenwelt der Saalaufsicht und der Innenwelt einer elaborierten Kunst- und Bildwissenschaft. Zwischen der Überschrift, in der sich meine Perspektive auf das Passepartout – als «vorausleuchtende Idee»⁸ – ankündigt und den fachspezifischen Endnoten erscheint mein Text zu einem simulierten Sehen, der durch diese Rahmung garantiert und in seiner Selbständigkeit auch wieder in Frage gestellt wird. Mein Text braucht diese Vorwegnahme der Analyserichtung, die er dem Leser mit dem Titel gibt, und er braucht die Hinweise auf die Ruff-Exegese am Ende, um das mitteilen zu können, wovon er eigentlich nicht Teil sein will, aber immer schon Teil ist.

Ich erinnere mich nun – an irgendeinen «Text» wird man immer erinnert – an eine kleinere Ausführung von Martin Heidegger «[z]um ‹Fenstergemälde›», die schon diese beiden Grenzen des Passepartouts und des Rahmens angesprochen haben könnte: Mir fällt auf, dass sie auf die *Sterne* passen. Dort heisst es: «Was ist ein Fenster? Sein Rahmen grenzt das Offene des Durchscheinens ein, um es durch die Grenze in eine Freigabe des Scheinens zu versammeln. Das Fenster als Einlass des nahenden Scheinens ist Ausblick in die Ankunft [...] Das Bild bildet erst dieses Fenster...» (Heidegger 2002, S. 120). Eingrenzung und Einlass des Scheinens, Ausblick in die Ankunft des Lichtes der *Sterne*: dies ist eigentlich genau das, was auch die Fotografie ihren Wesen nach sein könnte, denke ich jetzt. Das begrenzte Einfangen des Lichts auf der Oberfläche einer sensiblen Platte: das ist Fotografie. Wenn man das ganze so zu sehen beginnt, hätte Thomas Ruff nichts anderes als die Fotografie – oder eine bestimmte Vorstellung von der Fotografie – fotografiert. Beziehungsweise – sobald ich wissen würde, dass die Negative dem Archiv der Europäischen Südsterntwarte in den Anden entstammen – hätte Thomas Ruff die Fotografie nicht fotografiert, sondern lediglich, durch Ausnutzung dieser Negative, ausgestellt. Denn das Licht der *Sterne* wäre als Spur, Index oder Lichtabdruck ein (weiteres) «Äquivalent»⁹ der / für die Fotografie selbst: «Ich hingegen sage: [...]

Die Entdeckung der Lichtempfindlichkeit von Silbersalzen [erlaubte es,] die von einem abgestuft beleuchteten Objekt zurückgeworfenen Lichtstrahlen einzufangen und festzuhalten. Die PHOTOGRAPHIE ist, wörtlich verstanden, eine Emanation des Referenten. Von einem realen Objekt, das einmal da war, sind Strahlen ausgegangen, die mich erreichen, der ich hier bin; [...] Die Photographie des verschwundenen Wesens berührt mich wie das Licht eines Sterns.» (Barthes 1988, S. 89f.). Ruff hätte diese mystisch-magische Bestimmung der Fotografie auf frappierend kindliche Weise wörtlich genommen, um dem Zeigen der Sterne und der Sterne eine Metaebene abzuringen. Oder bin ich es, der diesen so grossen wie vielleicht harmlosen Bildern unbedingt einen selbstreflexiven Hintersinn ansehen will. Ich weiss es nicht, aber ich mache weiter, um zu sehen, wohin dies führt.

Wenn das von den Sternen reflektierte und gereiste Licht sich einschreibt und aufzeichnet, «balsamiert» diese Fotografie nicht *eine* Zeit ein. Sie fängt auf der Oberfläche des Fotos eine Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen auf. Im Jetzt der Betrachtung sehe ich Stadien eines gewesenen Universums vor mir, ohne je von der wirklichen Wirklichkeit eine Ahnung haben zu können. Ich sehe in der stillgestellten Zeit der Fotografie die «Gespenster» vielleicht verloschener Gestirne, die mir erst durch die Fotografie anwesend werden. Das Foto dieser Gestirne ist dabei die himmlische Allegorie der Fotografie, die mir permanent die gleiche Aussage entgegenhält: «Ich bin tot» – die «unmögliche Aussage», der «Skandal», der «Exzess» und das «reale Irreale» der Fotografie¹⁰: «Sprache der Erinnerung» und das bestechende Aufscheinen einer Präsenz zu sein. Insofern ist die Fotografie hier im Ausstellungssaal selbst ein anwesendes Dazwischen – zwischen Tod und Präsenz –, das zwischen dem Passepartout und zwischen den Texten über die Fotografie existiert. Ruff besitzt die Negative der Teleskopaufnahmen und stellt die vergrösserten Abzüge als reine Fotografie wie ein vorgefundenes und wiederentdecktes Erbe aus.

Genauer müsste man natürlich sagen, Ruff habe nicht *die* Fotografie ausgestellt, sondern eine bestimmte Theorie zur Ontologie des fotografischen Bildes und einen bestimmten Moment der Fotografie exponiert:

Man beachte allerdings auch, dass das Prinzip der Spur, so wesentlich es auch sein mag, nur ein *Moment* im gesamten fotografischen Ablauf ist. Denn vor und nach dem Moment der natürlichen *Einschreibung* der Welt auf die lichtempfindliche Fläche gibt es zutiefst kulturelle, codierte, gänzlich von menschlichen Entscheidungen abhängige Gesten (*davor*, die Entscheidung für ein Sujet [...]; *danach*: all diese Entscheidungen wiederholen sich beim Entwickeln und Abziehen, dann wird das Foto in die immer codierten und kulturellen Vertriebsmechanismen eingespeist – Presse, Kunst, Mode, Porno, Wissenschaft [...]). Nur *zwischen* diesen zwei Serien von Codes, allein im Augenblick der Belichtung selbst, kann das Foto als reine Spur eines Aktes (als Botschaft ohne Code) angesehen werden. Nur hier ... (Dubois 2010, S. 111f.).

Ich habe gerade wohl die phänomenologische Perspektive vollends verlassen und der Text hat gerade seine Ebene gewechselt. Martin Heidegger, Roland Barthes und Philippe Dubois haben sich (in mir, im Text) zu Wort gemeldet. Das liegt wohl daran, dass offenbar ein grosser Teil der visuellen Kompetenz im Niemandland zwischen bildlicher Evidenz und reiner Kommentarbedürftigkeit flottiert: Im reinen Vertrauen auf bildliche Evidenz erliegt man dem Selbstbetrug, man wisse nur, was man zuvor gesehen hat. Im Vertrauen auf ein bildexternes Vorwissen geht man in selbstauferlegter Blindheit davon aus, man sehe sowieso nur, was man zuvor schon gewusst haben muss. Die *Sterne* von Ruff eröffnen genau diesen Zwischenraum. Daher mischen sich die sekundären Stimmen ein. Aber man muss um ihren jeweiligen Status wissen und man muss sie auch wieder abstellen können.

Unter all den Umständen kann ich nun die Bilder nicht ohne Ironie sehen. Wörtlich geht es um den Sternenhimmel und allegorisch um ein Wesen der Fotografie. Oder wörtlich und ganz konkret sind die Bilder das reine Wesen der Fotografie und ikonisch ein kulturell überdeterminiertes Abbild des Sternenhimmels. So oder so, wer weiss? Die Ironie liegt in der Unentscheidbarkeit. Ich kann die wörtliche und die übertragene Bedeutung nicht mehr auseinanderhalten. Indem die Bilder beides zugleich zeigen, zeigen sie auch nichts von beidem wirklich. Damit dementieren sie mein Bild von Fotografie als Dokument der Wirklichkeit endgültig.

Dritter Akt

Was ich nun sehe – wenn sich alles andere wechselseitig zu dementieren beginnt – ist eine ornamentale Verteilung von Lichtpunkten. Wenn ich das eine nicht mehr vom anderen unterscheiden kann, öffnet sich mir weder ein Weltraum noch eine reine Fotografie. Was nun sichtbar wird oder einzig sichtbar bleibt, ist die ästhetische Ebene der Fotografie (oder des Bildes) selber. Diese Bildebene «gebiert» selbst die Formen und Farben, die auf ihr spielen. Unvermittelt denke ich dabei an eine der letzten Sequenzen von Stanley Kubricks *Odyssee im Weltraum*: die völlig gegenstandslose Fahrt der Kamera durch die «Dimensionen»: «Ein Raum wird antizipiert, der nur als ästhetischer durchmessen und durchreist werden kann.» (Kirchmann 1993, S. 121). Am Ende handelt es sich wohl auch bei den *Sternen* um einen rein ästhetischen Kosmos verabsolutierter Erscheinung.¹¹ Die reine Fotografie mündet in die unendlichen Weiten eines funktions- und bedeutungslosen Ästhetizismus – eine Botschaft ohne Code in einem radikalen Sinne. Befreit stehe ich vor diesem sich im Saal ausbreitenden Phänomen, in dessen Hermetik es nun kein diskursives und semantisches Hintergrundrauschen mehr zu geben braucht. Nicht der museale Raum macht aus den Fotografien durch Auratisierung «Kunst». Darum geht es hier nicht, sondern die Bilder selber strahlen nun in ihrer Rahmung diesen Ästhetizismus auf mich aus. Ästhetizismus ist das Versprechen, fehlenden «Sinn» durch pure Schönheit so vollkommen aufgewogen zu haben, dass die Mo-

tivation zur Sinnsuche friedlich einschläft – oder erstickt wird. Ich spüre, dass ein solcher Ästhetizismus dabei autoritär ist: Er lässt keine weitere Deutung neben sich mehr zu. Er ist auf Ausschliesslichkeit gerichtet und er will jetzt meine ganze Aufmerksamkeit.

Gerade noch hätte für die *Sterne* gelten können, was für jede Fotografie zuzutreffen scheint: «... ein Index. Aufgrund eben dieses Prinzips funktioniert das Foto auch als Nachweis. Es beweist die Existenz (aber nicht den Sinn) einer Realität. [...] Die Logik dieser Konzeption mündet in dem Schluss, dass die Bedeutung der Fotografien genau genommen kaum in ihnen selbst liegt: Ihr Sinn liegt ausserhalb von ihnen und wird hauptsächlich von ihrem tatsächlichen Bezug zu ihrem Gegenstand [...] determiniert» (Dubois 2010, S. 113). – Wenn dies gerade vorher noch gegolten hätte, dann muss ich nun erkennen: Hier in diesem Ruff-Saal haben die Fotografien als reiner Ästhetizismus sogar ihren Bezug zum Licht ausser Kraft gesetzt. Es spielt jetzt keine Rolle mehr, von was sie zeugen oder was für (Second Hand-) Bilder sie einmal waren. Eine radikal ästhetizistische Bildwelt, die keine Referenz mehr auf irgendein Aussen zulässt, kommt ohne alles aus – ohne Diskurs und auch ohne mich. Diese Form der Selbstbezüglichkeit verschluckt jede Gravitation, die die Bilder auf die Fototheorie ausgeübt hatten, wie ein schwarzes Loch die Materie um sich herum einsaugt.

Die Aufsicht hat den Saal verlassen, um im Nachbarraum nach dem Rechten zu sehen. Ich folge ihr zum Mars. *ma.r.s* – das weiss ich jetzt – ist eine weitere Fotoserie von Thomas Ruff, die mir Oberflächenstrukturen dieses Planeten zeigen will (Abb. 4, siehe Abbildungsnachweis). Obwohl die Bilder – wie die *Sterne* – aus grosser Entfernung aufgenommen sein sollen, wirkt es hier so, als sei das zu Sehende nicht durch ein Teleskop, sondern durch ein Mikroskop sichtbar geworden. Aber eigentlich ist das auch egal, denn hier feiert sich nun der Ästhetizismus nur noch selbst. Das ist eine Position der Weltabgewandtheit, die man vielleicht nur im Modus der Unsichtbares sichtbar machenden Astrofotografie erringen kann. Für heute erkenne ich diese Position an. Für Ruff mündet sie in die *Cycles*-Serie (Abb. 5, siehe Abbildungsnachweis).

Was soll dieses «für heute» – für mich – heissen? Und wäre es einerseits unter allen Umständen pädagogisch sinnvoll, alle Fragen, die der Text möglicher Weise aufgeworfen hat, tatsächlich sofort oder überhaupt zu beantworten? Oder ist es andererseits vielleicht unsinnig gewesen, diesen Satz am Ende einer simulierten ästhetischen Erfahrung geschrieben zu haben? Im Text gibt es einige dieser unscharfen und vageren Gedanken. Wenn der Satz aber nicht deplatziert sein sollte, und wenn man beim Lesen zum Beispiel über diese Formulierung gestolpert ist, hat man vielleicht begonnen, ihn zu überdenken. Das Überdenken der Formulierung kann in einige Richtungen führen:

So kann die Frage aufgeworfen sein, was eigentlich die konkrete «Folge» einer ästhetischen Erfahrung sein soll oder sein kann; beziehungsweise, ob die ästhetische Erfahrung und eine visuelle Kompetenz eigentlich mit dem unendgültigen Erleben eines Ästhetizismus enden sollte. Dieses «für heute» beträfe dann diejenige Dimension des Bildstudiums, die Hans-Georg Gadamer und Hans Robert Jaus einmal als ein «Sich-Selbst-Verstehen» im Verstehen des Anderen (der *Sterne*) bezeichnet haben. Diese Selbstbefragung habe am Ende eines Verstehensaktes als «Anwendung» auf mich selbst zu erfolgen. Andere meinen damit in ähnlicher Absicht eine «Welthaltigkeit» einer Fotografie (Liesbrock 2000, S. 47). Diese erhält ein Foto nicht etwa schon automatisch durch seine Referentialität, sondern diese kann das fotografische Bild erst über seine «wirklichkeitsaufschliessende Kraft» (Wellmer 1985, S. 33) entfalten. Ruffs *Sterne für heute* anzuerkennen, würde dann bedeuten: Ich wäre bereit für einen Moment zu akzeptieren, dass Ansprüche dieser Art verdichteter Wirklichkeitserfahrung an den Gasnebeln und Galaxien von Thomas Ruff wohl abperlen werden. Was dies aber bedeutet, ist damit noch nicht gesagt. Und möglicherweise ändert sich diese Einschätzung der Erfahrung in anderen Momenten der Rezeptionsgeschichte der Bilder – übermorgen vielleicht – auch wieder.

«Ich», «für heute»: Genauso gut könnte angesprochen sein, dass das personale Betrachter-Ich als Instanz der «Sinn»-Konstruktion einerseits vorausgesetzt wird, andererseits im kunstwissenschaftlichen Schreiben sofort wieder hinter einer Neutralitätsrhetorik verschwinden muss, um dem Eindruck eines nur spekulativen Subjektivismus zu begegnen. Dabei geht es aber doch gerade um die visuelle Kompetenz dieses Ichs. Bildanschauung ist ein singulärer Akt, der durch Verbalisierung des Erfahrenen und Gewussten textuelle Kontur annehmen kann. Wo also hat das sehende Ich seinen performativen Ort?

«Für heute» könnte aber auch nur einen mehr oder weniger spezifischen zeitgeschichtlichen Ort der *Sterne* innerhalb der Entwicklung der Düsseldorfer Becher-Schule angeben. Vielleicht würde man dann deshalb Ruffs Position hier anerkennen, weil man Folgendes bedenken oder erkennen würde: Der strenge dokumentarische Formalismus der Bechers ist möglicher Weise nur aufzuheben durch eine ästhetizistische Überhöhung ihres Konzepts...

So oder so: die hier implizierte pädagogische Überlegung und die Rolle dieses Textes bestehen ein Stück weit darin, dass es bekannter Massen hin und wieder besser ist, sich selbst Fragen zu beantworten, die anlässlich des Lesens entstehen, statt ein *all inclusive* Textmenü zu konsumieren. Dabei ist es mit dem Selbstdenken wie mit dem Selbstsehen: Worauf man selbst gekommen ist, das bleibt einem näher auch wenn man – wie in diesem Fall – eine Zeit lang die Weiten eines Sternenhimmels zu sehen glaubte.

Literatur

- Barthes, Roland. 1989. *Die helle Kammer: Bemerkungen zur Photographie* (1980). Baden Baden: Nomos.
- Bono, Melani, Hrsg. 2011. *Thomas Ruff: Stellar Landscapes*. Ausstellung im LWL-Westfälisches Landesmuseum Münster. Münster: Kehrer.
- Brüderlin, Markus. 1996. «Beitrag zu einer Ästhetik des Diskursiven». In *Ästhetische Erfahrung heute*, hrsg. v. Jürgen Stöhr, 282–307. Köln: Dumont.
- Derrida, Jacques. 1986. «Die Tode von Roland Barthes» (1981). *Fotogeschichte – Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie* 6 (20): 11–27.
- Derrida, Jacques. 1992. *Die Wahrheit in der Malerei* (1978). Wien: Passagen.
- Dobbe, Martina. 2007. *Fotografie als theoretisches Objekt*. München: Fink.
- Dubois, Philippe. 2010. «Die Fotografie als Spur des Wirklichen.» In *Texte zur Theorie der Fotografie*, hrsg. v. Bernd Stiegler, 102–114. Stuttgart: Reclam. (Wiederabdruck eines Auszugs aus: Philippe Dubois. 1998. *Der fotografische Akt: Versuch über ein theoretisches Dispositiv*. Dresden: Verlag der Kunst).
- Engelke, Henning. 2005. *Thomas Ruffs <Sterne>: Konstellationen zwischen Kunst und Wissenschaft*. Als PDF unter: <http://www.deubner-preis.info/engelke.pdf> (zuletzt aufgerufen: 9.7.2013).
- Forster, Kurt W. 2009. «Das Aufblitzen des Irrealen in der realen Welt.» In *Thomas Ruff – Oberflächen, Tiefen*, hrsg. v. Gerald Matt u. Cathérine Hug, 116–132. Wien: Niederösterreichisches Pressehaus.
- Heidegger, Martin. 2002. «Über die Sixtina» (1955). In *Martin Heidegger Gesamtausgabe*, Bd. 13, *Aus der Erfahrung des Denkens*, 119–121. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Imdahl, Max. 1988. *Giotto: Arenafresken*. München: Fink.
- Kirchmann, Kay. 1993. *Stanley Kubrick: Das Schweigen der Bilder*. Marburg: Hitzeroth.
- Liesbrock, Heinz. 2000. «Das schwierige Sichtbare: Perspektiven des Sichtbaren in Malerei und Fotografie.» In *How You Look at It: Fotografien des 20. Jahrhunderts*, hrsg. v. Heinz Liesbrock u. Thomas Weski, 39–59. Köln: Oktagon.
- Römer, Stefan. 2001. *Künstlerische Strategien des FAKE*. Köln: Dumont.
- Stiegler, Bernd. 2006. *Theoriegeschichte der Photographie*. München: Fink.
- Stiegler, Bernd und Felix Thürlemann. 2011. *Meisterwerke der Fotografie*. Stuttgart: Reclam.
- Stöhr, Jürgen. 2010. *Auch Theorien haben ihre Schicksale. Max Imdahl – Paul de Man – Beat Wyss. Eine Einföhlung in die Kunstgeschichtsschreibung der Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Thürlemann, Felix. 2009. «Die Ikonik und das ikonographisch-ikonologische Modell. Max Imdahl liest Erwin Panofsky.» In *Bildtheorien*, hrsg. v. Klaus Sachs-Hombach, 214–234. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wellmer, Albrecht. 1985. «Wahrheit, Schein, Versöhnung.» In *Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne*, 9–47. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wolf, Herta. 1993. «Wolken, Spiegel und Uhren.» *Fotogeschichte* 13 (48): 3–18.

Abbildungen

Abb. 1: Thomas Ruff: *Sterne*, Diasec, C-Print, 1992, 260 x 188 cm.

Abb. 2: Thomas Ruff: *Sterne*, Diasec, C-Print, gerahmt, 1992.

Abb. 3: Thomas Ruff: *Sterne*, Ausstellungsansicht.

Abb. 4: Thomas Ruff: *ma.r.s 02*, Diasec, C-Print, 2010, 256 x 186 cm.

<http://photographycalling-blog.de/wp-content/uploads/2011/10/6a00e551d23f818833013488381a5f970c-800wi.jpg>

Abb. 5: Thomas Ruff: *Cycles 8022*, Pigmentprint auf Leinwand, 2009, 306 x 236 cm.

http://www.monopol-magazin.de/img/appointments/tn_270_337_wien-kunsthalle-museum-fuer-zeitgenoessische-kunst-thomas-ruff-1.jpg

Abb. 6: Andreas Gursky: *Ohne Titel VI*, (Pollock), 1997, 186 x 239 cm.

Endnoten

1 Vgl. für die Appropriation Art allgemein: Brüderlin 1996, S.286ff. Dort besonders der Begriff einer «diskursiven Ästhetik», der davon ausgeht, dass «Sinn» «im postmodernen Kunstwerk immer nur in diesem Spannungsverhältnis von ästhetischer Erfahrung und diskursiver Reflexion» entsteht.

2 «1977 zeigte der alternative Artists Space in New York eine Gruppenausstellung. Pictures. Der Titel gab einer ganzen amerikanischen Künstlergeneration, zu der auch Cindy Sherman, Robert Longo und Richard Prince gehören, ihren Namen – eine Generation, die mit Massenmedien, Film und Fernsehen aufgewachsen war [...], nicht expressiv geprägt, sondern konzeptuell. [...] Dabei paarte sich die Faszination durch die Medienbilder, wie sie bereits die Pop-Künstler erfasst hatte, mit Misstrauen. Dieser Mischung aus Verführung und notwendiger Kritik versuchten die Künstler mit einer Doppelstrategie beizukommen: Es galt, ohne die Wirkungskraft der Bilder zu beeinträchtigen, den Mechanismen der Verführung ideologiekritisch entgegenzutreten. [...]

Cindy Sherman, Barbara Kruger, Richard Prince, Robert Longo: Sie alle benutzen Material, das aus Filmen, Zeitschriften, Magazinen vertraut ist. [...] Die gefundenen Motive werden zu Re-Fotografien recycelt. Kein individueller künstlerischer Duktus mischt sich mehr in die Kunstproduktion, wie das bei der Collage, der Malerei oder auch beim Siebdruck der Fall ist. Die Kunstprodukte behalten dieselbe visuelle und emotionale Attraktivität wie das Ausgangsmaterial [...] Eine geringfügige Veränderung der Funktionen allerdings irritiert die gewohnten Verwendungsweisen und löst Nachdenken über die Mechanismen aus. [...]

1975 arbeitete Richard Prince bei Time-Life. Sein Job bestand darin, Belegexemplare für Autoren aus den Zeitungen zu schneiden. Die Reklameanzeigen, die dabei übrigblieben, muteten ihn mehr und mehr wie Stills aus Spielfilmen an. Zunächst sammelte Prince diese Anzeigen, bevor er sie 1977 zu fotografieren begann. Mit einem einzigen Druck auf den Auslöser konnte er sich die Motive aneignen. Ein subversiver Akt der

Piraterie. Die Folgen dieses scheinbar harmlosen Aktes waren gross: Wer war der Autor dieser Bilder? Welchen Stellenwert hatte dabei die künstlerische Innovation?

Waren seine Bilder real? Realistischer als das Original? Waren die Originale möglicherweise nur Fiktion? Waren diese Motive vielleicht Bestandteil einer allgemein verbreiteten Imagination, einer Ideologie, die gleichzeitig das Verhalten der Menschen programmierte? Prince erweiterte bald das Spektrum seiner Methoden. Während er bis 1980 seine Re-Fotografien auch als Einzelbilder zeigte, vereinigte er danach jeweils neun von ihnen zu einem grossen Tableau und betonte damit den systematischen Zusammenhang dieser öffentlichen Bildersprache [...].» (In diesem Sinne vielleicht auch Thomas Ruffs Zeitungsfotos von 1990/91.)

http://www.kunstwissen.de/fach/f-kuns/b_postm/pm05.htm, zuletzt aufgerufen 26.2.2013; eine engagierte Initiative. Vgl. ansonsten zum Beispiel auch Stefan Römer 2001.

- 3 Etwa im Westfälischen Landesmuseum Münster, vgl. Bono 2011.
- 4 «Selbst-Sehen» meint ein selbstbewusstes, kritisches Sehen, das auch das Gelesene am Bild noch einmal prüft. Es geht von der Annahme aus, dass Bildanschauung zu einer Erkenntnis gelangt, «die dem Medium des Bildes zugehört und grundsätzlich nur dort zu gewinnen ist» (Imdahl 1988, S. 97). Dies gilt insbesondere auch dann, wenn bestimmten «postmodernen» Bildern vor aller Bilderfahrung unterstellt wird, sie würden als Appropriation Art «funktionieren». Nicht zuletzt auch diese immanenten Bilddiskurse müssen zu allererst vom Werk selbst aufgerufen und in Anschlag gebracht werden.
- 5 Besonders hervorzuheben sind die Studien von Martina Dobbe zu Levine, Gursky oder Ruff (Dobbe 2007). Dabei kann sie zeigen, dass es stets auch um die Transformation von

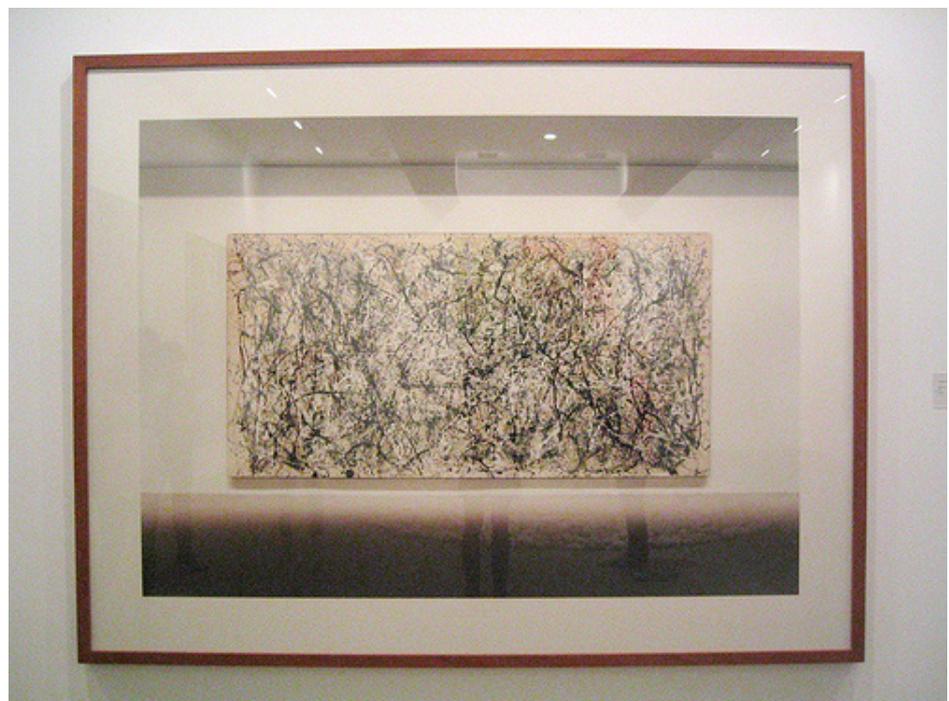


Abb. 6: Andreas Gursky: *Ohne Titel VI*, (Pollock), 1997, 186 x 239 cm.

Abbildern in Bilder geht. Die Störung der «Transparenz» spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Exemplarisch sei dies am Beispiel der Pollock-Fotografie von Andreas Gursky (Abb. 6) kurz referiert:

Laut Clement Greenberg (1960) sei die Geschichte der Avantgarde-Malerei die Geschichte der schrittweisen Anerkennung der Widerständigkeit ihres Mediums. Dagegen war für Greenberg die Fotografie «das transparenteste aller künstlerischen Medien». Deswegen bedürfe die Fotografie auch keiner ästhetischen Selbstinszenierung und keiner medialen Selbstreflexion. Die Referenz ist völlig klar, auch wenn man nicht wisse, was sie «bedeuten» soll. Wenn nun Gursky einen Pollock an der Museumswand auf seiner Fotografie zeigt, hat er als Motiv ein denkbar undurchsichtiges, untransparentes Bild im Bild gewählt. Gerade der «Pollock», der Referent der Fotografie, hat sogar die Undurchsichtigkeit und Oberfläche des Bildträgers zum eigentlichen Thema. Zudem, so Dobbe, sei das Medium Fotografie sehr bestimmt, während in diesem Fall nun das Motiv durch äusserste Unbestimmtheit bestimmt sei. Indem nun die Fotografie diese Unbestimmtheit auf der eigenen Bildebene ausstellt, fallen unbestimmte Bestimmtheit und bestimmte Unbestimmtheit ineins. Im gleichen Zug negiert die Fotografie konsequent alle ihre Tiefen- und Raumwerte etwa in den Decken- und Bodenzonen, während der «Pollock» selbst malerisch den Raum verstelle. Warum also zeigt die Fotografie als ihren vorfotografischen Inhalt einen «Pollock» – und nichts anderes? Antwort: weil der Pollock durch die Verflächigung entrahmt wird und als auf der Oberfläche des Bildes, auf der Bildebene erscheinend «schwebt». So wird die Transparenz des Mediums Fotografie über das Motivische hinaus revidiert. Das fotografische Bild wird unbestimmbarer und die Objektivität, der Naturalismus, der Verismus der Fotografie werden desillusioniert. – Für die fotografischen Arbeiten von Thomas Ruff spielen diese Inszenierungen der Düsseldorfer Schule, der er selber angehört, eine wichtige Rolle.

- 6 Hier – anders aber durch Jacques Derrida hindurch gedacht (Derrida 1992, S. 15ff.: *Passe-Partout*). Zum Thema des Zwischenraums beim Schreiben über Kunstwerke vgl. Stöhr 2010.
- 7 Zu den besten Veröffentlichungen mit weiterführender Literatur sei exemplarisch verwiesen auf: Engelke 2005. Viele der folgenden Ausführungen sind u. a. diesem Text entnommen: Grundsätzlich geht es um Verschiebung, Übertragung, Transformation, Transfer wissenschaftlicher Fotografien in Kunst – ästhetische Transformierung der astronomischen Fotografien in den Sternen – ... beruht darauf, dass sie aus dem ursprünglichen Verwendungszusammenhang entnommen werden. Was und woher: bei den Sternen handelt es sich um eine Serie von astronomischen Fotografien, die zwischen 1989-1992 entstanden sind. Die Sterne sind Reproduktionen von Negativen, die mit einem Teleskop in den Anden aufgenommen wurden. Ruff benutzt also bereits vorhandenes Bildmaterial. Er betrachtet nicht die Sterne, sondern ein Negativ von einem Bild des Sternenhimmels. Er sieht nicht nach oben, sondern von oben auf das Negativ auf dem Leuchttisch. Entgegen den Pionieren der Astrofotografie hat er seine Sternenhimmel nie selbst gesehen. Ruff bildet Bildklassentypen innerhalb seiner Serie – z. B. «Aufnahme von Vordergrundsternen mit anderen Galaxien» – sie bilden wissenschaftliche Klassifizierungen in ihrer typologischen Einteilung nach: Diese neue Einteilung in andere Typologien erfüllt «keine Funktion im wissenschaftlichen Sinne, sondern ist als eine Einteilung von ästhetischen Formvarianten angelegt». «Es handelt sich also um Formkriterien, die nicht auf Eigenschaften von Himmelskörpern, sondern auf Eigenschaften der Abbildungen referieren.» Worauf basieren diese Operationen von Ruff: Bild-Ready-

Mades und Metafotografie, aber Modifikation des Bildmaterials z. B. zu traditionellen Hochformaten, das Wählen eines Ausschnittes ... formale Aspekte des Materials treten so zu Tage. Objekte definieren sich zu den Bildrändern ... potentielle Fortsetzbarkeit. Durch die Wahl des Ausschnitts komponierte Verteilung; Bilder, die aus Dokumenten Bilder machen. Was ist das Ergebnis: Ruffs Sterne überführen die Abbildlichkeit des Mediums Fotografie in «Bildlichkeit» (M. Dobbe). Unterscheidung von epistemischer und ästhetischer Erkenntnis ... als Gegenstände ästhetischer Betrachtung schliessen sich komplexe Gefüge kulturell vorgeprägter semantischer Bezüge an – inklusive ästhetischer Eigenwerte und ästhetischer Wirkung. Die Sterne erlangen Metaphorizität, Dichte, Selbstreferenz, ikonische Differenz. Was ist die Folge: die Beobachtung des Prozesses selbst, Beobachtung und Reflexion über Bild- und Abbildungsformen, über das Medium Fotografie.

- 8 Der Begriff der «Kraft einer vorausleuchtenden Idee» stammt von Martin Heidegger. Vgl. dazu Felix Thürlemanns Auseinandersetzung mit «Ikonologie» und «Ikonik»: Thürlemann 2009.
- 9 «Äquivalente»: dazu vgl. zum Beispiel Stiegler (2006, S. 171 ff.) oder Wolf (1993, S. 3–18). Bei Stiegler heisst es u. a. hier in losem Zusammenhang wiedergegeben etwa zu Stieglitz und seinen Selbstzeugnissen: Es gehe um nichts Geringeres als um die Fotografie als solche und darum, zu zeigen, dass Fotografien sich nicht auf den Inhalt und die Sujets zurückführen lassen müssen. «Stieglitz' Wolkenphotographien stellen sich in dieser Perspektive wie die Probe aufs Exempel einer Zeichentheorie dar, die Charles Sanders Pierce wenige Jahre zuvor entworfen hatte.» «Stieglitz' Wolkenaufnahmen mit ihrer ungewöhnlichen Beziehung und ihrem Anspruch, der Fotografie als Fotografie auf die Spur kommen und zugleich eine Philosophie des Lebens zu entwerfen, sind fotografische Experimente, die die Produktion wie die Rezeption der Fotografie auf die Probe stellen und zugleich die Grenzen der Beziehung zwischen Wiedergabe der Realität und Abstraktion, zwischen Ausschnitt und Ganzem, zwischen formaler Ordnung und einem informellen Dickicht der Phänomene auszuloten versucht.» «Es geht Stieglitz nicht um Wolken als Wolken, sondern um die Fotografie als Fotografie.» Die Wolken weisen ein metonymisches Verhältnis zur Fotografie als solcher auf, da sie ihrerseits als «natürliche Spuren, also «Indizes» [...] als «natürliches Zeichen» [...] aufgefasst werden können (H. Wolf). «Stieglitz ging, wie er selbst sagt, so vor, dass seine Fotografien Fotografien gleichen. Denn wenn die Fotografie Wolken abzubilden beginnt, [...] dann bildet sie im Grunde ihren eigenen Repräsentationsprozess ab ...» (Dubois 1998, S. 202f.).
- 10 Vgl. etwa: Derrida 1986, S. 11–27.
- 11 Und zwar nicht deshalb, weil ich weiss und wiedererkenne, dass Ruff aus den Negativen nach kompositorischen Vorüberlegungen Ausschnitte gewählt hat; und auch nicht, weil es sich um eine Ästhetik des Naturbildes oder um ein Umschlagen von Exaktheit in Schönheit handelt, sondern weil es am Ende einfach nur dies zu sehen gibt.