



Leseprobe aus Holzbrecher und Schmolling, Fotografie in der
Kulturellen Kinder- und Jugendbildung, ISBN 978-3-7799-6859-7
© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6859-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6859-7)

Inhalt

Einleitung	9
I Der Fokus auf Empowerment und Resilienz	15
1 Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Medienbildung <i>Alfred Holzbrecher</i>	16
Bildungsziel Multiliteralität • Medienbildung und visual literacy • Kulturelle Bildung: Arbeit an inneren Bildern als Suchprozess • Subjektentwicklung als Arbeit an „inneren Bildern“ • Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie	
II Imagination mit geschärftem Blick	25
2 Der Beitrag der Fotografie zur Kulturellen Bildung <i>Alfred Holzbrecher</i>	26
Bild und Bildung • Vorstellungen bilden	
3 Fotografie in der Pandemiekrise. Stimmungslagen der Teilnehmer*innen am Deutschen Jugendfotopreis 2022 <i>Jan Schmolling</i>	31
Der Bundeswettbewerb präsentiert seit 1961 die Trends der jungen Fotografie • Die Aufbruchstimmung vor dem Lockdown • Projekte in der Corona-Zeit: Bilder und Statements von jungen Fotograf*innen • Fotografie als (temporäre) Rettungsinsel • Worauf Kulturelle Medienbildung fokussieren muss	
4 „Meistens stelle ich mir die Gegenstände so hin, wie ich sie fotografieren möchte“. Untersuchungen zum fotografischen Verhalten von der Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter <i>Michael Klant</i>	45
Das bildnerische Verhalten von Kindern und Jugendlichen aus der Sicht der Kunstpädagogik • Die Fotografie als alltagskulturelle Tätigkeit • Primärrecherchen zum fotografischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen • Das fotografische Verhalten im Grundschulalter • Das fotografische Verhalten der 11- bis 15-jährigen Jugendlichen • Das fotografische Verhalten vom Jugend- bis zum jungen Erwachsenenalter: Die 16- bis 20-Jährigen • Fazit und Ausblick	

5	Multicoloured Outer Space. Extraterrestrische Diversität am Beispiel prämiierter Arbeiten des Deutschen Jugendfotopreises <i>Nadja Köffler</i>	62
	Anyone out there? – Auf der Suche nach dem unbekanntem Etwas • Das Außerirdisch-Sein als Übungsterrain für den Umgang mit Differenz • Farbe im Bild: Extraterrestrische Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der Kategorie Gender • Zerrspiegel: Was die Alien-Figur über uns selbst verrät	
III	Pädagogische Schlüsselbegriffe	89
6	Subjektorientierung <i>Alfred Holzbrecher</i>	90
7	Partizipation in der Kulturellen Medienbildung. Wichtig, widerspenstig, wirkungsvoll <i>Gerda Sieben</i>	95
8	Diversität <i>Alfred Holzbrecher</i>	108
9	Multimodales Lernen meets Kulturpädagogik <i>Alfred Holzbrecher</i>	112
10	Künstliche Intelligenz in der Fotografie. Digitalität, Hybrides Arbeiten und Medialer Diskurs <i>Arnold Schenk</i>	115
IV	FotoProjektDidaktik	121
11	Fotopädagogik zwischen Lehrgang und Drauflosknipsen <i>Alfred Holzbrecher</i>	122
	Einen fotografischen Blick entwickeln • Fotografische Idee als Schlüssel • Bildästhetik • Didaktik zwischen Instruktion und Konstruktion • Didaktische Funktionen der Fotografie • Foto als Sprech- und Schreibenanlass • Foto als Ausgangspunkt für eine „Übersetzung“ in andere ästhetische Ausdrucksformen • Erlebtes festhalten – Bedeutsames bewahren • Bewegungsabläufe entschleunigt wahrnehmen • Selbst inszenieren • Beziehungen herstellen – Geschichten erzählen • Spuren suchen im Alltag	
12	ZwischenRäume gestalten. Fotografie und Interkulturelles Lernen <i>Alfred Holzbrecher</i>	138
	Auf das <i>Inter</i> kommt es an • Habitus der Annäherung: In Kontakt treten – fremde Welten erschließen	

- 13 Fotopädagogik und Kulturelle Bildung. Das Freiburger Konzept
Margitta Freund/Henriette Trepte 142
Der Freiburger Jugendfotopreis • Fotomediale: Räume öffnen – Rahmen schaffen – Regio vernetzen • Knipsschule • Online Mediencamp • Integrative Kulturelle Bildung: Kommunikation und Medien e.V.
- 14 Was bedeutet fotografische Kompetenz?
Wiebke Loeper 164
Das Medium Fotografie: Fotografie ist immer ein Ausschnitt aus der Welt • Fotografie lesen: Unterschiedliche Modi, Bilder zu betrachten • Über Bilder sprechen: Mit Offenheit, Konzentration und Hingabe • Selbst Bilder erzeugen: Was will ich erzählen? • Vorbilder: Die Diskussion von künstlerischen Entscheidungen und Anliegen • Fotografisch arbeiten: Das Fotografieren selbst ist nur Schritt eins • Finale Der Referenzcharakter der Fotografie (nicht zu verwechseln mit Wahrheit) • Praxisübungen
- 15 Der fotografische Dialog. Eine universelle und uneindeutige Konversation
Arnold Schenk 172
Fotofrage Fotoantwort • Kommunikation über Bilder • Spiel mit Wahrnehmen und Missverstehen
- 16 „Philosophieren über Fotografie“. Ein fotografisches Seminar in Theorie und Praxis
Martina Zöls 177
Fotografie: Das vielbenutzte, aber völlig unbekanntes Medium • Der Seminarinhalt: Betrachten, denken und machen • Die eigene Fotografieserie: Konzeption und Umsetzung • „Photós graphein – ein Privileg des Menschen?“: Fächerübergreifendes Philosophieren • Der Abschluss des Seminars: Schulische und außerschulische Erfolge • Resümee: Fürs Leben gelernt, nicht für die Schule!
- 17 Eindrücke aus virtuellen Entdeckungsreisen. Herkunft, Formen und Bildungsaspekte der In-Game-Fotografie
Martin Geisler/Marten Charles Müller 205
Entstehung, Geschichte und Ausrichtungen • Motive und Formen • Ist In-Game-Fotografie Kunst? • Rechtliche Aspekte • Bildungsaspekte: In-Game-Fotografie in der Kulturellen Bildung • Identität und Gender in der In-Game-Fotografie • Projektbeispiele und Herausforderungen für Anleitende • Haltung von Anleitenden

18	Ich kann in meiner Kunst verschwinden <i>Iris Wolf</i>	231
	Projektbeschreibung: Selbst im 21. Jahrhundert dominieren immer noch Männernamen die Kunstwelt. Höchste Zeit, auch und gerade jungen Mädchen und Frauen zu vermitteln, dass es zahlreiche interessante und erfolgreiche Künstlerinnen gibt • Ziele: Empowerment und Förderung der Selbstbestimmung • Projektverlauf mit Praxistipps	
V	Öffentlichkeit herstellen	247
19	Fotografie kuratieren als kulturelle Praxis <i>Sarah Hübscher</i>	248
	Curating photography: Kuratieren als kulturelle Praxis • Kurator*in sein • Das Kuratorische • Das Fotografische • Akteur*innen, Thema und Vision • Ort, Raum und Display • Interaktion und Kollaboration	
VI	Pädagogische Professionalität entwickeln	261
20	Kinder- und Jugendfotos verstehen lernen <i>Alfred Holzbrecher</i>	262
	Forschender Habitus • Bildhermeneutik: Fotografie als Forschungsmethode • Klassische Bildanalyse • Fotoanalyse aus Subjektperspektive • Foto als Medium der Kommunikation	
	Die Autor*innen	278

Einleitung

„Ich habe oft das Gefühl, Dinge zu sehen, die andere nicht wahrnehmen. Deshalb kann ich diese Momente nur in Form von Fotos teilen. Fotografie ist für mich ein Medium, das es mir erlaubt, meine Umgebung genauer wahrzunehmen, und das genieße ich sehr. Ich bin begeistert von all den Dingen, die man täglich sieht und nicht versteht. Fotografie hilft mir, diesem Verständnis näherzukommen¹“, beschreibt Tizian Machtoff, Preisträger beim Deutschen Jugendfotopreis 2022, die Bedeutung der Fotografie für ihn.

Mit diesem Zitat in unser Buch über die Position der „Fotografie in der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung“ einzuleiten, erscheint uns stimmiger und relevanter als etwa mit einer stets astronomisch anmutenden Zahl, wie viele Fotos täglich von Kindern und Jugendlichen in den Sozialen Medien geteilt werden. Die Popularität der Fotografie ist ein Fakt, ob bei der Verwendung als schnelle Chatnachricht oder als künstlerisches Ausdrucksmittel.

Fotografie ist aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken – diese durchaus semantisch verräterische Formulierung hat sich hoffentlich endgültig im historischen Wörterbuch der bildfeindlichen Bewahrpädagogik verkrochen. Mit unserem Buch leisten wir einen Beitrag, die Fotografie neu zu denken und ihre Potenziale für die Kulturelle Medienbildung zu vermitteln. Unser Ausgangs- und Bezugspunkt sind dabei Kinder und Jugendliche und ihr ganz spezifisches Interesse an der Sprache der Fotografie. Dazu zählen die spontane Lust und das emotionale Verbundensein mit „ihrem“ Medium ebenso wie das Wissen um den Wert der medienkritischen Reflexion. Bei der Faszination fürs Fotografieren schwingen so viele unterschiedliche Facetten mit, so etwa die Möglichkeit der subjektiven Annäherung an eine Thematik – aber auch die Möglichkeit der Distanzierung, welche schon allein durch den zwischengeschalteten „Apparat“ entstehen kann oder durch den Prozess der Auseinandersetzung mit den gemachten Bildern. Viele Bilder werden bereits bei der Aufnahme bewusst gestaltet, aber auch in der Nachbetrachtung kann sich ein neues Bewusstsein für das Motiv und die Narration entwickeln. Bilder lesen lernt man im Dialog – ob mit anderen Menschen oder in intuitivem Selbstgespräch. Die Bildwirkung erschließt sich oftmals erst in einem zeitlichen Abstand oder anderen räumlichen, wahrnehmungsspezifischen, medialen und kulturellen Kontexten – etwa, wenn die Bilder auf dem Bildschirm mit anderen Motiven konfrontiert sind oder wenn sie sich in Ausstellungen, groß ausgedruckt, an den Betrachter und die Betrachterin richten. Mit diesem Buch versuchen wir, diese Facetten darzustellen und eine Vielzahl von Anregungen

1 Gesamtes Interview mit Tizian Machtoff: <https://www.jugendfotopreis.de/foto.html?id=4180> (01.08.2022).

für Fotoprojekte mit Kindern und Jugendlichen zu geben – kontextualisiert mit erziehungswissenschaftlichen Grundlagen.

„Digitalität gestalten“ ist der Titel eines von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung herausgegebenen Positionspapiers zur Kulturellen Medienbildung. Wohl kaum ein anderes Medium erfüllt diese Anforderung besser als das Medium Fotografie, wohl kaum ein anderes bietet so großes Potenzial für die pädagogische Praxis. Wenn die „Ziele von kultureller Medienbildung [...] Kreativität, Autonomie Mündigkeit und Urteilskraft (sind) (BKJ 2020)“, so bietet die systematische Einbeziehung der fotografischen Bildung in alle Bereiche der schulischen und außerschulischen Projekte eine Vielzahl von Anwendungen und Chancen. Es gilt dabei, „die Expertise der Lernenden (zu) berücksichtigen“ (ebd.) – eine Arbeitsweise, durch die sich traditionell eher die außerschulische Bildung auszeichnet. Blickt man jedoch auf die Arbeitsweisen der zum Deutschen Jugendfotopreis in den letzten Jahren eingereichten schulischen Projekte, so zeigt sich erfreulicherweise auch hier ein entsprechender Trend, vielfach auch in Form von Kooperationen zwischen Schulen, Medienzentren und Künstler*innen.

Ein weiterer sichtbarer Beleg für den Stellenwert der Fotografie innerhalb der Kulturellen Medienbildung ist die Vielzahl von Fotowettbewerben und Festivals für Kinder und Jugendliche. Neben dem traditionsreichsten Deutschen Jugendfotopreis sind hier „kleinere“ regionale Angebote zu nennen, wie etwa der Freiburger Jugendfotopreis, der Jugendfotopreis Oberpfalz, die KameraKinder NRW oder der in Teilen Bayerns durchgeführte Kinderfotopreis. Ob auf Bundes- oder regionaler Ebene: all diese Wettbewerbe sind keine reinen Leistungsvergleiche, sondern verfügen über eine kinder- und jugendbezogene medienpädagogische Fundierung. Eine neue Entwicklung sind die auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen ausgelegten Formate wie in Freiburg das Kinder- und Jugendfestival „fotomediale“ oder in Köln das „NEXT! Festival der Jungen Photoszene“. Für die Auszeichnung fotopädagogischer Projekte und innovativer Fotografievermittlung existieren z. B. der Dieter Baacke Preis und der Bildungspreis der Deutschen Gesellschaft für Photographie (DGPh).

Diese Auflistung der Aktivitäten in der Kulturellen Medienbildung macht deutlich, wie stark die Fotografie in diesem Segment vertreten ist. Die ohnehin klischeebehaftete Kritik, die Medienpädagogik würde der Medienrealität von Kindern und Jugendlichen immer hinterherhinken, gilt für den Fotobereich ganz gewiss nicht.

Kulturelle Bildung hat das „starke Subjekt“ als Zielperspektive. In der schulischen Bildung fällt es bei einer Fokussierung auf zu erlernende Kompetenzen und Lernstoff schwer, Lehren von den Lernenden aus zu denken – und *literacy* als gesellschaftlich notwendige Fähigkeit zum souveränen Umgang mit Texten auf Bilder zu erweitern. *Alfred Holzbrecher* begründet in Teil I vor dem Hintergrund des

„*multiliteracies*“-Konzeptes eine solche Erweiterung auch für den schulischen Bereich. Dessen zentrale Perspektiven kommen dem bekannten Konzept der *Kulturellen Bildung* recht nahe: Eine Wertschätzung der (z. B. sprachlichen) Ressourcen der Lernenden aus unterschiedlichen Kulturräumen, globales Denken und lokale Diversität, *visual literacy* im Kontext einer die Subjektentwicklung fördernden Medienbildung.

Unter der Überschrift „*Imagination mit geschärftem Blick*“ versammelt Teil II Beiträge, die die besondere Beziehung des Mediums Fotografie im Kontext Kultureller Bildung untersuchen. *Alfred Holzbrecher* (Kap. 2) hebt die pädagogischen und Professionalisierungs-Potenziale des (Basis-)Mediums hervor und begründet Kompetenzbereiche einer *visual literacy* in der globalisierten Gesellschaft, in der mündige Bürger*innen mit den vielfältigen Bilderwelten umgehen können. Imaginatives Lernen wird zu einer Kernkompetenz in einer digitalisierten Lebenswelt. *Jan Schmolling* (Kap. 3) untersucht anhand der Einsendungen zum Deutschen Jugendfotopreis 2022 und der von *Jessica Dehms* durchgeführten Interviews, wie Kinder und Jugendliche fotografisch ihre Erfahrungen während der Corona-Zeit verarbeitet haben. Er kommt dabei zum (überraschenden?) Ergebnis, dass viele das Medium kreativ nutzten und gerade deshalb die subjektiven Belastungen bewältigen konnten.

Hinsichtlich des bildnerischen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen hat die Forschung, namentlich die der Entwicklungspsychologie und der Kunstpädagogik, den Fokus jahrzehntelang auf die zeichnerische Entwicklung, auf deren Stufen und Formen gelegt. Das fotografische Verhalten wurde merkwürdigerweise kaum in den Blick genommen. *Michael Klant* (Kap. 4) fasst die Ergebnisse von Abschlussarbeiten im Fach Kunst an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zusammen, in denen auf der Basis von Tausenden von Einreichungen beim Deutschen Jugendfotopreis und beim Freiburger Jugendfotopreis altersspezifische Motive, deren Bildgestaltung bzw. genderspezifische Merkmale herausgearbeitet werden. Einzelfallanalysen ergänzen die quantitativ-statistischen Auswertungen, die ansatzweise sogar Parallelen zur sonstigen bildnerischen Entwicklung ermöglichen.

Nadja Köffler stellt in ihrem Beitrag (Kap. 5) die vielfältigen visuellen Konstruktionen des Erscheinungsbildes und die fotografisch vermittelten Verhaltens- und Interaktionsweisen fiktionaler extraterrestrischer Lebewesen am Beispiel prämierter Arbeiten der Preisträger*innen des Deutschen Jugendfotopreises vor. Sie geht der Frage nach, wie divers Kinder und Jugendliche Fantasiewesen fotografisch entwerfen und wie weit ihre Imaginationskraft vor dem Hintergrund unserer anthropozentrisch ausgerichteten Brille reicht. Gerade Fotomotive zu „den Außerirdischen“ als Projektionsfläche für Kinder und Jugendliche lassen Rückschlüsse zu – über ihren Umgang mit Fremd- und Andersartigkeit, über Gleichheit und Differenz oder den Umgang mit gesellschaftlichen Normierungs- und Kategorisierungszwängen.

Die Beiträge in Teil III markieren im Spannungsfeld zwischen der Fotopädagogik und der Kulturellen Bildung Schlüsselbegriffe, die zum einen in komprimierter Form Grundsätzliches zusammenfassen, zum anderen gerade deshalb Entwicklungsperspektiven aufzeigen. *Alfred Holzbrecher* zeigt in „*Subjektorientierung*“ (Kap. 6) die Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen in einer globalisierten Lebenswelt und begründet vor diesem Hintergrund die großen Herausforderungen für die Bildungsarbeit. *Gerda Sieben* (Kap. 7) untersucht den Schlüsselbegriff „*Partizipation*“ im Kontext gesellschaftlicher, ungleich verteilter Chancen, zeigt Ambivalenzen von Partizipation in Bildungsprozessen auf und reflektiert bedeutsame strukturelle und organisatorische Randbedingungen, damit Partizipation nicht wieder nur diejenigen stärkt, die traditionell von mittelschichtorientierten Bildungsinstitutionen profitieren.

Vielfalt kennzeichnet unsere Weltgesellschaft und unsere Lebenswelten. Eine Sensibilisierung für Diskriminierung und die Beseitigung benachteiligender Strukturen steht nicht nur oben auf der Agenda von Bildungseinrichtungen. „*Diversität*“ (Kap. 8) wird zur Entwicklungsaufgabe aller Institutionen, auch und gerade in der Arbeitswelt. *Alfred Holzbrecher* akzentuiert in diesem Beitrag die Bedeutung Kultureller Bildung beim Bemühen, mit Ambivalenz und Fremdheitserfahrungen in der Lebenswelt kreativ umgehen zu lernen. Weiterführend wird in „*Multimodales Lernen meets Kulturpädagogik*“ (Kap. 9) die Notwendigkeit einer stärkeren Vernetzung schulischen Lernens mit außerschulischen Akteuren und Konzepten betont. Fokussiert auf das Medium Fotografie plädiert der Autor für das Foto als Basismedium, um von diesem aus multimodales Lernen, also eine Verknüpfung der Medien, zu ermöglichen bzw. als Lehrende*r schrittweise didaktische Konzepte dazu zu entwickeln.

Seit den ersten Ansätzen einer Medienpädagogik vor hundert Jahren warnen die einen vor den Gefährdungen durch die Medien, die anderen appellieren, die sich auftuenden Chancen zu nutzen. *Arnold Schenk* (Kap. 10) zeigt in seinem Beitrag „*Künstliche Intelligenz in der Fotografie. Digitalität, Hybrides Arbeiten und Medialer Diskurs*“ eben diese Ambivalenz, indem er Innovationen der Künstlichen Intelligenz im Bereich der bildverarbeitenden Systeme skizziert, sowie deren Vernetzung mit Social Media-Plattformen. Schließlich plädiert er für medienpädagogische Konzepte, die die Potenziale der skizzierten Entwicklungen fokussieren und zugleich zu einer „Stärkung der Subjekte“ beitragen.

Die fotopädagogische Praxis in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit steht im Zentrum der Beiträge im Teil IV. In „*Fotopädagogik zwischen Lehrgang und Drauflosknipsen*“ thematisiert *Alfred Holzbrecher* (Kap. 11) vor dem Hintergrund einer subjektorientierten Didaktik, wie eine Vermittlung des notwendigen medienpezifischen technischen und bildästhetischen Fachwissens im Kontext einer Projektdidaktik gelingen kann, die eher das Selbstentdecken in den Vordergrund stellt. Außerschulisch tätige Medienpädagog*innen und

Lehrer*innen werden ihre praktische Arbeit im didaktischen Spannungsfeld zwischen Instruktion und Konstruktion sicher unterschiedlich akzentuieren, doch könnten sie von der jeweils anderen Seite wertvolle Anregungen bekommen; eine Vielzahl praktischer Anregungen, verbunden mit theoretischen Überlegungen, soll dazu beitragen, die Potenziale des Mediums Fotografie nicht nur in Projekten, sondern auch und gerade im Fachunterricht zu nutzen bzw. zu entwickeln.

In der interkulturellen Bildungsarbeit (Kap. 12) wird bereits häufig mit Fotografie gearbeitet, bietet sie doch eine ausgezeichnete Möglichkeit, den Kontaktprozess in dynamischen Zwischenräumen aktiv und kreativ als Suchprozess zu gestalten und über dieses (Brücken-)Medium „zur Sprache“ zu kommen.

Margitta Freund und *Henriette Trepte* zeigen in ihrem Beitrag „*Fotopädagogik und Kulturelle Bildung. Das Freiburger Konzept*“ (Kap. 13), wie eine Verknüpfung von Fotopädagogik im Kontext Kultureller Bildungsarbeit nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch praktisch gelingt, indem vor Ort Synergieeffekte genutzt werden – sowohl für die unterschiedlichen fotopädagogischen Projekte als auch in multimedialen Workshops mit Fotograf*innen, Filmemacher*innen und Künstler*innen, und zwar *online und spielerisch analog*. Die Autorinnen des Beitrags integrieren zahlreiche Praxisvorschläge und reflektieren Rahmen- und Gelingensbedingungen.

Wiebke Loeper reflektiert in ihrem Beitrag „*Was bedeutet fotografische Kompetenz?*“ (Kap. 14) zunächst grundlegende fototheoretische wie auch -pädagogische Aspekte und stellt dann Übungen vor, die sie mit Studierenden entwickelt hat. Diese Übungen bieten für die Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen wertvolle Anregungen.

Arnold Schenk regt zu einem „*Fotografischen Dialog*“ (Kap. 15) als neues didaktisch-methodisches Konzept an, das in vielfältiger Weise in Projekten variierbar erscheint.

Martina Zöls stellt in „*Philosophieren über Fotografie*“ (Kap. 16) ein Unterrichtsprojekt im Fach Kunst der gymnasialen Oberstufe vor, das Fototheorie und -praxis in gelungener Weise verknüpft. Die Reflexion über konzeptionelle Ansätze von Fotograf*innen führt perspektivisch zu einer Selbstreflexion eigener fotografischer Praxis. Für ihr Projekt wurde sie mit dem Bildungspreis der Deutschen Gesellschaft für Photographie ausgezeichnet.

Mit dem Ziel, Verständnis für die bisweilen noch recht unbekannte Ausdrucksform der „*In-Game-Fotografie*“ (Kap. 17) zu schaffen, skizzieren *Martin Geisler* und *Marten Charles Müller* deren künstlerische und kulturpädagogische Bedeutung und begründen sie vor dem Hintergrund spielpädagogischer Konzepte. Rechtliche wie auch Bildungsaspekte runden den Beitrag ebenso ab, wie die abschließend dargestellten Projektbeispiele.

Sich an fotografischen Vorbildern orientieren und dann ganz eigene Bilder machen: *Iris Wolf* beschreibt in ihrem Beitrag „*Ich kann in meiner Kunst verschwinden*“ (Kap. 18) ein besonderes Fotoprojekt für Mädchen. Die Teilnehmerinnen

erhielten Einblicke in die künstlerische Arbeit von Fotografinnen und deren Präsentation in Galerien und erstellten Fotos, Collagen und Fotogeschichten zu den ureigensten Fragen nach Selbstdarstellung und Identität. Das Projekt wurde mit dem Dieter Baacke Preis ausgezeichnet.

In Teil V thematisiert Sarah Hübscher in ihrem Beitrag „Fotografie kuratieren als kulturelle Praxis“ (Kap. 19) das zentrale Problem der Herstellung von Öffentlichkeit durch Ausstellungen: Was beinhaltet „das Kuratorische“? Welche vielfältigen Aspekte sind bei der Planung und Durchführung von Ausstellungen zu berücksichtigen? Welche Perspektiven der Interaktion und Kollaboration können sich dabei ergeben?

Der letzte Teil VI „Pädagogische Professionalität entwickeln“ soll dazu beitragen, sowohl im Studium als auch in der (schulischen wie außerschulischen) Praxis einen „Forschenden Habitus“ zu entwickeln, mit dem man der (alltags-)kulturellen, sozialen bzw. fotografisch-ästhetischen Praxis von Kindern und Jugendlichen auf der Spur bleibt, um herauszufinden, wie sie sich und ihre Lebenswelt ästhetisch ausdrücken und gestalten. Zentrale Grundlage hierfür sind die unterschiedlichen „Lesarten“ eines Fotos. Hier wird ein Konzept entwickelt, welches es ermöglicht, Fotos von Kindern und Jugendlichen nicht nur mit dem klassischen bildanalytischen Instrumentarium zu untersuchen, sondern vor allem aus der Perspektive der fotografierenden Subjekte in ihren spezifischen biografischen, lebensweltlichen und gesellschaftlichen Kontexten: Bildhermeneutik als Forschungsmethode und vor allem als Beitrag zu alltagskulturellen Studien (vgl. „Cultural Studies“).

Alfred Holzbrecher und Jan Schmolling
Juni 2022

I Der Fokus auf Empowerment und Resilienz

1 Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Medienbildung

Alfred Holzbrecher

Kulturelle Bildung zielt auf eine umfassende Anregung aller Lern- und Entwicklungspotenziale, die Entfaltung von Persönlichkeit und das „starke Subjekt“ (vgl. Fuchs 2017). Den Tendenzen einer Verengung auf messbare, lerngegenstandsbezogene Kompetenzen und einer Ökonomisierung des Bildungsbegriffs, wie sie im Kontext des PISA-Diskurses erkennbar waren und sind, wird also explizit ein Bildungsverständnis entgegengesetzt, das vom lernenden Subjekt, seinen Ressourcen und Entwicklungsaufgaben ausgeht.

Zu den zentralen Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen gehört, sich in einer zunehmend von Ambivalenz und Fremdheit gekennzeichneten Gesellschaft als handlungsmächtige Subjekte wahrnehmen zu können, die ihre personale und soziale Identität über ein hohes Maß an Partizipation in der Bürgergesellschaft entwickeln können. Das Spiel mit Lebensentwürfen wie mit Persönlichkeitsanteilen („Masken“), das Ausloten von Grenzen und möglichen Denk- und Handlungsräumen gehören mehr denn je zur Subjektarbeit in einer globalisierten Gesellschaft. Vor diesem gesellschaftspolitischen Hintergrund ist zu fragen, inwiefern Kulturelle Bildung im Allgemeinen und Fotopädagogik im Besonderen einen Beitrag dazu leisten, für ein *Denken und Handeln in Zwischen-Räumen* zu qualifizieren.

Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrungen dürften zum Schlüssel für selbstbewusste gesellschaftliche Teilhabe werden, wenn Fantasie zur Produktivkraft wird, die von Denkwängen und einer Fixierung auf das Machbare und (ökonomisch) Brauchbare befreit. Eine Verlangsamung und Intensivierung der Wahrnehmung ist dabei essenziell, und hierzu kann Fotografie viel beitragen.

Bildungsziel Multiliteralität

Textverständnis, Sinnverstehen oder sprachliche Abstraktionsfähigkeit (*literacy*) gehören zweifellos zu den Grundvoraussetzungen einer aktiven Teilhabe an demokratischen Gesellschaften, basierend auf Begriffen, die Begreifen und Verstehen ermöglichen und Einsichten wie Erfahrungen strukturieren. Erst der Gebrauch von Bildungssprache ermöglicht im Alltag wie auch in wissenschaftlichen Disziplinen, Abstraktionsfähigkeit und geistige Flexibilität zu entwickeln.

Es gehört zu den zentralen Aufgaben der Schule, den Lernenden zu ermöglichen, sich ein solches Sprachregister anzueignen.

Das Multiliteralitätskonzept kann als zeitgemäße Erweiterung von *literacy* verstanden werden, weil es Lernen im Kontext globalisierter Gesellschaften reflektiert. Diese Erweiterung des Horizonts lässt erkennen, dass schulisches Lernen nicht nur mit Blick auf die Inhalte, sondern auch auf seine Form neu überdacht werden muss. Die Begründer*innen des Konzepts fordern angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung eine Pädagogik, die diesen weltgesellschaftlichen Entwicklungen und den veränderten Wahrnehmungsformen Rechnung trägt.

„The Multiliteracy Project is a national Canadian study exploring pedagogies or teaching practices that prepare children for the literacy challenges of our globalized, networked, culturally diverse world. Increasingly, we encounter knowledge in multiple forms – in print, in images, in video, in combinations of forms in digital contexts and are asked to represent our knowledge in an equally complex manner. Further, there is international recognition that Canada’s linguistic and cultural diversity are a source of its strength, and a key contributor of Canada’s social and economic well-being. The challenge is to assist our schools in helping students to achieve a more diverse folio of literacies.

The term multiliteracies was coined by the New London Group (1996) to highlight two related aspects of the increasing complexity of texts: (a) the proliferation of multimodal ways of making meaning where the written word is increasingly part and parcel of visual, audio, and spatial patterns; (b) the increasing salience of cultural and linguistic diversity characterized by local diversity and global connectedness“ (The Multi Literacy Project o.J.).

Mit Blick auf didaktische Fragestellungen hieße das,

1. *Diversität* 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 Lernenden 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, vor allem aber in ihrer Wechselwirkung zu sehen: Sprache, Sehen, Hören, Körpersprache und Raumwahrnehmung. Dominiert traditionellerweise in unseren Bildungssystemen das linguistische System, wird hier eine Pädagogik gefordert, die zu transmedialem Lernen anstiftet: Es geht um Brücken zwischen der Sprache und den anderen Ausdrucks- und Wahrnehmungsmodi.

Medienbildung und visual literacy

Im Kontext des Multiliteralitätskonzepts wird die mediale Komponente im Allgemeinen und die der *visual literacy* im Besonderen als ein komplexes Bündel von Fähigkeiten verstanden, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene befähigen sollen, sich als aktive und engagierte Bürger*innen unserer globalisierten Gesellschaft zu erfahren:

- Grundlegend ist die Fähigkeit der *zielgerichteten Recherche* und einer strukturierten Aufarbeitung der z. B. im Internet beschafften Informationen (kritische Sichtung, Herausfiltern des Wesentlichen entsprechend einer eigenen Fragestellung usw.).
- *Technische Fähigkeiten*, nicht als Selbstzweck, sondern mit der Zielperspektive, adäquat das umsetzen zu können, was man inhaltlich ausdrücken möchte. „Visuelle Alphabetisierung“ heißt, den Zusammenhang zwischen den technischen Möglichkeiten des Mediums, den ästhetischen Gestaltungsmitteln und den Fotografierabsichten zu erkennen und zu gestalten.
- Die *analytisch-reflexive Kompetenz* beschreibt die Fähigkeit, ein Foto aus unterschiedlichen Kontexten heraus verstehen zu können und mehrperspektivische „Lesarten zu generieren“. Ob bei der Analyse von Pressefotos oder historischen Bildern im Geschichtsunterricht – dieser Kompetenzbereich ist im historisch-gesellschaftlichen Kontext nicht hoch genug einzuschätzen. Er beinhaltet auch das Wissen um die Mechanismen, wie globalisierte Macht- und Medienstrukturen nicht unwesentlich dazu beitragen, unsere „Welt-Bilder“ zu konstruieren.
- *Ästhetische Fähigkeiten*: Von Bedeutung ist sicherlich die Entwicklung einer „reflektierten Genussfähigkeit“ durch und mit Medien, die „Geschmacksbildung“ in einem weitesten Sinne versteht, also gerade die sinnliche Selbst- und Körperwahrnehmung mit einbezieht.
- *Medienanalyse und -kritik*: Entwicklung einer analytisch-reflexiven Haltung gegenüber dem Medium und technologischen Entwicklungen, Umgang mit Fakes, Erkennen gesellschaftlicher Kontexte der Medienindustrie, Medienethik (vgl. *Netiquette*).
- *Semantische Fähigkeiten* beinhalten, Bedeutungen zu erschließen und zu erkennen, dass Wahrnehmungs- und Deutungsmuster hochgradig gesellschaftlich, (sozio-)kulturell und biografisch kodiert sind: Ein Bild sagt nicht nur etwas über die fotografierte Situation und die Weltsicht der bzw. des Fotografierenden aus, sondern mindestens ebenso viel über die deutende Person und ihre spezifischen Muster der Wahrnehmung und Deutung.
- Von zentraler Bedeutung sind die *Gestaltungsfähigkeiten*, d. h. sich der eigenen Fotografierabsichten bewusst zu werden und vor dem Hintergrund der technischen Fähigkeiten und einer fotografischen Idee ein Foto zu gestalten:

Ein Motiv, ein bestimmter Ausschnitt, die Bildkomposition oder die Belichtung werden bewusst gewählt und gestaltet, kurz: man beginnt, einen fotografischen Blick zu entwickeln. Damit findet auch ein Stück „Identitätsarbeit“ statt: Was in welcher Form und mit welcher Absicht fotografiert wird, lässt den eigenen Stil und die Persönlichkeit erkennen. Aus dieser Sicht wird Foto-Arbeit zur Modellierung der „inneren Bilder“, deren kreative und kommunikative Bearbeitung eine Arbeit am eigenen Selbst darstellt. Wenn Jugendliche ihre Lebenswelt mit der Kamera erkunden, wird diese Tätigkeit zu einer aktiven und aufmerksamen Suche nach neuen Sichtweisen. Ob Alltagssituationen zum Motiv werden oder biografische Knotenpunkte: Gesucht, kommuniziert und ausgewählt werden diejenigen Fotos, die besonders „ausdrucksstark“ ein Lebensgefühl verdichten.

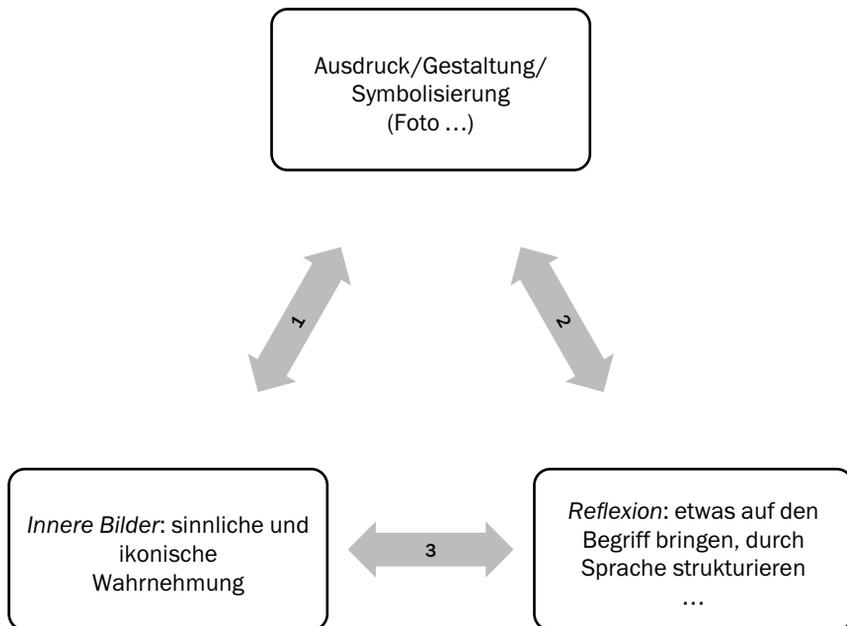
- *Kommunikative Fähigkeiten* entwickeln sich beim Fotografieren im Kontakt mit dem/den Menschen, die als Personen ins Bild kommen, sowie beim Versuch, eine der Sache und den Adressaten gerechte Präsentationsform zu gestalten.

Kulturelle Bildung: Arbeit an inneren Bildern als Suchprozess

Vermutlich konstruieren wir unser individuelles und kollektives historisches Gedächtnis entlang markanter Fotos, der Ikonen der Geschichte, an die sich wie in einem Kristallisationsprozess sprachlich vermittelte Informationen anlagern. Bilder der Welt, Körper- und Selbstbilder sind als *innere Bilder* primär ikonisch kodiert, und sie prägen unsere Wahrnehmung. Eine visuelle Alphabetisierung beinhaltet die Fähigkeit, die Bilder-Welt durch Reflexion zu erschließen, aus psychoanalytischer Sicht betrachtet: das Vor- und Unbewusste dem Ich zugänglich zu machen. Als subjektiver Lern- und Erfahrungsprozess scheint dies vor allem über den Umweg der kreativen Gestaltung und des kommunikativen Austauschs zu funktionieren:

„Innere Bilder“, Ängste, diffuse Wahrnehmungen, die noch nicht sprachlich gefasst bzw. „auf den Begriff gebracht“ werden können, bedürfen eines symbolisierenden Mediums (Foto, Film, Musik, Zeichnung/Plastik, Körpersprache/Theater etc.) (1), damit sie (be)greifbar und kommunizierbar werden (2). Erst dann haben diese diffusen Bilder eine Gestalt gefunden, die dann reflektierend (3) bearbeitet und mit den „inneren Bildern“ in Beziehung gebracht werden kann. Die Vorteile symbolisierender Medien liegen darin, dass sie gerade die noch nicht in Worte fassbaren Inhalte in ästhetischen Ausdrucksformen verdichten und zugleich emotionale Bedeutungsschichten, die „subjektive Semantik“, artikulierbar machen. Es ist davon auszugehen, dass erst eine derartige Bearbeitung von Vorstellungsbildern eine nachhaltig wirksame, persönlich bedeutsame Erfahrung ermöglicht.

Abb. 1: Prozess der Erfahrungsbildung (eigene Darstellung)



Subjektentwicklung als Arbeit an „inneren Bildern“

Im Kontext einer subjektorientierten Bildungstheorie (vgl. Meueler 1993) wird davon ausgegangen, dass Lernen nicht Ergebnis von Belehrung, sondern eine Aktivität der Subjekte darstellt, die sich im Verlauf dieses (lebenslangen) Prozesses Kompetenzen aneignen, um ihre Lebenswelt immer angemessener verstehen und erschließen zu können. Der Begriff der *Erfahrung* wird von dem des *Erlebens* unterschieden: Ein Erlebnis kann auch ein flüchtiger sinnlicher Eindruck sein, zur Erfahrung wird es erst, wenn es in prägender Weise auf das Selbst- und Weltbild einwirkt. Dieser Prozess der Erfahrungsbildung lässt sich, wie in der Grafik dargestellt, als Zusammenspiel von Fähigkeiten in den Dimensionen der sinnlichen Wahrnehmung, der Arbeit an Begriffen (Reflexion) und des Handelns, des ästhetischen Ausdrucks bzw. Gestaltens konzeptualisieren (vgl. Holzbrecher 1997, S. 227). Lernen im Sinne einer aktiven Erfahrungsbildung ist damit eine Arbeit an inneren und äußeren Widerständen. *Innere Widerstände* stellen etwa Wünsche und Ängste dar, Grenzen der Kompetenz in den Bereichen der sinnlichen Wahrnehmung, des reflexiven Verstehens sowie des aktiven Gestaltens der Lebenswelt. *Äußere Widerstände* bieten die Herausforderungen der Realität bzw. die Anforderungen der Gesellschaft/Erwachsenenwelt, die das

(lernende) Subjekt sucht und braucht, um aus dieser Auseinandersetzung heraus Profil und Stärke zu entwickeln.

In diesem komplexen Wechselwirkungsprozess zwischen innerer Welt („Wirklichkeit“) und äußerer Welt („Realität“) spielen *Vorstellungsbilder* eine bedeutsame vermittelnde Rolle. Im Sinne der Habitus-Theorie (Bourdieu) sind diese – als „Erzeugnis“ – zum einen historisch-gesellschaftlich vermittelt (vgl. „Bilder vom Schwarzen Mann“), zum anderen haben sie ihre Wurzeln in lebensweltlich-biografischen Erfahrungen.

Die Welt der Emotionen, Leidenschaften, der Wünsche wie der Ängste – in unserem Gehirn neuronal und hormonell organisiert – können wir nur über sprachliche Hilfskonstrukte zu begreifen versuchen. Doch bereits auf einer vorsprachlichen Ebene erfahren wir, dass uns (ikonische) Symbole oder Fotos „ansprechen“: Das zeigt, dass damit „innere Bilder“ aktiviert werden, die persönlich bedeutsam sind und „wirken“. Sprachbilder als „Brückenkonstruktionen“ scheinen wohl der ursprünglichen psychischen Dynamik ähnlich nah zu sein. Jedoch wirken Sprachbilder bzw. Sprache allgemein im Prozess der Vorstellungsbildung in besonderer Weise, weil Begriffe etwas fassbar, greifbar und verstehbar werden lassen. Neben der Sprache als Ausdrucksmedium haben Tanz, Theaterspiel, Musik, Fotografie oder Bildnerisches Gestalten/Kunst ihre je spezifischen Potenziale, das Gestalt werden zu lassen, was „einen bewegt“, „umtreibt“ oder beschäftigt, und die ästhetische Gestalt scheint in besonderer Weise etwa Ängste zu „binden“: Das Subjekt macht die Erfahrung einer Verringerung von Gefühlen der Ohnmacht und des Getriebenseins bzw. einer (wieder) gewonnenen Souveränität, Stärke und Selbstwirksamkeit.

Vorstellungsbildung als pädagogisches Programm nutzt also gezielt die sinnliche Wahrnehmung, führt zu einem spielerischen Umgang mit Selbst-, Körper- und Weltbildern und zu Herausforderungen, die eingefahrene Muster der Wahrnehmung aufbrechen lassen. Vorstellungsbildung nutzt die Chancen des breiten Spektrums an kreativen Ausdrucksmöglichkeiten in Verbindung mit Reflexion, um – in einem relativ geschützten Raum – neue Formen der Selbst- und Weltwahrnehmung erkennbar und erfahrbar werden zu lassen.

Die Potenziale der Vorstellungsbildung lassen sich also vor allem in den Bereichen entdecken, die dem linearen, begrifflichen und logisch-sezierenden Denken entgegengesetzt sind: in die Breite denken, viele Möglichkeiten und Perspektiven eröffnen, Sprunghaftigkeit und Widersprüchliches zulassen, (sich) sinnengestützt und körperorientiert erleben. Viele Konzepte des kreativen Lernens leiten dazu an, diesen Modus gezielt einzusetzen und in einer Art „Pendelbewegung“ mit dem logisch-sprachlich-abstrahierenden Denkmodus in Beziehung zu bringen. Von großer Bedeutung in diesem Prozess ist die biografische Erfahrung von Handlungsspielräumen: Erfährt man sich als ohnmächtiges, fremden und nicht durchschaubaren Mächten hilflos ausgeliefertes Wesen oder als ein in seiner Kompetenz anerkanntes und handlungsfähiges Subjekt?

Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie

Theoretische Konzepte dienen dazu, die Vielfalt der Erscheinungen zu begreifen, indem geeignete Begriffe gefunden werden: Sie steuern unsere Wahrnehmung. „Identität“ ist ein solches Konzept, mit dem häufig ein *Zustand* assoziiert wird, etwas „Ganzheitliches“, das als Gegenpol zur chaotisch erscheinenden globalisierten Gesellschaft gedacht wird. Kulturelle oder auch personenbezogene *Identität* wird zum fest-stehenden Ruhepol stilisiert angesichts der von Fremdheit und Unsicherheit geprägten Wahrnehmung gesellschaftlicher Veränderung. Weniger denn je vermag ein solcherart statisches Konzept die Realität angemessen zu beschreiben. Identität lässt sich allenfalls als Fließgleichgewicht verstehen, das immer wieder in dynamischer Weise hergestellt werden muss. Die lebendigen Suchprozesse von Heranwachsenden im Markt einer globalisierten Jugendkultur dürften angemessen mit dem Begriff des „*créole*“ beschrieben werden können, der – ursprünglich aus der Karibik stammend – die Vermischung von Schwarzen, Weißen und indigenen Einwohner*innen bezeichnete: Vor diesem Hintergrund entwickelten die Ethnologinnen Breidenbach und Zukrigl das Konzept einer kreolisierten Globalkultur.

„Kreolisierte Kulturen entstehen aus der Begegnung, den wechselseitigen Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Gesellschaften. Kultur wird diesem Verständnis zufolge als ein Fluss von Bedeutungen angesehen, die in ständiger Bewegung sind, alte Beziehungen auslösen, neue Verbindungen eingehen. [...] Alltagsbeispiele kreolisierter Identitäten zeigen, wie verwoben die Bezugspunkte vieler Menschen heute schon sind und dass Herkunft nicht mehr zwingend Ausgangspunkt jeder Selbstdefinition sein muss. Die einzelnen Einflüsse stammen oft aus unterschiedlichen Kulturen und sind selbst keine Ur-, sondern Mischformen“ (Breidenbach/Zukrigl 1998, S. 85 f.).

In Anlehnung an dieses Konzept kann in globalisierten Gesellschaften von einem „kreolisierten Subjekt“ gesprochen werden, das lokale, regionale und globale Bausteine verwendet, um sein Bild von sich selbst und von der Welt zu konstruieren. Es befindet sich in einem Supermarkt von Identitätsbausteinen, in dem sich medial geprägte Bilder, Identifikationsfiguren und Symbole finden, die sich einzeln oder als „Komplettpaket“ anbieten. Der Prozess der Aneignung dieser Angebote lässt sich als Versuch des Spielens mit Rollen und Identifikationsobjekten beschreiben. Die Dynamik ihrer Aneignung und Verinnerlichung ist eng verbunden mit der des Ausdrucks und der spielerischen Gestaltung: Körpersprachliche Gesten, der Gebrauch einer spezifischen Jugendsprache oder die Musikpraxis, der Musikgeschmack, Bewegungs- und Körperarbeit. Diese Aneignungsformen werden so zu „Medien“ bzw. „Instrumenten“ der Erfahrungsbildung. Mit ihrem *Ausdruck* konstruiert das kreative Subjekt seine soziale Wirklichkeit (mit) und erfährt die Wirksamkeit des eigenen Handelns. Das kreative Spiel mit Rollen und

Identifikationsobjekten mittels kultureller Praxis dient dazu, die zur Verfügung stehenden Spielräume und Verhaltensmöglichkeiten auszuloten und Handlungsalternativen probeweise zu erkunden.

Die Konstruktionsarbeit lässt sich mehr denn je als ein kreativer Prozess beschreiben, in dessen Verlauf das Subjekt versucht,

- „Kohärenz“ (Keupp et al. 1999, S. 243) herzustellen, d. h. eine Stimmigkeit, Plausibilität und Sinnhaftigkeit, die es erlauben, die Welt und sich selbst als etwas Verstehbares und Gestaltbares wahrzunehmen. Diese Identitätsleistung war in traditionellen Gesellschaften einfacher, als man (mehr oder weniger) genau das tat und wollte, was durch Traditionen abgesichert, erprobt oder vorgeschrieben war. In dynamischen, globalisierten Gesellschaften dagegen ist es sehr viel schwieriger, Kohärenz zu erfahren, weil diese aufgrund der Erosion von Traditionen und Verbindlichkeiten immer wieder neu hergestellt werden muss – und im Bewusstsein, dass diese Konstruktionen immer nur vorläufig sein können;
- sein *Bedürfnis nach Anerkennung und Autonomie* zu befriedigen: „Anerkennung muss heute, stärker als in früheren Bezügen, im dialogischen Austausch mit anderen Subjekten aktualisiert, gewissermaßen ausgehandelt werden. Bei diesem Aushandeln und Austauschen von Anerkennung bekommen die kommunikativen Kompetenzen der Subjekte ein gutes Selbst- und Kohärenzgefühl, und ihre Fähigkeiten zur Selbstpräsentation gewinnen heute eine größere Bedeutung als früher“ (Keupp et al. 1999, S. 268). Gesellschaftliche Nicht-Anerkennung bzw. sozialer Ausschluss aufgrund ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, sozialer und regionaler Herkunft etc. beeinflussen also unmittelbar das Bild von sich selbst (Selbstwertgefühl/-konzept, Handlungsmöglichkeiten) sowie das Bild der (Außen-)Welt: Nehme ich sie als „feindlich“, „fremd“ ... oder als „vertraut“ und veränderbar wahr?
- sich als „*authentisch*“ zu erfahren. Dabei gilt es „die Ambivalenzen und Veränderungen in einer Identitätsbiografie in ein für die Person ‚stimmiges‘, d. h. in ein im positiven Sinn akzeptables Spannungsverhältnis zu bringen“ (Keupp et al. 1999, S. 268). Dieses Spannungsverhältnis ist einerseits geprägt vom *Bedürfnis nach Distanz und Abgrenzung* von anderen (z. B. durch Konstruktion einer kulturellen „Gegenwelt“), andererseits vom *Wunsch nach Zugehörigkeit und Symbiose* (Konstruktion von „Gemeinschaft“, persönlichen Beziehungen, auch z. B. durch gemeinsamen Musikgeschmack, eine gemeinsam geteilte Erlebniswelt, das Teilen eigener Erfahrungen in den Sozialen Medien etc.). Das Subjekt versucht, dieses Spannungsverhältnis zu bearbeiten, indem es sich der ihm zur Verfügung stehenden Ausdrucksmedien bedient.
- Ob sich das Subjekt dabei als *handlungsfähig* erfährt, hängt zum einen von seinen (z. B. Reflexions- und Gestaltungs-)Kompetenzen ab (nach Keupp auch die Fähigkeit zur „Selbst-Narration“) (vgl. Keupp 1999, S. 101), zum

anderen in entscheidendem Maße von äußeren Bedingungen und (ökonomischen, kulturellen und sozialen) Ressourcen.

Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind die Subjekte ihres Bildungsgangs. In jeder Lebensphase stellen sich jeder und jedem von uns unterschiedliche *Entwicklungsaufgaben*, Herausforderungen von außen und solche, die man sich selbst stellt, um daran zu wachsen und sich als kompetentes Subjekt wahrnehmen zu können. Sich dem anderen gegenüber öffnen, die Grenzen durchlässiger und poröser machen und zugleich eine eigene Position entwickeln und Grenzen definieren. Nähe und Beziehungsfähigkeit entwickeln und ebenso auf reflektierende Distanz gehen. Solche Entwicklungsaufgaben stellen sich uns lebenslang, in besonderer Weise jedoch im Jugendalter, wenn alle Karten des Biografie-Spiels neu gemischt werden. Die Selbstvergewisserung in diesem Alter – Wer bin ich? Wo komme ich her? Wie gestalte ich meine Lebenswelt? – findet im Kontext einer (Welt-)Gesellschaft statt, die infolge der Globalisierungsdynamik zunehmend als entgrenzt und ambivalent wahrgenommen wird. Fotografie ist als weitverbreitetes Medium geeignet wie kaum ein anderes, zu einem bedeutsamen Instrument in diesem Such- oder Subjektentwicklungsprozess zu werden.

Somit wird deutlich, dass eine zukunftsfähige und biografisch nachhaltige Bildungsarbeit wesentlich des Beitrags der Kulturellen Bildung bedarf, weil sie von einem umfassenderen Bildungsbegriff ausgeht: Kulturelle Bildung beinhaltet ähnlich wie das Multiliteralitätskonzept den Anspruch, ein „multimodales“ Lernen, ein Lernen mit allen Sinnen zu ermöglichen, das die Kinder und Jugendlichen in ihrer Subjektentwicklung stärkt und in ihrer Fähigkeit, diesen Suchprozess aktiv und selbstbewusst zu gestalten.

Literatur

- Breidenbach, Joana/Zukrigl, Ina (1998): *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. München: Kunstmann
- Fuchs, Max (2017): *Das starke Subjekt als Bildungsziel*. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): *Handbuch Das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis*, München: ko-paed, S. 55–64
- Holzbrecher, Alfred (1997): *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Opladen: Leske + Budrich
- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Sraus, Florian (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt
- Meuler, Erhard (1993): *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett Cotta
- The Multi Literacy Project (o. J.): *What is The Multiliteracy Project?* www.multiliteracies.ca (7.3.2022)

II Imagination mit geschärftem Blick

2 Der Beitrag der Fotografie zur Kulturellen Bildung

Alfred Holzbrecher

Fotografie ist *das* Massenmedium par excellence, so gut wie jede*r hat ein Smartphone, mit dem tagtäglich – mit unterschiedlichen Qualitätsansprüchen – unzählige Fotos gemacht werden. Die Kamerahersteller kommen den Ansprüchen von Handy-Usern ebenso entgegen wie ambitionierten Fotograf*innen. Nicht nur Einsteiger*innen können schnell zu vorzeigbaren Ergebnissen kommen, darüber hinaus bietet das Medium der*dem ambitionierten Amateur*in unbegrenzte Perspektiven einer Weiterentwicklung gestalterischer Ausdrucksmöglichkeiten. Auf dem Kameramarkt gibt es auch für den kleineren Geldbeutel Einsteigermodelle, und wer sich weiter professionalisieren und in spezielle Genres der Fotografie einarbeiten möchte, findet einen riesigen Markt an Möglichkeiten.

Aus heutiger Sicht ist es kaum mehr vorstellbar, wie teuer, zeitraubend und manchmal auch kompliziert das Fotografieren mit analogen Kameras war. Sicher gibt es Leute, die gerade darin eine Chance sahen, genauer hinzuschauen, bevor man den Auslöser drückt – nicht zuletzt, weil der (teure) Film eben nur 24 oder 36 Aufnahmen fasste. Schon die Kosten zwangen dazu, sich mit Schärfentiefe oder Bewegungsunschärfe zu beschäftigen und die Kamera entsprechend einzustellen, damit man mit dem Ergebnis zufrieden sein konnte. Schließlich das Warten, bis das Labor den Film entwickelt und die Fotos ausbelichtet hat.

Die Digitalfotografie dagegen, so könnte man meinen, verführt zu oberflächlicher Knipserei und schult nicht mehr den aufmerksamen Blick. Möglicherweise jedoch ist es ein unbestreitbarer Vorteil, dass man das Foto direkt kontrollieren und ggf. mehrere in Serie machen und das beste aussuchen kann, ein Vorteil auch und gerade für die fotopädagogische Arbeit. Umso wichtiger sind etwa Fotokurse, bei denen die Automatik ausgeschaltet bleibt und man sich bewusst für eine geringe Schärfentiefe mit offener Blende oder bei langer Belichtungszeit für Bewegungsunschärfe entscheiden muss. Bei allen „objektiven“ Vorteilen der digitalen Fotografie ist gegenwärtig eine Art „Gegentrend“ zur analogen Fotografie zu beobachten; das entschleunigte Arbeiten oder auch der „unperfekte Look“ faszinieren auch viele Jugendliche.

Fotografie ist das Bildungsmedium, um den aufmerksamen Blick zu schulen, technisches Grundlagenwissen im Zusammenhang mit den Gestaltungsmöglichkeiten zu vermitteln und auch Fotografie als Lern-Medium zu entdecken.

Viele Filmregisseur*innen wie Anton Corbijn, Wim Wenders oder Ulrike Ottinger haben ihr künstlerisches Handwerk oft mit der Fotografie begonnen oder

ergänzt, mit der Gestaltung des stehenden Bildes, dem Bildaufbau, der Entscheidung über Schärfe/Unschärfe oder der Farbgestaltung. Die Konzentration auf das stehende Bild hat zweifellos auch pädagogisches Potenzial, sowohl aus technischen als auch aus künstlerisch-ästhetischen Gründen. Als *Basismedium* können Kinder und Jugendliche mit einem Foto auch ohne viel technisches Grundwissen umgehen und es entsprechend ihren Absichten verändern. Was ein *gutes*, weil ausdrucksstarkes, Foto ausmacht, lässt sich anhand eigener und fremder Fotografien erarbeiten – Grundlage für die Entwicklung von Gestaltungscompetenz.

Ein weiterer Vorteil: Für Kinder und Jugendliche, die (*noch*) *nicht* so gut wie andere über sprachliche Kompetenzen verfügen, stellt Fotografie ein ausgezeichnetes Medium dar, um „zur Sprache zu kommen“. Fotos ermöglichen, in einfacher, aber auch in zunehmend anspruchsvollerer Weise, Brücken zu anderen Ausdrucksmedien zu schlagen, nicht nur mit Sprache in geschriebener oder gesprochener Form, sondern auch mit Musik oder etwa szenischen Darstellungen. So lässt sich etwa die Stimmung eines Musikstücks in Form eines Fotos symbolisieren oder man kann zu einem Foto ein passendes Musikstück suchen. Ein Foto kann zum Sprech Anlass werden, umgekehrt motiviert ein literarisch-poetischer Text dazu, eine Stimmung fotografisch einzufangen (vgl. Kap. I).

Bild und Bildung

... haben denselben Wortstamm. Bildung beinhaltet mehr als abprüfbares Wissen, es ist Ergebnis reflektierter Erfahrung. Das klingt einfach, ist aber ein sehr komplexer Prozess.

„Bildung heißt, reflexiv mit Bildern umgehen. Reflexiver Umgang mit Bildern bedeutet nicht: Reduktion des Bildes auf seine Bedeutung, sondern meint: *das Bild rückwärts biegen, es drehen, es umwenden*. Beim Bild verweilen und es als solches wahrnehmen, sich seine Figurationen und Gefühlsqualitäten vergegenwärtigen und diese wirken lassen. Das Bild vor schnellen Deutungen schützen, durch die es in Sprache und Bedeutung transformiert, jedoch als Bild *erledigt* wird. Unsicherheit, Vieldeutigkeit, Komplexität aushalten, ohne Eindeutigkeit herstellen. [...] Bildung verlangt Arbeit an den inneren Bildern; sie führt zum Versuch, sie nicht nur zum Sprechen zu bringen, sondern sie in ihrem Bildgehalt zu entfalten“ (Wulf 1999, S. 343).

Wenn wir etwas sehen, hören, riechen, tasten oder schmecken, nehmen wir es zunächst in Form eines inneren Bildes wahr, mit einer mehr oder weniger diffusen sinnlichen Qualität und verbunden mit einer bestimmten emotionalen Einfärbung. Bevor wir etwas lernen, mit unserem Verstand begreifen und verarbeiten, sind es diese *inneren* oder Vorstellungsbilder, die den weiteren Bildungsprozess beeinflussen. Imagination ist von lateinisch *imago* (Bild) abgeleitet,

die Vorstellungskraft entfaltet die Energie, die die Bilder zum Tanzen bringt, Fantasie freisetzt und Bausteine einer denkbaren Wirklichkeit herstellt.

Der Begriff der Imagination verweist auf eine Unterscheidung zwischen *äußeren* und *inneren* Bildern. Damit wird die Frage spannend, in welcher Beziehung reale Fotos zu den imaginierten, den vorgestellten stehen bzw. wie sie sich – möglicherweise wechselseitig – beeinflussen. *Imaginationen* können als symbolische Repräsentationen von Lebensgefühlen oder Situationswahrnehmungen gelten, die im Unbewussten wurzeln und affektiv hoch aufgeladen sind. Christoph Wulf unterscheidet unter anderem Orientierungsbilder, Wunschbilder, Willensphantasmen, Erinnerungsbilder, Nachahmungsbilder und archetypische Bilder 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“ (Wulf 1999, S. 340 ff.). Sie prägen also die Muster der Wahrnehmung und dienen auch handlungsleitend als Vor-Bilder, ohne zunächst dem Bewusstsein zugänglich zu sein.

Christoph Wulf betont, dass „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, S. 342). Dies bedeutet, die historisch-gesellschaftliche Vermitteltheit dieser Bilder als grundlegend anzuerkennen und Skepsis walten zu lassen, wenn dieser Kontext ausgeblendet wird. Ein kleiner, aber notwendiger Ausflug in die Kulturtheorie, genauer, die Ethnopschoanalyse, die die Bedeutsamkeit des „gesellschaftlich unbewusst Gemachten“ betont.

„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“ (Erdheim 1990, S. 221).

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“ (ebd.).

Wie in der Analyse eines Alien-Films aus ethnopschoanalytischer Perspektive gezeigt wurde (vgl. Holzbrecher 1997, S. 66 ff.), kann die Körperverpanzerung der Filmakteure als Versuch gedeutet werden, sich vor der Verwundbarkeit des Selbst durch technisch-militärische Gerätschaften zu schützen, wobei der martialische Habitus auf die Dynamik der unbewusst gemachten Angstkomplexe verweist. Großspurige, coole Zurschaustellung, genährt durch (pubertäre) Größen- und Allmachtsfantasien, scheint jene Potenz zu erzeugen, die vor dem Sog der

Gefühlswelt, vor unberechenbaren und aus dem Hinterhalt angreifenden Ängsten zu schützen verspricht. Die Bilderwelt der globalisierten Kulturindustrie mit ihrem Riesenangebot an Games und Actionfilmen dürfte auch dazu genutzt werden, um das eigene Gefühlschaos in den Griff zu bekommen. Es wäre zu untersuchen, inwieweit sich diese medialen Vor-Bilder in den Medienproduktionen allgemein und in Fotoprojekten von Jugendlichen wiederfinden. Womöglich ist das in Wettbewerben wie dem Deutschen Jugendfilmpreis oder dem Deutschen Multimediapreis mb21 eher der Fall als in der Jugendfotografie. Gewaltdarstellungen, die in Fotoprojekten von pubertierenden Jungen umgesetzt wurden (vgl. Tell 2004, S. 124), können vor diesem Hintergrund als Versuch interpretiert werden, Ängste und Ambivalenzerfahrungen zu bewältigen, indem auf gesellschaftlich und medial geprägte (aggressive) Imaginationen, Phantasmen und Bildangebote zurückgegriffen wird. Zugleich könnte die Darstellung inszenierter Gewalt für die Workshopteilnehmer*innen eine spannende ästhetische und fototechnische Herausforderung bedeuten.

Vorstellungen bilden

... lautet der Titel einer Publikation von Peter Fauser und Eva Madelung (1996). Diesen Titel kann man als *Feststellung* lesen, wie Menschen lernen. Man kann ihn aber auch als *Appell* für die pädagogische Praxis verstehen, die für den Umgang mit Medienbildern kompetent machen will.

„Imaginatives Lernen antwortet auch auf die Ikonisierung und Digitalisierung unserer Kultur der Moderne. Angesichts der explosionsartigen Ausdehnung von ‚Vorstellungsindustrien‘ droht beim einzelnen ein Übergewicht der rein ‚reproduktiven‘ Imagination, der Blockierung der eigenen Vorstellungstätigkeit. Dadurch werden eigene Erfahrung und eigenes Denken erschwert. Im Interesse einer an Aufklärung und Mündigkeit orientierten Bildung will Imaginatives Lernen deshalb auch unter Nutzung der modernen Medienwelt – nicht gegen sie – Zeit, Raum und Mittel für die eigene Vorstellungsbildung bereithalten“ (Fauser/Irmert-Müller 1996a, S. 240).

Dieses aus dem letzten Jahrhundert stammende Zitat ist aktueller denn je. Bildung in einer globalisierten und digitalisierten Gesellschaft hat nichts mehr mit dem überkommenen, „hochkulturellen“ Bildungskonzept des vorletzten Jahrhunderts zu tun. Ebenso wenig mit einem Verständnis, dass nur das wertgeschätzt wird, was messbar ist. Lässt sich persönlich bedeutsames Lernen messen? Die Begeisterung für Theater, Musik oder Fotografie? Die Lust, sich in eine schwierige Herausforderung hineinzuknien, und die Befriedigung danach, etwas Tolles geschafft zu haben?