

Alfred Holzbrecher · Ingelore Oomen-Welke
Jan Schmolling (Hrsg.)

Foto + Text

Alfred Holzbrecher
Ingelore Oomen-Welke
Jan Schmolling (Hrsg.)

Foto + Text

Handbuch
für die Bildungsarbeit



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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.

1. Auflage September 2006

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.



Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Umschlagfoto: Christopher Pfeiffer

Layout und Satz: Tilman Lothspeich, Köln

Redaktion: Alfred Holzbrecher, Ingelore Oomen-Welke, Jan Schmolling

Mitarbeit: Stefanie Loos

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN-10 3-531-14928-8

ISBN-13 978-3-531-14928-8

Inhalt

11 Vorwort

1. Teil: Perspektiven einer Foto-Text-Theorie

Alfred Holzbrecher

15 Foto + Text: Didaktische Perspektiven

Spannungsfelder zwischen Bild- und Textsemiotik, schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit, allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken – Didaktische Leitbegriffe

Adalbert Wichert

25 Der Text zum Foto. Zum Verstehen von Foto-Text-Beziehungen

Rede vom Bild – Text oder Bild – Fotos als Texte – Text als Teil des Fotos – Erinnerungsbild

Stefanie Grebe

39 „Ohne Titel“, mit Kontext.

Wieso es auf der ganzen Welt kein Foto ohne (Kon)Text gibt.

Eine pragmatische, medienkompetente Bestimmung von Fotografien – Eigenarten des Fotos – Was ist der Index – Index braucht Kontext – Foto/Text Gebrauch – Kontext

Jan Schmolling

59 Fotografie als Lebenszeichen –

Der Deutsche Jugendfotopreis als Forum für authentische Sichtweisen

Die Basics des Fotowettbewerbs – Vom Eigenwert der Bildsprache – Foto-Text-Konstellationen – „Bilder brauchen keine Texte“ – Unterwegs in fotografischer Mission – „Ich und Fotografie“ – Fazit für die Bildungsarbeit

Steve Geldhauser

73 Di(gi)daktik – Didaktische Potenziale von Digitalfotografie und Text

Foto-Di(gi)daktik – Medienkompetenz – unterstützende Techniken / Software – konkrete Anwendungen

2. Teil: Fachdidaktische Konzepte für die schulische Bildungsarbeit

Elementar- und Primarstufe

Gisela Larisch

85 „Hallo, du im Nachbarhaus ...“

Fotopädagogisches Projekt in einer multikulturell zusammengesetzten Kindergartengruppe

Christina Hornar

87 Fotostories – Geschichten in Wort und Bild

Theoretische Überlegungen – Zusammenspiel von Fotografie und Text – Elemente eines Fotostory-Projektes

Holger Klose

101 „Lebenswelten“ – ein fotopädagogisches

Projekt an einer internationalen Grundschule

Fotografie als Quelle wissenschaftlicher Forschung – Lebenswelten – Kommunikation durch Fotografie und Text – Projektdurchführung – Projektevaluation

Sekundarstufen

Klaus Maiwald

115 Fotografie und Deutschunterricht

Fotos in Sachtexten – als Schreibanstöße – in der Konkretisation literarischer Texte – in der (kritischen) Medienreflexion – Fotografie als Dokumentations- und Gestaltungsmedium

Ingelore Oomen-Welke

127 Werbetext und Werbefoto: Reklame im Deutschunterricht

Werbung und Deutschunterricht – Text, Kontext, Ko-Text – Textsemiotik, Fotosemiotik und Körpersprachliches – Himmlische Werbeanzeigen – Didaktische Vorschläge analytisch und produktionsorientiert

Oliver Piontek

143 Foto und Text – Nutzungsmöglichkeiten für den handlungs- und kommunikationsorientierten Englischunterricht

Einsatzmöglichkeiten – Voraussetzungen – Foto- und Interviewprojekt – Interkulturelles Lernen – Multicultural London

Marie-Francoise Vignaud

157 Pleins Feux sur la Carte Postale/Die Postkarte im Rampenlicht

Postkarten früher und heute – Postkarte und Kultur – Postkarte und Persönlichkeit, Typologie – Postkarte im Französischunterricht – Visuelle, sprachliche und interkulturelle Kommunikation

Kuno Rinke

171 Politische Urteilsbildung im Kontext von Fotografieren und Schreiben – Unterrichtsbeispiele zum Bundestagswahlkampf 2005

Zur politischen Urteilsbildung – Fotografieren und Schreiben: produktiv, integrativ und als offener Lernprozess – Auf die Perspektive kommt es an: Der fragende Blick auf den Wahlkampf – Übungen zur Rezeption: Politische Fotografie und politische Urteilsbildung – Zur Wechselwirkung von produktiver und rezeptiver Fotoarbeit – Fotografietraining – Gestaltung, Wirkung, Deutung, Qualität

Edwin Stiller

191 Sich ein eigenes Bild machen – Über den dokumentarischen und magischen Umgang mit Fotografie im Pädagogikunterricht

Eugen Sauter und Herbert List - zwei soziale Gebrauchsweisen der Fotografie – Die visuelle Aneignung einer anderen Zeit, aufgezeigt am Schulbuchkapitel „Als ich in Deinem Alter war - Erziehung in den 50er-Jahren“ – Fachdidaktische und fachmethodische Perspektiven der Fotoarbeit im Pädagogikunterricht

Christian Heuer

203 Der „gedehnte Blick“ und die Geschichtsdidaktik – Fotografie als Quelle und Medium historischen Lernens

Historische Orientierung – Erinnerung und Ikonen – Kontext und Quelle – Geschichtskultur

Gregor C. Falk

215 So fern und doch so nah – Fotografische Weltansichten im Geographieunterricht

Fotos in der Geschichte der Geographiedidaktik – geographische Fotos – didaktische Funktionen von Fotos – Kriterien zur Bildauswahl und Gestaltung – Bildquellen und Einsatzmöglichkeiten – Spurensuche durch Fotografieren

Bernd Feininger

231 „Du sollst Dir (k)ein Bild machen“ (Ex 20:4).

Foto und Fotografie in der Religionspädagogik und im RU – Fotodidaktik und Religionsunterricht – religionspädagogische Fotoprojekte und Porträts

Ulrike Spörhase-Eichmann

247 Fotos lesen – Leben verstehen!?

Fotos lesen als eine komplexe biologische Arbeitsweise – Verstehen von Organfunktionen mittels Originalabbildungen

Wilfried Schlagenhauf/Daniel Bienia

257 Fotografie als Inhalt und Medium des Technikunterrichts

Teil I: Grundsätzliche Überlegungen zur Fotografie in Technik und Technikdidaktik
Teil II: Das Foto als Präsentationsmedium
Technikgeschichte – Arten von Abbildungen – Foto als Kommunikationsmittel – Technisierung – Foto als Medium im Technikunterricht

Franziska Armbruster

273 Fotografie und Text in Kunst und Schule

Didaktische Reflexion – Foto-Text-Kunstwerke – Unterrichtsideen – Fachdidaktische Weiterführung

Anne-Marie Grundmeier

283 Modefotografie und Modejournalismus im Unterricht – warum nicht?!

Frauenzeitschriftenmarkt – Modefotografie – Modejournalismus – Vestimentäre Ikonografie und Ikonologie

Maud Hietzge

297 Bewegungsbilder

Bildkritik – Bewegungsbilder – Sportfotos – sportunterrichtliche Bilddidaktik

Michael Schratz

315 Mit der Kamera unterwegs: SchülerInnen (er)finden Schule neu

Fotoevaluation – SchülerInnen ihre Stimme geben – Fotos als Evidenz für Entwicklung – Lern- vs. Lebenswelten in der Schule – Demokratisierung von Schule und Unterricht

Ingelore Oomen-Welke / Studierende

327 Kleine Projekte Studierender: Texte zu Fotos, Fotos zu Texten

Fotos zu Sprichwörtern – Texte zu Fotos – Fotos zu literarischen Texten – Foto-Projekt-Didaktik – Bildbearbeitung als kreativer Prozess

3. Teil: Außerschulische Konzepte und Projektansätze

Karlheinz Strötzel

345 Interkulturelle Bildinterpretation – Bilddiskussionen im Rahmen des 12. deutsch-tschechischen Jugendfotoseminars Marl 2005

Barbara Tomforde / Peter Holzwarth

359 Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar ...?

Kontexte interkultureller Medienarbeit – Potenziale der Fotografie – Begegnung in der Türkei zwischen Migrantenjugendlichen mit türkischem und kurdischem Hintergrund, Jugendlichen aus der Türkei und Jugendlichen aus Deutschland: Projektdarstellung und -evaluation

Karin Eble

375 X-pressive! – Digitalfotografie und Kreatives Schreiben: oder Fotoprojekte als Element der virtuellen Vernetzung

Netzwerkarbeit mit MultiplikatorInnen – Fotoprojekte mit Mädchen – Fotografie und Schreiben als Grundlage für Filmarbeit – Lebenswelt-, Handlungs- und Ressourcenorientierung – Fotostories – Portraits

Sandra Tell

389 FamilienBilder. Foto-Text-Aktion im öffentlichen Raum

Selbstdarstellung von Familien – Fotos und Kommentare von Passanten – themenbezogene interaktive Aktionen

Carina Abt

399 Daily Soap – Fotoroman

Fotostory und Daily Soaps in der Jugendmedienarbeit

4. Teil: Genres & Themenbereiche

Benjamin Drechsel

407 Bilderwelten = Weltbilder?

Fotojournalismus als Herausforderung für die visuelle politische Bildung –
Fotojournalismus – Fototheorie – Visuelle politische Bildung

Dorottya Szaktilla

415 Reporter ohne Grenzen – Fotos für die Pressefreiheit

Die Arbeit von ROG – Die Bildbände: Fotografie und Text – Pressefreiheit im
Unterricht: Eine Projektbeschreibung

Tanja Schröder

423 Die Macht der Bilder

Die Anfänge der Sozialfotografie – Die Farm Security Administration – Fotografie als
Augenzeuge – Sozialdokumentarische Fotografie in der Schule

Rosaly Magg

433 Die ganze Welt im Sucher: Einzoomen und Ausblenden.

Der fotografische Blick auf Reisen – Tourismus – Fotografie – Blick auf die Fremde –
Fremdheitsstereotype – 3. Welt

Annette Krings

**447 „Von Schrecken bis Faszination“ – Fotografie(n) und die Erinnerung an den National-
sozialismus**

Kollektives (Bild-)Gedächtnis – Herkunft und Funktionalisierung historischer Fotografien
des Holocaust – pädagogische Überlegungen – Seminarkonzeption „Die Macht der Bilder!“

459 Autorinnen und Autoren

Vorwort

Fotografie ist das visuelle Leitmedium unserer Zeit, der kompetente Umgang mit Bildern stellt eine Schlüsselqualifikation in unserer Gesellschaft dar. Trotz der ausgeprägten Verbreitung und Bedeutung fotografischer Praxis findet die pädagogische Arbeit mit Fotografie eher rudimentär statt; die Fotografie scheint innerhalb des medienpädagogischen Diskurses an den Rand gedrängt. Dies ist insofern unverständlich, weil die didaktischen Potenziale dieses Mediums noch lange nicht ausgeschöpft sind und angesichts der Entwicklungen (Digitalisierung, Multimedia) neu entdeckt werden könnten. Es gilt hierbei an erfolgreiche Arbeitsformen anzuknüpfen, die im schulischen Bereich – in der Bundesrepublik wie in der DDR – zum pädagogischen Alltag dazugehörten. Aber auch von den Projekten der Jugendarbeit kann profitiert werden, etwa vom Deutschen Jugendfotopreis, der, seit 1961 ausgeschrieben, zu den traditionsreichsten medienpädagogischen Angeboten überhaupt zählt. Angesichts des Stellenwerts der Fotografie als eines Mediums der global und interkulturell wirksamen künstlerischen Ausdrucksform versucht dieses Handbuch neue Impulse für eine zeitgemäße fotopädagogische Arbeit zu geben.

Am Anfang unserer Beschäftigung mit dem Thema *Fotografie + Text* stand ein „doppeltes“ Seminarprojekt. Studierende eines Fotopädagogik- und eines Deutschdidaktik-Seminars an der Pädagogischen Hochschule Freiburg stellten sich gegenseitig die Aufgabe, Texte zu Fotos zu schreiben und Fotos zu Texten zu machen. Das Experiment motivierte zur Weiterarbeit, die zum Teil hier dargestellt ist. Wir vermuteten darüber hinaus, dass es zumindest in einigen schulischen Fachdidaktiken seit langem einen Diskurs zu einer Verknüpfung der Medien Foto und Text bzw. Sprache geben muss, vielleicht manchmal unterschwellig. Wir wussten, dass – wie so oft – die Praxis der Theorie vorausseilt und dass beispielsweise in der außerschulischen Jugendmedienarbeit Seminare durchgeführt werden, in denen Fotografieren eng verknüpft wird mit Versprachlichung, sei es in mündlicher oder in schriftlicher Form.

Der vorliegende Band ist zunächst das Ergebnis einer Kooperation von Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg, zu deren Profilschwerpunkten seit Jahren die Medien gehören, und von Nachwuchskräften. Darüber hinaus konnten Studierende von Lehramts- und Diplomstudiengängen zur Mitarbeit gewonnen werden, die sich mit ihren Abschlussarbeiten entsprechend profilierten. Den Bereich der außerschulischen Bildungsarbeit vertreten in diesem Sammelband Medienpädagoginnen und Medienpädagogen, die – ausgehend von konkreten Projekten – die Chancen einer fotopädagogischen Arbeit mit Jugendlichen ausloten.

Somit liegt erstmals ein Handbuch vor, in dem sowohl aus der Perspektive des schulischen Fächerspektrums (Teil II) als auch aus der Perspektive der außerschulischen Jugendmedienarbeit (Teil III) die Verknüpfung der beiden Medien Fotografie und Text auf die didaktischen Potenziale hin reflektiert wird. Eingeleitet werden diese beiden Teile des Handbuchs durch Beiträge, in denen – mit Blick auf die pädagogische Praxis – sowohl aus der bildwissenschaftlichen als auch der textwissenschaftlichen Position heraus eine Brücke zum jeweils anderen Medium geschlagen wird (Teil I). Abgeschlossen wird der Band mit einem Teil (IV), in dem – ausgehend von Genres der Fotografie – Themenbereiche vorgestellt werden, die es in besonderer Weise verdienen, in der schulischen wie außerschulischen Bildungsarbeit Beachtung zu finden und deren didaktische Potenziale noch zu entdecken sind. Fotojournalismus, Dokumentar- und Sozialfotografie, Reisefotografie und Fotografie und Erinnerungskultur stehen dabei exemplarisch für

eine offene Liste, die etwa mit Familienfotografie oder Sportfotografie weiter geführt werden könnte. Überschneidungen und Affinitäten zu den beiden didaktischen Teilen (II und III) sind dabei unvermeidlich und beabsichtigt.

Es gehört zu den wesentlichen Merkmalen pädagogischer Professionalität, Spannungsfelder zu reflektieren und zu gestalten. Mit diesem Band werden auf mehreren Ebenen Spannungsfelder begrifflich gefasst und didaktisch ausgelotet:

- zwischen Bild- und Textsemiotik,
- zwischen der Allgemeinen Didaktik erziehungswissenschaftlicher Provenienz und den verschiedenen Fachdidaktiken,
- zwischen einzelnen Fachdidaktiken selbst sowie
- zwischen der schulischen und der außerschulischen Bildungsarbeit.

Dieses Handbuch für die Bildungsarbeit richtet sich gleichermaßen an Lehrende in Schulen und an medienpädagogisch Tätige, etwa in Jugend- und Kulturzentrenzentren, sowie an Studierende der beiden Bildungsbereiche. Es ist unser Anliegen, der medienpädagogischen Arbeit im Kontext fachdidaktischer und medienpädagogischer Konzepte eine stärkere Beachtung zukommen zu lassen und deutlich zu machen, welche didaktischen Potenziale für alle Alters- und Zielgruppen es dabei zu entdecken gibt.

*Alfred Holzbrecher
Ingelore Oomen-Welke
Jan Schmolling*

im Mai 2006

1. Teil:
Perspektiven einer Foto-Text-Theorie

Foto + Text: Didaktische Perspektiven

Alfred Holzbrecher

Die Brücke zwischen den Medien Fotografie und dem Text steht auf benachbarten Pfeilern und einem gemeinsamen theoretischen Fundament. Die Bestände der sprach- und kunstwissenschaftlichen Bibliotheken zeugen davon, dass die Brückenpfeiler auf solidem Grund stehen, denn sowohl „Bildsemiotik“ als auch „Textsemiotik“ sind anerkannte Theoriediskurse, die „Wissenschaft der Zeichen“ ist ihre gemeinsame Grundlage. Das Spannungsfeld zwischen einer Bild- und Textsemiotik ist jedoch nur eines, das im Rahmen dieser Publikation ausgelotet wird. Von zentraler Bedeutung ist die Reflexion didaktischer Perspektiven, und hier lassen sich mindestens zwei weitere Spannungsfelder identifizieren: das zwischen der schulischen und der außerschulischen Bildungsarbeit sowie das zwischen den Fachdidaktiken und einer erziehungswissenschaftlich fundierten Allgemeinen Didaktik. Es gehört zu den zentralen Anliegen, mit dieser Publikation nicht nur solche Spannungsfelder zu identifizieren, sondern auch mit Hilfe didaktischer Konzepte Brücken zu bauen. Zielperspektive eines solchen Vorhabens ist eine lebendige Kommunikation zwischen den Fachdidaktiken und der Allgemeinen Didaktik, zwischen den Fachdidaktiken selbst sowie insbesondere zwischen der schulischen und der außerschulischen Bildungsarbeit. Die grundsätzliche Spannungsbeziehung zwischen Foto und Text kann dabei als didaktisches Potenzial verstanden werden, als ein Möglichkeitsraum, den es auszuloten gilt:

Zum Spannungsfeld zwischen „Bild- und Textsemiotik“ aus didaktischer Sicht

Zu den grundlegenden Differenzen zwischen einem Foto und einem Text gehört auf den ersten Blick die größere Mehrdeutigkeit eines ikonischen Zeichens im Vergleich zu einem sprachlichen. Ein Text benennt und klassifiziert die Dinge, kann Konkretes und Abstraktes repräsentieren, Negationen, kausale und andere logische Beziehungen ausdrücken, präzise Bedeutungen ausdrücken oder sich auf sich selbst beziehen. Dagegen lebt das Medium Fotografie – etwa im Vergleich zum Film – „vom bewussten Aussparen bestimmter Zugänge (etwa der Sprache und der Bewegungswahrnehmung) und fordert die Intensivierung der verbleibenden Möglichkeiten“ (Schratz in diesem Band). Ein Foto wird synchron gelesen, die Wahrnehmung oszilliert unmittelbar und vorbegrifflich zwischen dem Ganzen und einzelnen Bildteilen, Gleichzeitigkeit ist ihr zentrales Kennzeichen. Textrezeption zwingt zu einer linearen Wahrnehmung der Wörter und kulturell codierten Sinnzusammenhänge, Textverstehen ist von Konzentration und Aufmerksamkeit abhängig, – typische Leistungen einer (vor 1965 geborenen) „Buchgeneration“, wie Franz Josef Röhl vermerkt (Röhl 2004: 10). Eine solche „symbolhaft-assoziative“ Form der Wahrnehmung kommt nach Röhl der „Fernsehgeneration“ entgegen. Daraus könnte der Schluss gezogen werden, dass es zu den primären Aufgaben der Bildungsarbeit gehöre, zum Umgang mit sprachlichen Codes zu qualifizieren. Ohne die spezifische Leistungsfähigkeit sprachlicher Codes schmälern zu wollen, wäre dies aus mehreren Gründen ein Fehlschluss. Unsere Bildungseinrichtungen widmen der Deutung der omnipräsenten Bilder nicht annähernd so große Aufmerksamkeit wie der Sprache, die visuelle Alphabetisierung steckt noch in Kinderschuhen. Dass die Fotografie und insbesondere deren Verknüpfung mit dem Medium Sprache dazu wesentlich beitragen

kann, ist ein Grundanliegen dieses Buches. Vor dem Hintergrund offensichtlicher Veränderungen in der Form der Welt- und Selbstwahrnehmung von Jugendlichen stellt sich umso dringender die Frage nach einer Text-Bild-Relation, insbesondere mit Blick auf die medienpädagogische Bildungsarbeit in Schulen und Jugendeinrichtungen.

Die Einbildungs- oder Vorstellungskraft ist der Motor des Wahrnehmungsprozesses, der erkenntnistheoretisch als „Konstruktion von Wirklichkeit“ zu verstehen ist. Es ist davon auszugehen, dass die durch einen Text oder durch ein Foto ausgelösten vorbewussten, a-logischen Vorstellungsbilder unterschiedlicher Qualität sind. Gegenständliche Darstellungen auf einem Foto finden unmittelbar Zugang zu „inneren Bildern“, zu (noch) nicht sprachlich fixierten und fixierbaren Bedeutungsgehalten, denen ein hoher Symbolwert zukommt. Dass ein solcher Verweischarakter die Attraktivität einer Bilddarstellung ausmacht, zeigt die Gegenprobe: „Oberflächlich“ wirken oft Fotos, denen eine solche Tiefendimension fehlt. Hat sich der Rezipient einen Text in seiner zeitlichen Linearität erschlossen, verdichtet sich sein Bedeutungsgehalt – insbesondere bei einem literarischen Text – ebenfalls zu einem „inneren“ oder „Vorstellungsbild“, dem eine atmosphärische, emotional besetzte Qualität zukommt. In beiden Fällen spielen also vorsprachliche, innere Bilder eine große Rolle bei der Bedeutungserschließung, der Zuschreibung von Sinn.

Beim Versuch, die Beziehung beider medialen Ausdrucksformen zueinander zu charakterisieren, lassen sich in einer ersten Annäherung die beiden grundsätzlichen Möglichkeiten der Kongruenz und des Kontrasts unterscheiden: Im Falle der *Kongruenz* stützt das Bild die Textaussage oder der Text die Bildaussage, etwa bei einer erläuternden Bildunterschrift in der Tagespresse bzw. wenn sich Bild und Text in ihren Grundaussagen ergänzen. Dagegen wird im *Kontrast* eine Reibung erzeugt, indem zwischen den zunächst – jeweils für sich offensichtlich eindeutigen – Bild- und Textaussagen ein Gegensatz geschaffen und etwa eine ironische Brechung, Verfremdung der Aussage bzw. ein Irritation bewirkt wird. Eine dritte Möglichkeit lässt sich erkennen, wenn beiden Medien die Qualität einer „*Poetisierung*“ zukommt, etwa indem ein literarisierender Text die Mehrdeutigkeit eines Bildes potenziert und „Leerstellen“ produziert. In allen Fällen handelt es sich um Ko-Texte (vgl. v.a. Oomen-Welke in diesem Band), weil Text und Bild sich aufeinander beziehen (lassen) und in dieser Relation bedeutungsmäßig ein Ganzes darstellen.

Der Begriff des *KonTextes* macht deutlich, dass ein Einzelnes, prinzipiell Mehrdeutiges in seiner Bedeutung oft erst verstanden wird, wenn es in begrifflich klassifizierbare Zusammenhänge gestellt wird. Dies trifft in besonderer Weise auf Fotografien zu, die als „raumzeitliche Momentaufnahmen“ keine Zeitrelationen repräsentieren. Sie gilt es im Deutungsprozess zu rekonstruieren: Bezogen auf den *historischen Zeitpunkt der Aufnahme des Fotos* ist 1. der *Kontext der Beziehungen der abgebildeten Personen* zu identifizieren: Die in ihrer Handlungslogik „eingefrorene“ Situation und der sie bedingende *raumzeitliche Kontext* (a) lässt sich etwa mit dem Ziel betrachten, aus Körperhaltung, Mimik, Kleidung und der Anordnung der Objekte Aussagen über den sozioökonomischen Status der Personen zu gewinnen oder Erkenntnisse über historisch zurück liegende Umgangsformen (vgl. Berger 2003, Fuhs 2003, Pilarczik/Mietzner 2003, Stiller in diesem Band). Eine Rekonstruktion des *situativen Kontextes* (b) wäre beispielweise mit Hilfe der Erzählperspektive möglich, indem die Zeit vor und nach dem Aufnahmezeitpunkt in Handlung aufgelöst bzw. durch entsprechende Vorstellungsbilder ausgestaltet wird.

Als weiterer Kontext zum Zeitpunkt der Aufnahme ist 2. die *Beziehung der fotografierenden Person zu den abgebildeten Objekten/Personen* zu rekonstruieren: Aus welcher Situation heraus könnte das Foto entstanden sein? In welcher Beziehung steht die fotografierende Person zu den Fotografierten? Welche Fotografierabsichten sind erkennbar? Inwiefern zeigen Zusammenhän-

ge zwischen Themenwahl und Nutzung fotografischer Gestaltungsmittel? Welche (räumliche und psychologische) Nähe und Distanz zeigt sich im Bild? Welche fotografiesoziologischen Konstanten (z.B. Motive) sind erkennbar bzw. zu erschließen? Inwiefern beeinflusst der Verwendungskontext bzw. der Auftraggeber des Fotos dessen Gestaltung? etc.

Traditionell ist der Prozess des Verstehens eines anderen Objekts als Versuch zu sehen, dessen Eigen-Sinn zu ergründen, d.h. aus der Beobachterperspektive heraus zu erschließen, in welcher Zeit ein Text- oder Bild-Produzent welche Kommunikationsabsicht damit verfolgte. Doch auch dieser *Verstehens- bzw. Rezeptionsprozess* erfolgt in einem Kontext. Dies wird besonders offensichtlich, wenn ein größerer zeitlicher Abstand deutlich macht, dass jede Deutung eine historische und gesellschaftliche Signatur trägt. Verstehen ist immer abhängig von konkreten Beobachtern. Bei einer Analyse des *Wahrnehmungs-Kontextes* rückt zunächst das wahrnehmende Subjekt ins Blickfeld. Im Anschluss an Bourdieus Konzept des „Habitus“ kann dieser Wahrnehmungskontext einerseits als „Erzeugnis“ biografischer und lebensweltlicher Erfahrungen verstanden werden, andererseits als „Erzeugungsprinzip“. D.h. er wirkt als „Filter“ für (Bild-)Wahrnehmung und etwa für „Geschmacks“-Urteile. Ob einem das Bild „gefällt“ bzw. in welcher Weise ein Bild wahrgenommen wird, resultiert demnach aus bisherigen Sozialisationserfahrungen, zugleich wirkt es als strukturierendes Prinzip für ästhetische (und soziale) Praxis, damit auch für die Imagination, die Produktion „innerer Bilder“. Eine medienpädagogische Reflexion eröffnet also die Perspektive eines Blicks auf die eigenen, biografisch und lebensweltlich eingefärbten Deutungsmuster.

Zum Spannungsfeld zwischen schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit

Eine Ent-Täuschung gleich vorweg: Eine Verknüpfung didaktischer Konzepte schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit steht derzeit außerhalb schulpädagogischer Diskurse. In den gängigen Lehrwerken zur Allgemeinen Didaktik steht die Gestaltung von Unterricht in einem engeren Sinn im Mittelpunkt, unterstützt durch eine empirische Unterrichtsforschung. Eine erste Annäherung könnte im Kontext einer theoretischen Fundierung der Ganztagschule gesehen werden, die in einem anspruchsvollen Konzept neuartige Formen der Gestaltung von Lernumgebungen notwendig macht und etwa über eine Didaktik des Projektunterrichts im Rahmen einer „Öffnung von Schule“ eine Brücke zur außerschulischen Pädagogik schlagen kann.

Im schulischen Kontext dominiert derzeit ein Verständnis von Medien, das diese als Mittel zum Zweck, als „Instrumente“ zur Erreichung von Lehr-Lern-Zielen konzipiert. Auch wenn ihnen eine Motivierungsfunktion zugesprochen wird, bleibt die Bezugsgröße und der weitgehend unhinterfragte Ziel-Horizont eines solchen lerntheoretischen Medienverständnisses das schulische Curriculum und die „Optimierung“ von Lehr- und Lernprozessen. Die Qualität der Medien, hier der Fotografie und des Textes bzw. deren Verknüpfung, würde danach beurteilt werden, inwiefern sie eine solche instrumentelle Funktion erfüllen. Mit Blick auf die Erarbeitung von Fachinhalten erscheint eine solche „Instruktions-Perspektive“ auf den ersten Blick legitim: Im Mittelpunkt des Fachunterrichts stehen Lehr-Lern-Ziele, und es wird danach gefragt, mit welchen Mitteln (Methoden und Medien) diese am besten erreicht werden können.

Doch aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik, insbesondere aber der außerschulischen Medienpädagogik, erscheint ein solches Verständnis erweiterungsbedürftig, zumal andere, für den Bildungsprozess bedeutsame Fragestellungen und didaktische Kategorien aus dem Blick geraten (vgl. Spanhel 2005). Dies wird besonders deutlich, wenn das Prinzip der Subjektorien-

tierung zur Geltung gebracht wird, das im Bereich der außerschulischen Bildungsarbeit, in der Jugend- wie in der Erwachsenenbildung (vgl. Meueler 1993, Scherr 1997, Zacharias 2001, Hafenecker 2005 etc.) zu einer didaktischen Schlüsselkategorie geworden ist. Mit „Subjektorientierung“ ist gemeint, die Bildungsarbeit so zu gestalten, dass

- die Interessen und Bedürfnisse der lernenden Subjekte im Mittelpunkt stehen,
- nicht von (zu kompensierenden) Defiziten ausgegangen wird, sondern von vorhandenen Kompetenzen und personalen Ressourcen, die es
- im Hinblick auf die Entwicklung eines selbstbestimmten und selbstbewussten Lebens herauszufordern und zu fördern gilt.

Subjektorientierung hat für den Kulturpädagogen Wolfgang Zacharias „die ‚Freisetzung von Intentionalität‘ zur Folge: Lernziele sind nicht mehr allein in der Entscheidungskompetenz der Pädagogen bzw. der Institutionen (wie in den traditionellen Schuldidaktiken) denkbar und handhabbar, sondern sind Gegenstand partizipativen Aushandelns – gerade auch in Form gemeinsamer kultureller Aktivität, Kommunikation und Interaktion.“ (Zacharias 2001:65). Für ihn heißt das „kulturpädagogische Apriori“: „Zum Subjekt kann nur gebildet werden, wer von vornherein als Subjekt behandelt wurde, wem die Kompetenz zur eigenen angemessenen Lebensgestaltung entsprechend Entwicklungsstufe, sozusagen bedingungslos zugesprochen wird.“ (ebd.: 66)

Die bildungspolitische Diskussion im Anschluss an die PISA-Studien zeigt einen großen Nachholbedarf der schulischen Pädagogik bezüglich des Umgangs mit der Heterogenität der Lerngruppen und einer Orientierung an den Ressourcen und Kompetenzen statt an den zu kompensierenden „Defiziten“ der Schüler/innen, verbunden mit einer entwicklungsförderlichen Wertschätzung der lernenden Subjekte. Der Blick nicht nur in skandinavische Schulen, sondern auch in die Pädagogik der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung im eigenen Land macht deutlich, dass ein anderes Lernen möglich ist: Die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule können nicht als Rechtfertigung für ein fragloses Festhalten am traditionellen Leistungsverständnis zur Geltung gebracht werden. Lässt man sich als Schulpädagoge allerdings auf die Provokation durch die außerschulische Bildungsarbeit (und etwa die skandinavische Lernkultur) ein, müsste (bzw. könnte) die Spannungsbeziehung zwischen einer Orientierung an Bildungszielen, -inhalten und Aufgaben einerseits und einer Orientierung an den lernenden Subjekten und ihren Entwicklungspotenzialen andererseits neu austariert werden.

Im Blick auf die für schulisches Lernen meist dominante Instruktionsperspektive wird eine weitere, daraus ableitbare Spannungsbeziehung deutlich, nämlich die zwischen intentionalem pädagogischem Handeln einerseits und einer Beobachterhaltung andererseits, die sich darauf richtet, die Aufmerksamkeit zu schärfen für die Art und Weise, wie Jugendliche ihre eigenen Wege suchen. Während sich Lehrpersonen an einer Schule eher als „Macher“ verstehen, als aktive und zielgerichtete Gestalter von Lehr-Lernprozessen, besteht in der außerschulischen Jugendarbeit der Anspruch, sich weniger einzumischen, Prozesse „geschehen zu lassen“ und dabei die Wahrnehmung zu fokussieren auf die subjektiven Selbst-Aussagen, die Eigen-Wertigkeit von Lern- und Interaktionsprozessen. Eine solche „subjektorientierte“ Haltung öffnet den Blick für ein Konzept, das die Medien in die Hand der Jugendlichen gibt und den Blick darauf lenkt, in welcher Weise sie diese nutzen, um ihre Lebensgefühle auszudrücken und ihre Subjektentwicklung als Suchprozess zu gestalten. Die Arbeit mit dem Medium Fotografie wird etwa zur „Sozialraumerkundung“ (Röll 2004 a: 44) oder dient der Annäherung an fremde Lebenswelten (vgl. Tomforde/Holzwarth in diesem Band). Gelernt wird „genau hinzuschauen, sich mit dem Gese-

henen kommunikativ auseinander zu setzen bzw. die Strukturen des scheinbar Unsichtbaren durch einen dialogischen Prozess zum Vorschein zu bringen“ (Röll 2004 a: 51). Dass ein solches Konzept, das über einen rein instrumentellen Gebrauch der Fotografie hinaus geht, auch im Fachunterricht der Schule möglich ist, zeigen mehrere Beiträge in diesem Band.

Zum Spannungsfeld zwischen Allgemeiner Didaktik und den Fachdidaktiken bezogen auf Medienarbeit

Bezogen auf die Medienarbeit wurden, wie auch die Beiträge in diesem Buch zeigen, in einigen Fachdidaktiken „naturgemäß“ die Verknüpfung der Medien Foto und Text seit längerer Zeit reflektiert, allen voran die Deutsch- und die Kunstdidaktik. Im Rahmen dieser Publikation soll daher eine doppelte Perspektivenverschränkung zwischen den Fachdidaktiken und der Allgemeinen Didaktik unternommen werden: Einerseits wird versucht, aus den vielstimmigen Diskursen der Fachdidaktiken zu „Fotografie und Text“ Gemeinsames, Fachübergreifendes herauszuarbeiten. Andererseits soll die Perspektive der Allgemeinen Didaktik auch als Anwältin einer kultur- und medienpädagogischen Position profiliert werden, die mit Blick auf eine Öffnung von Schule und Kooperation mit außerschulischen Bildungseinrichtungen ihr konzeptionelles Grundverständnis weiter zu entwickeln bereit und in der Lage ist. Ihr geht es dann nicht nur um die Formulierung fachübergreifender unterrichtswissenschaftlicher Prinzipien, sondern auch um die Entwicklung didaktischer Begriffe im zuvor genannten Spannungsfeld zwischen schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit. Dabei kann auf Vorarbeiten einer medienpädagogisch ausgerichteten Projektdidaktik zurück gegriffen werden, die sich am Leitbegriff der Medienkompetenz orientiert (vgl. die Arbeiten von Dieter Baacke).

Zu den Standards medienpädagogischer und projektdidaktischer Arbeit gehört, dass

- der Einsatz der verschiedenen Medien inhaltlichen Zielen („Bildungszielen“) untergeordnet ist, also kein Selbstzweck darstellt,
- Soziales und erfahrungsorientiertes Lernen in Gruppen und das Erstellen eigener Produkte den Lernprozess charakterisiert,
- die Lernenden in möglichst allen Phasen des Arbeitsprozessen einbezogen werden sollen und
- (medien-)ästhetische und technische Standards eingehalten werden, wobei im Mittelpunkt die Frage steht, wie die *vorhandene* Medienkompetenz der Jugendlichen verbessert werden kann.

Vor diesem Hintergrund – und in Abgrenzung zu einem lerntheoretisch orientierten „medien-didaktischen“ Ansatz – wäre Medienbildung, hier: die Arbeit mit den Medien Fotografie und Text, als *Suchprozess der Lernenden* zu konzipieren, in dem diese sich an Aufgaben, Problemen bzw. an Herausforderungen abarbeiten und damit ihre (inhalts-/ fachbezogenen, technischen und sozialen/personbezogenen) Kompetenzen erweitern. Im Zentrum eines solchen – für schulische wie außerschulische Arbeit gleichermaßen realisierbaren – Konzepts steht nicht das Medium, z.B. die Fotografie oder ein Film, sondern das mit den Medien arbeitende Subjekt. Ein solches „integriertes Medienkonzept“ (vgl. Holzbrecher 2004) bezieht sich subjektbezogen auf den Prozess der Erfahrungsbildung, objektbezogen auf die sachbezogene Verknüpfung von kulturellen, medialen bzw. ästhetischen Arbeitsweisen im Kontext der zu bearbeitenden Aufgabe. In

diesem Sinne „Bildung als Subjektentwicklung“ (Meueler 1993: 156 ff.) zu konzipieren, ermöglicht eine Verknüpfung gesellschaftlicher Kompetenz- und Qualifikationserwartungen mit subjektbezogenen Ansprüchen nach selbstbestimmtem Leben, Lernen und Arbeiten: Die Arbeit an *inneren Widerständen*, an Kompetenzgrenzen ebenso wie etwa an (entwicklungsbedingten) Ängsten, sowie die Arbeit an *äußeren Widerständen*, d.h. den von außen herangetragenen Erwartungen, Herausforderungen und Aufgaben, sind die Voraussetzung dafür, dass Erfahrungen von Selbstwirksamkeit gemacht werden können, die als Grundlage für die Entwicklung von Neugierverhalten und Lerninteressen gelten können (vgl. Fuchs 2005).

Die subjektwissenschaftlich fundierte Lerntheorie fragt primär nach den „guten Gründen“, die ein Subjekt dazu veranlassen, sich eine Problematik lernend anzueignen, nämlich mehr von der Welt verstehen zu wollen und sich handelnd mit ihr auseinanderzusetzen zu können (Holzkamp 1995: 243 ff.). Zu expansiven Lernaktivitäten gehört nach Holzkamp, „dass ich im Zuge des Lernfortschritts mir selbst eine dem Inhalt der Lernproblematik gemäße Struktur von Informationsmöglichkeiten und Quellen aufbaue, die im weiteren eine sinnvolle Nutzbarmachung des jeweils bereits Gelernten ermöglicht.“ (ebd.:479).

Im Rahmen fotopädagogischer Arbeit ist es daher naheliegend, nach den *Intentionen der Fotografierenden* zu fragen. In unserer Fotoprojektarbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg hat es sich als hilfreich erwiesen, in Anlehnung an das kommunikationspsychologische Modell von F. Schulz-von Thun folgende Ebenen zu unterscheiden (Holzbrecher 2004: 18 ff.): Ein/e Fotograf/in will

- dokumentieren, informieren, darstellen, auf Sachverhalte/neue Sichtweisen ... hinweisen (*Sachebene*)
- appellieren, aufrütteln, den Blick auf bestimmte Probleme, Missstände... lenken, zu Handlungen auffordern (*Appellebene*)
- ein bestimmtes Lebensgefühl, eine Situationswahrnehmung, ein Vorstellungsbild, ein Selbst-Bild, eine Welt-Sicht ... zum Ausdruck bringen (*Ebene der Selbstoffenbarung*)
- *Beziehungen* darstellen bzw. deutlich machen
- zur fotografierten Person/zum Objekt (Ausdruck einer bestimmten Beziehungsqualität „Geschichten erzählen“, Gefühle darstellen ...)
- zum (potenziellen/antizipierten) Rezipienten (zum Geschichtenerzählen/ Fantasieren animieren, Gefühle und Stimmungen wecken ...).

Aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik lassen sich folgende zentrale *didaktische Leitbegriffe* formulieren, die sowohl für die schulische wie auch für die außerschulische Bildungsarbeit zentrale didaktische Funktionen integrieren und daher Bestandteile eines „integrierten Konzepts von Medienbildung“ sein können (vgl. Holzbrecher 2004: 27 ff., Holzbrecher 2004a: 135 ff.)

- Wir informieren uns und andere
- Wir zeigen uns und kommunizieren
- Wir mischen uns ein

Wir informieren uns und andere

Jede Lernarbeit hat die Aneignung von Wissen zur Grundlage, etwa indem Experten befragt oder Sachmedien/das Internet als Mittel zur Informationsbeschaffung genutzt werden. Zu den medienpädagogisch bedeutsamen Lehr-Lern-Zielen gehört dabei, dass

- sachangemessene Fragestellungen und erkenntnisleitende Interessen sowie
- Suchstrategien und -techniken entwickelt werden, um sich in der Flut von Informationen zurecht zu finden. Wichtig ist dabei zu
- erkennen, dass Informationen interessegebunden (vgl. politische Ausrichtung von Informationsquellen) bzw. kontextabhängig sind. Schließlich geht es um eine
- sachgerechte Verarbeitung sowie eine adressatengerechte Aufarbeitung und Präsentation der Informationen.

Fotografie in der Bildungsarbeit als Medium der Dokumentation und Darstellung zu nutzen, dürfte wohl zu dem am häufigsten genutzten Funktionen des Mediums gehören. Die Presse- und Dokumentarfotografie sowie die Sozialdokumentarische Fotografie sind die ihnen entsprechenden Genres (vgl. die Beiträge von Drechsel, Schröder, Szaktila in diesem Band).

Wir zeigen uns und kommunizieren

„Selbstaussdruck durch Medien“ (Niesyto 2001) lautet der programmatische Titel eines Buches zur aktiven Medienarbeit mit Jugendlichen. Nichtsprachliche Medien ermöglichen im Rahmen kulturpädagogischer Zielsetzungen noch diffuse Vorstellungsbilder, Einstellungen oder Lebensgefühle mittels symbolisierender Medien (Foto, Film, Musik, Zeichnung/Plastik, Körpersprache/Theater...) zum Ausdruck zu bringen: Häufig gelingt es erst auf diese Weise, die damit verbundenen Erlebnisse „zur Sprache zu bringen“, d.h. kommunikativ und verstehend zu bearbeiten. 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, – Voraussetzung dafür, dass diese in der Lerngruppe zu nachhaltig wirksamen Erfahrungen verarbeitet werden.

Mit Blick auf die Projektdidaktik lässt sich nicht nur mit Fotografie allein, sondern v.a. in Kombination mit Text- und Tonmedien ein großes Spektrum an ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln, die kommunikationspsychologisch den Ebenen „Selbstoffenbarung“ und „Beziehung“ zuzuordnen sind: Sich als Persönlichkeit zeigen, einem Lebensgefühl Ausdruck verleihen, sich symbolisierend einem begrifflich noch nicht fassbaren Vorstellungsbild tastend zu nähern etc., wird zur Bildungsarbeit, weil es eine Aktivität ist, bei der das Subjekt an seinen Kompetenzgrenzen arbeitet, sich mit Ängsten in gleicher Weise auseinander setzt wie mit gesellschaftlichen Erwartungen. Beziehungsaspekte kommen dabei in doppelter Weise zum Ausdruck: einmal als Beziehungsqualität zwischen dem Fotografen und seinem Objekt, dann aber auch als antizipierte Beziehung des Fotografen zum späteren Betrachter. Wie viele Beiträge in diesem Band zeigen, sind mögliche Projektformen, in denen diese didaktischen Funktionen im Mittelpunkt stehen, etwa

- Erkundungen in eigenen und in fremden Sozial-Räumen
- Selbst-Portraits (Einzelperson, Gruppe) mit Lieblingsmusik
- Fotos als Sprech Anlass (nicht nur) im Fremdsprachenunterricht (Geschichten erzählen, Fantasien entwickeln...)
- Foto-Romane/-Geschichten, Gedichte/Essays zu Fotos schreiben..., d.h. Kombination mit fiktionalen Textsorten...
- Fotografische „Umsetzung“ eines Musikstücks; musikalische „Umsetzung“ eines Fotos...
- Szenisches „Weiterspielen“ einer fotografisch fixierten Situation...

Wir mischen uns ein

„Demokratie heißt, sich in die eigenen Angelegenheiten einmischen“, schreibt Max Frisch. Unsere Gesellschaft lebt davon, dass sich ihre Bürger/innen politische Problemlagen zu eigen macht, sie als eigene wahrnehmen und aus diesem Bewusstsein heraus politisch verantwortlich handeln. Die didaktisch entscheidende Frage, die sich an diese Feststellung anschließt, lautet: Wie kann eine solche Erkenntnis als Lernprozess erfahrbar gemacht werden? Wie kann sich die Einsicht entwickeln, dass und in welcher Weise globale Problemkonstellationen strukturell mit denen der eigenen Lebenswelt zusammen hängen? Aus pädagogischer Sicht kristallisieren sich Antworten auf diese Frage um Schlüsselbegriffe wie „Partizipation“ und „Selbstwirksamkeitserfahrung“, die als wichtigste „Gegenmittel“ angesehen werden, um Ohnmachtserfahrungen abzubauen (vgl. Holzbrecher 2001).

Sich einmischen heißt, den Raum zu verlassen, der durch Apathie, Ängste und Hemmungen geschützt wird, beinhaltet das Risiko des Widerspruchs – und die Entwicklungschance durch die Arbeit an diesen Widerständen. Ob im Rahmen der außerschulischen Jugendarbeit oder eines „geöffneten“ Unterrichts, es gibt vielfältige Möglichkeiten Öffentlichkeit herzustellen bzw. zivilgesellschaftlich zu handeln. So kann man

- durch Lobbyarbeit Einfluss auf politische Entscheidungen zu nehmen versuchen,
- denjenigen eine Stimme geben und zu ihrem Recht verhelfen, die dies nicht – oder noch nicht – selbst können;
- für die Durchsetzung eigener politischer Ziele Öffentlichkeit herzustellen und
- den Prozess des Lernens in der Gruppe selbst zu organisieren bzw. als Teil des politischen Projekts zu begreifen.

Bildjournalismus oder Ausstellungen gehören sicherlich zu den traditionellen Formen medialer Öffentlichkeitsarbeit. Projektdidaktische Entwicklungsperspektiven lassen sich v.a. mit Blick auf multimediale Anwendungen bzw. das Internet erkennen, bei denen bereits existierende Erfahrungen mit E-Mail-Korrespondenz im Rahmen internationaler Schulpartnerschaften, grenzüberschreitenden Online-Schüler-/Jugendzeitschriften oder mit politischer Kampagnenarbeit (Greenpeace, amnesty international etc.) weiter entwickelt werden.

Die Möglichkeiten einer Verknüpfung der Fotografie mit anderen Medien im Rahmen der neuen Technologien bieten für die Bildungsarbeit v.a. mit Jugendlichen ein großes didaktisches Entwicklungspotenzial (vgl. Eble in diesem Band). Trotz Faszination für die technischen Möglichkeiten sollte es aus didaktischer Perspektive darum gehen, im Sinne des skizzierten Konzepts einer „integrierten Medienbildung“ das lernende Subjekt immer wieder als den Kern der Bemü-

hungen zu reklamieren. Ebenso wäre aus fotopädagogischer Sicht anzumerken, dass die Fotografie nicht vorschnell in Multimedia-Anwendungen eingebunden und instrumentalisiert werden soll, ohne die Eigenwertigkeit des Bildes zu reflektieren.

Literatur

- Berger, John (2003): Das Leben der Bilder oder die Kunst des Sehens, Berlin (9. Aufl. [1980])
- Fuchs, Carina (2005): Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele, Bad Heilbrunn
- Fuhs, Burkhard (2003): Fotografie als Dokument qualitativer Forschung, in: Ehrenspeck, Yvonne; Schäffer, Burkhard (Hg.) Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch, Opladen, S. 37-54
- Hafeneger, Benno (2005): Kulturelle Modernisierung in der jungen Generation, in: ders. (Hg.), Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung, Bad Schwalbach, S. 158-192
- Holzbrecher, Alfred (2001): AnEignung des Politischen: Subjektentwicklung durch Kompetenzerfahrung, in: Holzbrecher, Alfred (Hg.), Einmischen. Subjektorientierung als didaktisches Prinzip. Multiplikatorenpaket für die politische Bildungsarbeit (Landeszentrale für Politische Bildung Rheinland-Pfalz), Schwalbach, (Kap. 1)
- Holzbrecher, Alfred (2004): Den Bildern auf der Spur. Fotoprojektdidaktik als kommunikativer Prozess, in: Holzbrecher, Alfred; Schmolling, Jan (Hg.) Imaging. Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit, Wiesbaden, S. 11-31
- Holzbrecher, Alfred (2004a): Interkulturelle Pädagogik, Berlin
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt/New York
- Meueller, Erhard (1993): Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart
- Niesyto, Horst (2001): Selbstausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung, München
- Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden
- Pilarczyk, Ulrike; Mietzner, Ulrike (2003): Methoden der Fotografieanalyse, in: Ehrenspeck, Yvonne; Schäffer, Burkhard (Hg.) Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch, Opladen, S. 19-36
- Röll, Franz Josef (2004): Life is Xerox, you are just a copy, in: „Bildwelten – Welt bilden“, infodienst Kulturpädagogische Nachrichten (hg.v. Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen) H. 72 (Juli 2004), Unna, S. 10-12
- Röll, Franz Josef (2004 a): Medienpädagogische Potentiale der Fotografie im digitalen Zeitalter, in: Holzbrecher, Alfred; Schmolling, Jan (Hg.) Imaging. Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit, Wiesbaden, S.33-55
- Spanhel, Dieter (2005): Zehn Jahre schulische Medienpädagogik. Status quo, Aufgaben, Perspektiven, in: medien und erziehung (merz). Zeitschrift für Medienpädagogik 49 (2005) Nr. 2 (April), S.17-22.
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim, München
- Zacharias, Wolfgang (2001): Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung – Eine Einführung. Opladen

Der Text zum Foto **Zum Verstehen von Foto-Text-Beziehungen**

Adalbert Wichert

Wer ein Buchgeschäft betritt, wird sehr häufig mit einem Büchertisch begrüßt, auf dem sich Bücher zum aktuellen Kino- und Fernsehprogramm stapeln. ‚Das Buch zum Film‘ ist inzwischen eine bedeutende Sparte auf dem Buchmarkt geworden – eines von vielen Indizien dafür, dass wir in einer Medienkultur leben, deren einzelne Medien multimedial (technisch), intermedial (konzeptuell und ästhetisch) und medienrezeptiv (pragmatisch) zu einem komplexen Mediensystem verflochten sind. Weitere Begriffe wie Medienkombination, Medienwechsel, Medientransformation, Medienverbund, Hypermedium, Leitmedium kennzeichnen die aktuelle medientheoretische Debatte, die sich meist an der Markt-Dynamik technisch-innovativer auf der Basis von Computerchips entwickelter sog. ‚neuer‘ Medien orientiert.

Weniger beachtet, aber eher fruchtbarer hat sich im 20. Jahrhundert eine theoretisch, historisch und analytisch ausgerichtete Diskussion um die Grundlagen der Medienkultur entwickelt, die die Sprache als anthropologisches Ausgangsmedium ansieht und nach dem intermedialen Verhältnis von Sprache und Schrift, Sprache und Bild und zunehmend auch von Schrift und Bild fragt.

Der vorliegende Beitrag schaltet sich in diese Diskussion ein. Er sieht das Foto als einen der Prototypen moderner Bildkommunikation. ‚Text zum Foto‘ zielt hier nicht auf Medienprodukte wie Bildbände oder bilddominierte Zeitschriftenformate, sondern wirft grundsätzliche Fragen auf: Wie kann über Fotos gesprochen werden? Wie hilfreich sind semiotische Konzepte, die Text und Foto unter dem Begriff des Zeichenkomplexes subsumieren? Wie weit tragen Versuche, Fotos metaphorisch als Texte zu ‚lesen‘? Der ‚Text zum Foto‘ erscheint dabei nicht als Folgemedium des Ausgangsmediums Foto, sondern als Bestandteil des Kommunikationsmediums Foto, das ohne den Text prototypisch nicht denkbar ist.

1. Rede vom Bild

Wer mit unklaren Mitteln Ungeklärtes klären will, kommt in ein Dilemma. Dilemma der Sprachwissenschaft ist es, mit der Sprache die Sprache, mit dem Text den Text erklären zu wollen. Und dennoch muss die Sprachwissenschaft so vorgehen. Das Dilemma der jungen Bildwissenschaft ist aber noch größer. Es gelingt noch viel weniger, mit Bildern Bilder erklären zu wollen. Fotos, die Fotos fotografieren, erhellen kaum, was Fotos sind oder sein können.

Und wir bleiben im Dilemma, wenn wir uns über Fotos mit Texten verständigen wollen: Das beginnt schon mit der Suche nach sprachlichen Ausdrücken. Wie definieren wir, wie beschreiben wir, was ein Foto ist? Nun, wir gehen vor, wie man bei jeder Definition vorgeht: Wir suchen ein definiertes Hyperonym und nennen die Eigenschaften, die das Definiendum von seinen Kohyponymen unterscheidet. Der erste Schritt ist einfach: Fotos sind Bilder. Aber was sind Bilder? Wir sprechen von Abbildern, von Sprachbildern, von Vorbildern, von Urbildern, Traumbildern und befinden uns in den unterschiedlichsten Bereichen menschlicher Wahrnehmung, menschlichen Denkens und Empfindens und in einer unübersehbar komplexen Debatte der

Philosophiegeschichte oder der unterschiedlichsten psychologischen Disziplinen. Der Begriff ‚Bild‘ ist offenbar noch unschärfer und für den wissenschaftlichen Diskurs noch problematischer als der Begriff ‚Sprache‘.

Versuchen wir einen einfacheren Weg, indem wir etwa das Foto als einen extremen Bildtypus ansehen und sein Antonym aufsuchen, dann könnten wir etwa den Gegensatz Foto (materiell, realitätsnah, technisch) und Traumbild (virtuell, realitätsfern, psychisch) entwerfen.

Es gibt ein Heine-Gedicht mit dem Titel „Traumbild Nr. 8“, das die Visionen (eng. vision wäre eine adäquate Übersetzung für „Traumbild“) eines verliebten Dichters besingt: Geistererscheinungen, auf dem nächtlichen Weg über den Kirchhof nach dem Besuch der Geliebten, Figuren, die aus den Gräbern aufstehen und vom tödlichen Leid erzählen, das ihnen die Liebe gebracht hat. Anders das von Mozart vertonte Gedicht „Traumbild“ von Ludwig Heinrich Christoph Hölty, 1748-1776, das beginnt:

*Wo bist du, Bild, das vor mir stand,
Als ich im Garten träumte,
In's Haar den Rosmarin mir wand,
Der um mein Lager keimte?*

Hier geht es um ein Bild, dem aber, so ist aus dem Fortgang des Gedichts zu schließen, die reale, nach dem Rendezvous nicht mehr präsente Geliebte entspricht. Traumbild bedeutet hier kognitive Imagination, mentale Repräsentation einer vorher Gesehenen.

Im World-Wide-Web treffen wir auf URLs mit den Namen „www.traumbild.de, www.traumbild.de, www.traumbilder.at, www.traumbild.at. Jeweils geht es um Fotos (Ausstellungen, Verkauf, Wochenendkurse zum erfolgreichen Fotografieren). ‚Traumbild‘ ist hier also nicht als Antonym von Foto zu verstehen, sondern als Unterbegriff: zur Bezeichnung einer bestimmten Art von Foto: „Ich versuche mit der Fotografie vor allem, die Schönheit und Ästhetik, sowie meine Empfindungen und Gefühle, die ich beim Anblick eines Motivs erlebe, festzuhalten und den Betrachtern meiner Bilder zu vermitteln.“ (Watzinger 2006). Der Fotograf Max Watzinger erfasst mit diesem für den Kauf seiner Bilder werbenden Satz die zwei wesentlichen Bildhandlungen des Fotos: fotografieren und Fotos kommunizieren: festhalten und mitteilen.

Definitionen von ‚Fotografie‘, wie wir sie in Konversationslexika finden, sind in der Regel technischer Natur. Sehen wir von den verwendeten und aktuell sich stark verändernden technischen Verfahren, Geräten und Trägermaterialien ab, so bleiben als grundsätzliche Merkmale die auf die Funktionen von Speicherung und Kommunikation ausgerichteten Techniken: „die Gesamtheit der Verfahren zum dauerhaften Festhalten und Sichtbarmachen“ von optisch Wahrnehmbarem (Meyers 1976), also das, was die Etymologie des Wortes ‚Fotografie‘ aussagt: Licht einritzen oder mit Hilfe von Licht einritzen, verallgemeinert formuliert und die doppelte Semantik von Herstellung und Rezeption ansprechend: Licht-Eindruck.

Das Bedürfnis, Wahrnehmungen festzuhalten, ist ein grundlegender anthropologischer Wesenszug des Menschen, der sich damit zusätzlich zu der Welt, die ihn gegenwärtig real umgibt, eine ausgewählte, festgehaltene, erinnerbare und kommunizierbare Welt schafft, Erfahrungen speichert und weitergibt. Dieses mediale Vermögen des Menschen ist die Grundlage von Kultur. Solche Überlegungen sind der Ausgangspunkt der philosophischen Semiotik, die die Instrumente, mit welchen Menschen Sinn festhalten und kommunizieren können, Zeichen nennt (vgl. Eco 1972: 38 f.).

Einer der folgenreichsten, frühen Semiotiker war Johann Gottfried Herder. In seiner „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“ (1772) hat er als den Ursprung von Menschlichkeit den Willen des Menschen beschrieben, aus „dem ganzen Ozean“ der Wahrnehmungen, „der sie durch alle Sinnen durchrauscht, eine Welle [...] absondern, sie anhalten, die Aufmerksamkeit auf sie richten“ zu können. Herder nennt die entsprechende menschliche Tätigkeit „Reflexion“. Und er beschreibt sie mit Formulierungen, die den geistigen Aktivitäten beim Fotografieren durchaus entsprechen:

Er beweiset Reflexion, wenn er aus dem ganzen schwebenden Traum der Bilder, die seine Sinne vorbeistreichen, sich in ein Moment des Wachens sammeln, auf einem Bilde freiwillig verweilen, es in helle ruhigere Obacht nehmen und sich Merkmale absondern kann, dass dies der Gegenstand und kein anderer sei.

(Herder 1966: 32)

Das Auswählen, Absondern eines Einzelbildes aus dem zeitlichen und räumlichen Kontinuum ist also eine gedankliche Leistung. Und die Entscheidung, dass der Mensch sich „den Schall zum Erinnerungszeichen wählte“, bedeutete nach Herder: „die Sprache ist erfunden! ebenso natürlich und dem Menschen notwendig erfunden, als der Mensch ein Mensch war.“ (ebd.: 34)

2. Text oder Bild

Herder stellt dann auch die für Semiotik, Sprachwissenschaft und Bildwissenschaft zentrale Frage nach den unterschiedlichen Möglichkeiten des Menschen, das gedanklich Isolierte medial zu fixieren. Die Entscheidung für die Sprache als primäres Reflexionsinstrument, also für die akustische Fixierung („Merkwörter“) und gegen eine visuelle Fixierung, begründet er mit einem auch für die moderne Bildwissenschaft noch gültigen Argument: mit der geistig kaum zu verarbeitenden derartigen „unerschöpflich[en]“, „unermesslich[en]“ Menge von Merkmalen, [so] dass die Seele unter der Mannigfaltigkeit erliegt“ (ebd.:38), während das begrenzte lautliche Repertoire der Verarbeitungsfähigkeit des Menschen eher entspreche.

Die Geschichte der Auseinandersetzungen um die Vorzüge oder Spezifika von Sprache und Bild ist vielfältig und oft berichtet worden. Vier Stationen auf dem Weg zu einer semiotischen Reflexion des Fotos seien hier erwähnt:

2.1 Seit den 70er Jahren hat sich die Mediävistik mit Bild-Text-Beziehungen befasst und deutlich machen können, dass die semiotische Praxis des Mittelalters unzureichend beschrieben ist mit dem soziologisch begründeten Gegensatz von Bilderbibeln für die Ungebildeten und Bibeltext für die Gebildeten (Wenzel 1995). In den mittelalterlichen Schreibstuben, so der Kunst- und Literaturhistoriker Norbert H. Ott, wirkten Bild, Schrift und Zahl im Dienste der Interpretation der Welt in einem komplexen, nichtlinearen Darstellungsmodell zusammen. Erst der Buchdruck habe dann diese Komplexität zunächst verdrängt zugunsten rein sprachlicher Darstellungen in monomedialen, linearen Texten (Ott 2003).

2.2 In der Zeit der Aufklärung befassen sich neben Herder auch Lessing und Goethe mit der Frage nach den Möglichkeiten bildlichen und sprachlichen Ausdrucks, und zwar in der Auseinandersetzung mit der mythologischen Figur Laokoon, dessen Schlangenbiss-Tod zunächst bei

Vergil in der Aeneis sprachlich und in der Spätantike dann bildlich, als Statue dargestellt wurde. Lessing räsoniert anhand dieser medial unterschiedlichen Laokoon-Darstellungen über die Ausdrucksmöglichkeiten von Sprache und Bild:

Wenn es wahr ist, dass die Malerei zu ihren Nachahmungen ganz andere Mittel oder Zeichen gebraucht als die Poesie, jene nämlich Figuren und Farben in dem Raume, diese aber articulirte Töne in der Zeit; wenn unstreitig die Zeichen ein bequemes Verhältniß zu dem Bezeichneten haben müssen: so können neben einander geordnete Zeichen auch nur Gegenstände, die neben einander, oder deren Theile neben einander existiren, auf einander folgende Zeichen aber auch nur Gegenstände ausdrücken, die auch auf einander oder deren Theile auf einander folgen.

Gegenstände, die neben einander oder deren Theile neben einander existiren, heißen Körper. Folglich sind Körper mit ihren sichtbaren Eigenschaften die eigentlichen Gegenstände der Malerei.

Gegenstände, die auf einander folgen und deren Theile auf einander folgen, heißen überhaupt Handlungen. Folglich sind Handlungen der eigentliche Gegenstand der Poesie.

(Lessing 1982: 103f)

Für die Bildsemiotik von Bedeutung wurde Lessings (von Goethe in seinem Aufsatz „Über Laokoon“ (1798) erneut aufgegriffene) Feststellung, gelungene bildliche Darstellung müsse versuchen, den prägnanten Augenblick festzuhalten:

Kann der Künstler von der immer veränderlichen Natur nie mehr als einen einzigen Augenblick, und der Maler insbesondere diesen einzigen Augenblick auch nur aus einem einzigen Gesichtspunkte, brauchen; sind aber ihre Werke gemacht, nicht bloß erblickt, sondern betrachtet zu werden, lange und wiederholter maßen betrachtet zu werden: so ist es gewiß, daß jener einzige Augenblick und einzige Gesichtspunkt dieses einzigen Augenblickes, nicht fruchtbar genug gewählt werden kann. (Lessing 1982: 26)

Was aus der Sicht von Lessing für die bildende Kunst wichtig war, bleibt für die Fotografie zentral. Als wichtigste Funktionen für das Fotografieren galten, seitdem das Foto zum allgemeinen Kommunikationsmittel wurde, das Festhalten von Augenblicken im Sinne von prägnanten biografischen Situationen in gestellten Erinnerungsbildern, etwa von Hochzeit, Gruppentreffen, Jagdbildern u.ä.¹), und die mit Erfindung von Schlitzverschluss und Blitzlicht möglichen, die Etymologie des „Augenblicks“ und die Wahrnehmungsfähigkeit des menschlichen Auges überbietende Hochgeschwindigkeitsfotografie sowie ihre Anwendung im „Schnappschuss“.

2.3 Etwa um 1900 wird, nicht zuletzt beeinflusst durch den Siegeszug der Fotografie, die von der realistischen und naturalistischen Literatur als nicht erreichbare Konkurrenz in der Darstellung genauen der äußeren Realität angesehen wurde, eine Umwertung des Verhältnisses von Sprache und Bild spürbar. Berühmt geworden für die sprachskeptische Haltung, die für die Literatur des 20. Jahrhunderts prägend wurde, ist Hugo von Hofmannsthal's „Ein Brief“:

1 seit Mitte des 19. Jahrhunderts mit 20 Minuten Belichtungszeit möglich

Mein Fall ist, in Kürze, dieser: Es ist mir völlig die Fähigkeit abhanden gekommen, über irgend etwas zusammenhängend zu denken oder zu sprechen.

Zuerst wurde es mir allmählich unmöglich, ein höheres oder allgemeineres Thema zu besprechen und dabei jene Worte in den Mund zu nehmen, deren sich doch alle Menschen ohne Bedenken geläufig zu bedienen pflegen. Ich empfand ein unerklärliches Unbehagen, die Worte „Geist“, „Seele“ oder „Körper“ nur auszusprechen. (...) die abstrakten Worte, deren sich doch die Zunge naturgemäß bedienen muß, um irgendwelches Urtheil an den Tag zu geben, zerfielen mir im Munde wie modrige Pilze. (v. Hofmannsthal 1901)

Interessant wird Hofmannsthals Kritik der Sprache dadurch, dass er für seine künftigen Versuche der Welterfassung an die Stelle der Sprache das Bild setzt, und zwar das mental festgehaltene und später erinnerte Bild, das allein in der Lage sei, Erfahrungen und Einsichten auszudrücken:

Eine Gießkanne, eine auf dem Feld verlassene Egge, ein Hund in der Sonne, ein ärmlicher Kirchhof, ein Krüppel, ein kleines Bauernhaus, alles dies kann das Gefäß meiner Offenbarung werden. Jeder dieser Gegenstände und die tausend anderen ähnlichen, über die sonst ein Auge mit selbstverständlicher Gleichgültigkeit hinweggleitet, kann für mich plötzlich in irgendeinem Moment, den herbeizuführen auf keine Weise in meiner Gewalt steht, ein erhabenes und rührendes Gepräge annehmen, das auszudrücken mir alle Worte zu arm scheinen. (ebd.)

Der andere bedeutende Sprachkritiker der Zeit um 1900, Fritz Mauthner, geht in seinem Hauptwerk „Wesen der Sprache Beiträge zu einer Kritik der Sprache, Erster Band (1906) konkret auf die Fotografie ein. Im Kapitel Kap. IX, Denken und Wirklichkeit, stellt er die Fotografie zunächst in eine Reihe mit Sprache und Schrift:

Die Lautsprache ist das Gedächtnis des menschlichen Tieres; die Schrift ist nicht nur die Dauerform der Gedächtniszeichen, die Schrift ist eine künstliche Verbesserung des Gedächtnisses, wie die Photographie eine Verbesserung des Sehorgans. (Mauthner 1906)

Dann aber unterscheidet er Sprache und Zeichnung als relativ ungenaue Medien von der „mechanischen Photographie“ und deren Zuverlässigkeit:

Die Sprache kann niemals zur Photographie der Welt werden, weil das Gehirn des Menschen keine ehrliche Camera obscura ist, weil im Gehirn des Menschen Zwecke wohnen und die Sprache nach Nützlichkeitsgründen geformt haben. (ebd.)

2.4 Ein Jahrhundert später hat das Foto die ihm von Mauthner zugeschriebene Authentizität, Realitätsnähe und Glaubwürdigkeit eingebüßt. Nicht erst mit der Digitalfotografie, sondern bereits mit der rhetorisch, ökonomisch und politisch verwendeten Fotografie sind uns Betrachtern die Relevanz subjektiver oder strategischer Bildauswahl, die Entscheidung für Ausschnitt, Perspektive und Brennweite, die Inszenierung, die eingreifende bis manipulative Bildbearbeitung und die Einflüsse der Bildpräsentation bewusst.

Inzwischen ist das Foto zum alten Medium geworden. Es sind die neueren Medien, der Film, insbesondere die Tendenzen der Filme und Videoclips, mit immer höheren Schnittfrequenzen zu arbeiten, die Bildmengen der Hypermedia- und Internetangebote, die dem Foto veränderte mediale Bedeutung zukommen lassen und ihm auch gegenüber dem Text einen weiteren Mehr-

wert zuschreiben, und zwar aus der Perspektive des Betrachters. Der Schriftsteller Wilhelm Genazino schreibt Texte zu Fotos. Er hat sich vielfach von Fotos zum Schreiben animieren lassen, so auch in seinem Essay „Der gedehnte Blick“. Angesichts der von ihm als bedrohlich empfundenen Bild-Reizüberflutung des medienkulturellen „iconic turn“ erscheint ihm die Fotografie als Medium der Ruhe, Meditation und Reflexion – und als Modell für seine schriftstellerische Praxis. Die Fotografie ist ihm das ideale zeitgenössische Medium, um intensive, zeitlich gedehnte optische Wahrnehmung zu pflegen, das lange Hinschauen und verzögerte, aktive Deuten, das Auffinden und Erdenken von Verweisungszusammenhängen im Wahrgenommenen und zwischen Wahrgenommenem und eigener Erfahrung.

Wir wissen, daß wir die Dinge mit Bedeutungen anschauen, an denen die Dinge schuldlos sind. Wir können nicht schauen ohne den Drang nach Bedeutung [...] Der gedehnte Blick nimmt alles, was er sieht, sorgfältig auseinander und setzt es wieder neu zusammen. Denn alles, was wir über die Zeit anschauen, beginnt eines Tages in uns zu sprechen. (Scholz 2001)

Fotos anzuschauen und Texte zu lesen, sind für Genazino gleichermaßen „gedehnte“ Kommunikationsformen und damit Gegenmaßnahmen gegen die Reizüberflutungen moderner Massenmedien.

3. Fotos als Texte

Text und Foto sind zu Beginn des 3. Jahrtausends keine Konkurrenten mehr. In der kulturellen Praxis sind sie ohnehin vielfach miteinander verquickt. Das digital herstellbare und übertragbare Foto und der digital herstellbare und übertragbare Text sind im hypermedialen Internet zu einer Einheit geworden, die im Fotohandy und in der medialen Form des SMS in den Alltag aller sozialen Schichten eingezogen ist. Der prototypische Text der Gegenwart hat sich von der Reduktion der Texte auf die Schrift, wie sie der Buchdruck mit sich gebracht hatte, verabschiedet und besteht zunehmend aus Texten und Bildern, vor allem Fotos.² Die Textlinguistik sieht Bilder als Bestandteile von Texten an. Hartmut Stöckl (2004) hat ein Konzept entwickelt zur Beschreibung von Bildern als Texten und verwendet dabei aus der Linguistik adaptierte Kategorien wie Bildgrammatik, Bildsemantik, Bildpragmatik.

3.1 Seit ca. 20 Jahren versucht die Bildwissenschaft, sich an der Semiotik zu orientieren. Die der strukturalistischen Linguistik Ferdinand de Saussures zugrunde liegende Semiotik erweist sich aber für eine Semiotik der Fotografie, die möglichst auch Foto-Text-Beziehungen mit einschließt, als ungünstig. Zum einen ermöglicht sein Zeichenmodell keine klare Trennung von Bild und sprachlichen Zeichen, weil er sich eigentlich nur für die Sprache interessiert: Seine berühmte Definition des sprachlichen Zeichens in § 1 des 1. Kapitels im ersten Teil des „Cours de linguistique générale“, verwendet den Begriff Bild mehrfach metaphorisch, zum einen für die Lautung:

2 Stöckl 2004: 107: „Als prototypische Texte gelten verbale Texte und – bedingt durch den rasanten Vormarsch der Bilder in verschiedenste Textsorten – wohl auch der bimodale Text, also der Sprache-Bild-Text. Für die [...] Kategorie des Bildes kann sicherlich das denotierende, fotografische Bild als Prototyp bezeichnet werden.“

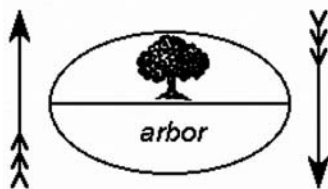


Abb. 1: De Saussure: Zeichenmodell

„Ich nenne die Verbindung der Vorstellung mit dem Lautbild das Zeichen.“, zum andern für die Kognition: die Vorstellung wird im Diagramm als Bild dargestellt. „Bilder sind in diesem Zeichenmodell somit geradezu omnipräsent: Sie spielen bei der Definition des signifiant eine Rolle, bei der Veranschaulichung des signifié und bei der Darstellung der Korrelation von signifiant und signifié“ (Bogen 2000), die als diagrammatisches Schemabild konzipiert ist.

Neben dem Verschwinden der Unterschiede von Bild und Sprache ist es vor allem die Zweigliedrigkeit seines Zeichenmodells, die Saussures semiotisches Konzept für die Erklärung von Fotos oder Foto-Text-Verhältnissen untauglich macht. Es fehlt in seinem Modell jeder Bezug des Zeichens zur Realität. Der aber ist für einen Großteil der Bilder, insbesondere für den Bildtyp Foto von besonderer Wichtigkeit.

Charles Sanders Peirce dagegen, der das Foto auch ausdrücklich in seine Überlegungen einbezieht, hat diesen Aspekt sehr wohl berücksichtigt. In seinem triadischen Modell nennt er den Realitätsbezug „object“. Peirce baut seine Zeichentheorie nicht auf die Sprache, sondern auf die philosophische Logik auf und verfolgt die Frage, wie unterschiedliche Denkprozesse als unterschiedliche Bezeichnungs- und Zeichenerkennungsprozesse gefasst werden können. Unterschiedliche materielle, sinnlich wahrnehmbare Zeichenträger („representamen“), ihre unterschiedliche Interpretation („interpretant“) und verschiedenartige Ausschnitte der (wirklichen und vorgestellten) Realität („object“) werden im Prozess der Bezeichnung bzw. Zeichenerkennung (Semiose) aufeinander bezogen. „interpretant“ meint nicht den Interpreten, sondern die Art der Interpretation und wird von Peirce je nach Art der Denkprozesse in drei Arten der Semiose differenziert. Symbolisch nennt er den Vorgang, wenn das als Zeichen Gedeutete gemäß einer Konvention auf Objekte bezogen wird. Ikonisch nennt er ihn, wenn Ähnlichkeit die Wahl des Zeichens bestimmt und bei der Zeichenwahrnehmung den geistigen Akt der Wiedererkennung auslöst. Indexikalisch nennt er die Semiose, wenn bei Zeichengebung bzw. Zeichendeutung kausale Beziehungen zur Bedeutung führen.

3.2 Mit und nach Peirce (vgl. 1986: 186) kann das Foto in seiner Spezifik erfasst werden: Diese besteht darin, dass im Kommunizieren mit Fotos zugleich oder alternativ ikonische und indexikalische Semiosen ablaufen. Ikonische Bedeutung entsteht, wenn das Foto als Abbildung aufgefasst wird, die etwas festhält, das beim Betrachten als dieses wiedererkannt wird. Gleichzeitig hat das Foto zumindest in der traditionellen, analogen Fotografie (vgl. Cohnen 2005) indexikalischen Charakter. Definiert man Indexikalität als kausalen logischen Schritt in dem Sinne, „dass x dann ein Bild von y ist, wenn y die Ursache für die Entstehung des Bildes gewesen ist“ (Stöckl 2004: 51), dann trifft diese Logik zunächst einmal in fototechnischer Weise zu, da die abgebildeten Gegenstände „quasi eine fotomechanische Spur“ auf dem Film hinterlassen. Bedeutend wird diese technische Kausalität immer dann, wenn das Foto als Indiz verwendet wird. Das Foto gilt dann als Zeugnis dafür, dass das fotografisch Aufgezeichnete im Moment der Aufnahme in

realem räumlichem Zusammenhang mit dem Fotografierenden existent gewesen sein muss. Am deutlichsten geschieht das im medizinischen oder juristischen Kontext. „Jede Photographie ist eine Beglaubigung von Präsenz.“ (Barthes 1989: 97). Aus ihr heraus erhält das Foto in vielen Kulturen geradezu magische Bedeutung, wird zum Fetisch, zum Zeichen, das den Zeichencharakter verliert und an die Stelle des Dargestellten tritt.

Between two fantasy alternatives, that Holbein the Younger had lived long enough to have painted Shakespeare or that a prototype of the camera had been invented early enough to have photographed him, most Bardolators would choose the photograph. This is not just because it would presumably show what Shakespeare really looked like, for even if the hypothetical photograph were faded, barely legible, a brownish shadow, we would probably still prefer it to another glorious Holbein. Having a photograph of Shakespeare would be like having a nail from the True Cross. (Sontag 1980:147)

Die besondere Glaubwürdigkeit, die unabhängig von den technischen Möglichkeiten der Bildbearbeitung im Sinne der Grice'schen Konversationsmaximen bis heute mit Fotos verbunden wird, liegt also in der technisch begründeten Festhaltefunktion. Sie spielt in der Alltagskommunikation eine besondere Rolle bei der Kommunikation mit Erinnerungsfotos, die geradezu Prototypen des Bildtyps Foto sind, weil indexikalische und ikonische Bedeutung sich hier in besonderer Weise überlagern. Nehmen wir etwa eine der häufigsten Ausprägungen von Urlaubsfotos: das Urlaubsfoto vom Typ ‚Urlauber vor Sehenswürdigkeit‘. Die indexikalische Bedeutung lässt sich etwa so beschreiben: Hier ist der Beweis, dass der Abgebildete/die Abgebildete/n an diesem Ort war/en. Die ikonische Bedeutung könnte sein: So sieht die Sehenswürdigkeit aus, so sah ich aus, so stand, saß, lag ich (mit anderen abgebildeten Personen und in der sichtbaren Art der Beziehung zu anderen Personen vor Ort).

4. Text als Teil des Fotos

Für die Erklärung von Foto-Text-Beziehungen besonders hilfreich ist, dass Peirce sich nicht (wie Saussure) mit Zeichen an sich befasst, sondern mit Semiose, also mit Zeichenprozessen. Was landläufig als Zeichen benannt wird, der Zeichenträger (representamen), hat (anders als im Saussureschen Zeichenmodell) keine ihm fest zugeordnete Bedeutung, sondern ein Potential von Bedeutungsmöglichkeiten. Je nach dessen Weltwissen, Zeichenwissen, Interesse, je nach Situation und Kommunikationskontext werden beim Rezipienten spezifische Interpretationen ausgelöst. Feststellbar ist die je aktualisierte Interpretation, in unserem Zusammenhang die Bedeutung eines Fotos, nur dann, wenn sie kommuniziert wird, also wiederum in Zeichen (representamen) wahrnehmbar gemacht wird. „Der Interpretant ist ein weiteres Zeichen, das sich auf die Differenz von Repräsentamen und Objekt bezieht. Es ist eine Deutung des Zeichens, nicht der Deuter. Das Repräsentamen kann sich auf das Objekt nur beziehen, indem es etwas von seiner eigenen Art hervorbringt – ein weiteres Zeichen, den Interpretanten. Ändert man den Blickwinkel, ist jedes Interpretantenzeichen wiederum ein Repräsentamen, nach dessen Bezugsobjekt und weiteren Interpretanten gefragt werden kann. Deshalb ist prinzipiell kein Ende der triadischen Zeichenrelation denkbar.“ (Bogen 2000)

Dieses Konzept der „unbegrenzten Semiose“ (Eco 1995: 352) wurde nicht nur von konstruktivistischen Texttheorien aufgegriffen, es wurde zentral für moderne Fototheorien (vgl. Sontag

2003: 36 f.) und ist vor allem Grundlage des Verständnisses von Bild-Text-Beziehungen (und wesentlich seltener Text-Bildbeziehungen). Der deutende Text ist als solcher semiotisch nicht vom Bild ablösbar, sondern konstitutiver Bestandteil seiner Semiose, Teil des Bildes.

Zeichen erhalten also Bedeutung, indem sie benutzt werden. Und benutzt werden sie, indem sie in einen Kommunikationskontext gestellt und gedeutet werden. Der semiotische Zeichenaspekt des Interpretanten öffnet also die Perspektive der pragmatischen Zeichenreflexion. Bilder sind als Gegenstände der Kommunikation auf ihre Interpretanten angewiesen. Und die wichtigsten, effektivsten Interpretanten von Bildern sind sprachlicher Art. Bilder enthalten nicht an sich Aussagen, sondern erst im situativen Kontext, insbesondere in ihrem sprachlichen Ko-Text. Das wird sehr deutlich bei der Beschäftigung von Kleinkindern mit Bildern und Fotos. Sie werden für das Kind relevant, interessant und bedeutend durch das begleitende Gespräch.

Auch in Zeiten vermehrter Bildkommunikation, so Roland Barthes, sind wir „weiterhin, und mehr als je zuvor, eine Schriftkultur, weil die Schrift und das Wort immer vollwertige Glieder der Informationsstruktur sind.“ (Barthes 1990: 34) Roland Barthes hat sich wiederholt mit dem Bild, insbesondere mit dem Foto und der Angewiesenheit seiner Deutung auf Sprache und Text befasst (vgl. Barthes 1961, 1964 und 1989). Diese Angewiesenheit liegt in der Polysemie und entsteht nicht nur dadurch, dass das Foto selbst weder den Kontext seiner Entstehung noch den Kontext seiner Rezeption mit sich trägt.

Das wäre eine Polysemie, die auch Eigenschaft von sprachlichen Texten sein kann. Beim Foto kommt wesentlich hinzu, dass es synchron und flächig ist und damit gleichzeitig eine Vielzahl von Bildelementen und eine Vielzahl von Deutungsmöglichkeiten anbietet, die der Leser auswählen bzw. ignorieren könne. „In jeder Gesellschaft, führt Barthes weiter aus, entfalten sich diverse Techniken zur Fixierung jener fluktuierenden Kette der Signifikate, um gegen den ‚Schrecken der ungewissen Zeichen‘ anzukämpfen. Hierzu gehört die sprachliche Botschaft, die im Zuge der ‚Verankerung‘ in zweierlei Weise zu wirken vermag. Zum einen übernimmt sie die Interpretation des Sujets, hilft, die richtige ‚Wahrnehmungsebene‘ zu wählen: Angesichts nicht oder nur schwer identifizierbarer Gegenstände kann die Bildbeschriftung durch sprachliche Festlegung des im Bild vorgeblich Erkennbaren dazu beitragen, Blick und Intellekt der Photographie anzupassen. Zum anderen wirkt die Verankerung auf der ‚symbolischen‘ Ebene über die Interpretation. Diese bilde eine Art ‚Schraubstock‘, welcher die konnotierten Bedeutungen daran hindere, allzu weit auszuschwärmen.“ (Riedel 2003: 87)

5. Johannes R. Becher: Erinnerungsbild

Im letzten Teil dieses Beitrags stellen wir die These der Textabhängigkeit des Fotos bzw. der prinzipiellen Textzugehörigkeit zum Foto experimentell auf den Prüfstand. Wir befassen uns mit einem Foto, das nicht vorhanden ist, dessen Text aber vorhanden ist. Dabei sollen die bis hierher angestellten Überlegungen zum Tragen kommen.

Erinnerungsbild von Johannes R. Becher

*Der Galgen. Offiziere. Jeder drängt
Sich in das Bild, damit man nicht vergift:
Er war dabei und er hat mitgehenkt.
So zeigt im Bild sich an, was jeder ist.*

*Die Arme stolz wie: „Das sind wir!“ verschränkt.
Der Tote trägt auf seiner Brust ein Schild.
Es ist, als würd er hin und her geschwenkt.
Ein jeder findet seinen Platz im Bild.*

*Und auf des Toten Schild die Schrift erscheint:
„Ich hab die Mörder hier im Bild vereint.
Sie lächeln um den Galgen rings im Kreis.
Sie lächeln selbst sich zu den Schuldbeweis.
Und damit keiner seinen Platz verläßt,
Halt ich sie alle hier im Bilde fest!“ (Becher o.J.: 210 f.)*

Das Gedicht, das zwischen 1939 und 1943 entstanden war, also in einer Zeit, da der Ausgang des Krieges noch offen war, hat offenbar eines jener Fotos zum Gegenstand, die im Zusammenhang mit der Ausstellung „Verbrechen der Wehrmacht“ des Hamburger Instituts für Sozialforschung zu sehen waren und Diskussionen um den Wert von Fotos für die Historiker ausgelöst hatten. Teilweise falsche Beschriftungen von Abbildungen hatten die Frage nach der Objektivität und Authentizität von Fotos aufgeworfen und die Textabhängigkeit ihrer Deutungen sichtbar gemacht.

Das Foto, um das es hier geht, ist eines von vielen, die in Brieftaschen von gefallenem oder gefangenen deutschen Soldaten gefunden worden und von der Sowjetunion sichergestellt worden sind. Ihre erste, vordergründige Bedeutung hatten sie als indexikalische Zeichen, die Unglaubliches zur Dokumentation festhalten sollten, im Bewusstsein „wenn wir dann in Urlaub kommen, können wir was erzählen, was wir hier so erlebten in diesem Land.“ (Hoffmann-Curtius 2002: 1). Das Gedicht Bechers formuliert dazu „damit man nicht vergisst: Er war dabei ...“ (V1f) Ein Soldat, der ein offenbar ähnliches Foto knipste, kommentierte seine Handlung als reines Festhalten:

„Man hatte eigentlich nur das Gefühl, daß man das gesehen hat, sagen wir mal archiviert hat, und dann kam schon der nächste Eindruck. Also warum und wieso, das konnten wir ja gar nicht feststellen. Wir haben das ja nur auf der Tafel gelesen. Was die angeblich angestellt haben sollten, ob das stimmte, konnten wir ja gar nicht nachprüfen. Das sind reine Momentaufnahmen. Ich war damals Panzerspähtruppunker. Wir haben da angehalten, wir haben das gesehen, und ich habe schnell meine Kamera gezückt, und damit war die Sache fertig.“ (ebd.)

Das Foto, auf das Becher sich bezieht, gehört offenbar zu denjenigen, die, wie viele Erinnerungsfotos, neben der dokumentarischen eine weitere Qualität hatten: sie waren arrangiert und inszeniert. Zu dieser Inszenierung gehören die Gruppierung um den Erhängten, ferner das Lächeln, beides bildimmanente Interpretationsangebote, im Sinne von Roland Barthes' ‚Verankerung‘ des Fotos. Dazu tritt häufig eine Bildunterschrift, die, wie in Fotoalben üblich, geistreiche Beziehungen herstellen soll oft mit Mitteln der Komik oder Ironie. (siehe dazu die Notiz zu einem vergleichbaren Bild in Abb. 1). Häufig gehört zum Arrangement auch ein Schild, das dem Gehängten umgehängt wird, teils von den Henkern, die ihre Opfer als abschreckende Bilder inszeniert haben, teils eigens für die Fotos. Die Texte auf den Schildern benennen in der Regel den Grund der Hinrichtung, und zwar häufig wiederum ironisch in der „Ich“-Form formuliert „Ich habe ...“.