

Die Bilder der Anderen erforschen

**Generative Bildarbeit:
Das transformative Potential fotografischer Praxis
in Situationen Kultureller Differenz**

Dissertation an der Fakultät Nachhaltigkeit der Leuphana Universität Lüneburg
zur Erlangung des Grades Doktorin der Philosophie

genehmigte Dissertation von:

Vera Rosamaria Brandner

geboren am 20. November 1980, in Villach/Österreich

Eingereicht am: Montag, 5. September 2016

Mündliche Verteidigung (Disputation): Donnerstag, 2. Februar 2017

Erstbetreuerin und Gutachterin: Prof.ⁱⁿ Ulli Vilsmaier

Zweitgutachter: Prof. Martin Jäggle

Drittgutachter: Prof. Franz Breuer

Gesamtbeurteilung: summa cum laude

Erscheint unter dem Titel:

Die Bilder der Anderen erforschen. Generative Bildarbeit: Das transformative Potential fotografischer Praxis in Situationen kultureller Differenz

Druckjahr: 2018

Im Verlag: transcript

Reihe: Edition Kulturwissenschaft

für Erik

*In meinem Zimmer hängt ein Gemälde von wunderlicher Natur
Es zeigt mir fortwährend ein anderes Bild – hier eine Auswahl nur:*

*„Himmel, grautrüb und wolkenverhangen“
„Stau aus bunten Autokonserven“
„Weiße Prozession, mit Musikern in Trachten“
„Straße, leergefegt“
„Krähe am Dach, von der Sonne vergoldet“
„Kamin, verwegen in den Himmel ragend“*

*Und langsam, langsam ragt neuerdings ein Ast hinein
Von einem Baum, der sich sehr im Wachsen bemüht
Um endlich in meinem Bild zu sein!*

(Johanna Kellermann 2004)

Danke

Ein paar Zeilen, um Danke zu sagen, das kann eigentlich nicht ausreichen. Mein Lernen und Forschen ist mit so vielen Menschen verbunden ... Ich könnte einige Seiten mit ihren Namen füllen, beginnend mit all jenen, mit denen ich im Rahmen der ipsum-Projekte seit 2003 in Cacuaco, Lahore, Soro, Kabul, Ramallah, Haifa, Wien, Berlin, Innsbruck, Lüneburg und Fort Portal zusammenarbeiten konnte. Dennoch will ich mich hier auf ein paar wenige Zeilen beschränken. In diesen Zeilen möchte ich jenen Menschen danken, ohne die ich meine Doktorarbeit keinesfalls beginnen und auch nicht beenden hätte können:

Ulli Vilsmaier, meiner Betreuerin in Lüneburg und Martin Jäggle, meinem Betreuer in Wien für ihr freirianisches Selbstverständnis, ihr Vertrauen in meine Arbeit und die wertvollen Gespräche am Weg; Franz Breuer für die Reflexive Grounded Theory und seine Unterstützung darin, diese anzuwenden; Thomas Dörfler für seine methodologische Beratung und wissenschaftstheoretische Orientierungshilfe; Gerald Faschingeder für seine Ermutigung und die gute Zusammenarbeit in den Wiener Lehrveranstaltungen; Hildegard Wieferich für ihre große Hilfe beim Bürokratischen und die gute Betreuung in Lüneburg; Heide Hörtnagl für ihr Interesse, ihre Unterstützung und die Unterkunft in Tirol; Dieter und Bärbel Painsi für die Möglichkeit, mich in ihre Almhütte zum Schreiben zurückzuziehen; Birgit Schwaner für die Korrektur und das Lektorat und die gute Zusammenarbeit aus der Ferne; Sarah Funk, Johanna Kellermann, Gudi Painsi, Moritz Engbers, Esther Meyer und Julia Schatz für ihr freundschaftliches und interessiertes Mitdenken, Eindenken und Teilen; dem gesamten ipsum-Team für das kreative Arbeiten und den respektvollen Umgang dabei; meinen Eltern, Hugo und Waltraud Brandner für meine Freiheit; Erik Hörtnagl – für unser Miteinander.

Und: Danke Österreich! Durch eine Bildungskarenz am Beginn und eine am Ende meiner Forschungsarbeit konnte ich mir trotz prekärer Arbeitsbedingungen im Wissenschaftsbetrieb meine Doktorarbeit leisten.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	1
Einleitung.....	5
1 Methodologie.....	15
1.1 Erkenntnistheoretische Grundlage – Praxeologie.....	16
1.2 Kulturtheoretische Grundlage – Kulturelle Differenz.....	18
1.3 Forschungsstil – Grounded Theory	20
1.3.1 Theoretische Sensibilität und reflexive Offenheit.....	22
1.3.2 Konstruktivistische und Reflexive Grounded Theory	23
1.4 Forschungsfeld – Forschendes Lernen	24
1.4.1 Zielorientierung des Forschenden Lernens	25
1.4.2 Forschendes Lernen im Rahmen einer multiplen Fallstudie	27
1.4.3 Menschen und ihre Interaktionen als Forschungsgegenstand	28
2 Dazwischen – ein praxeologischer Selbstversuch	31
2.1 Das Dazwischen als Aufenthaltsraum	31
2.1.1 Im Zug.....	31
2.1.2 Sachsenburg	33
2.1.3 Potchefstrom.....	35
2.1.4 Lahore.....	36
2.1.5 Im Malerbetrieb	38
2.2 Das Dazwischen als Arbeitsplatz	41
2.2.1 Arbeitsplatz: Museum	41
2.2.2 Arbeitsplatz: Fotografie.....	45
2.2.3 Arbeitsplatz: ipsum.....	59
2.2.4 Arbeitsplatz: Bildung	69
2.2.5 Arbeitsplatz: Wissenschaft	78
2.3 Das Dazwischen als Wohnort	84

3 Fotografisch-visuelle Methodenentwicklung.....	85
3.1 Das Generative bei Paulo Freire	85
3.1.1 Freirianische Alphabetisierungskampagnen: <i>conscientização</i>	86
3.1.2 Phasen der freirianischen Alphabetisierung	88
3.1.3 Konstitutive Elemente generativer Bildung bei Freire	93
3.2 Bildarbeit durch interaktive Foto-Methoden.....	94
3.2.1 Auswahl interaktiver Foto-Methoden.....	94
3.2.2 Systematisierung der interaktiven Foto-Methoden.....	97
3.3 Generative Bildarbeit	104
3.3.1 Methodologische Grundlage: Rekursivität.....	104
3.3.2 Methodische Elemente: Impuls, Fotografieren, Bilddialog, Mapping	108
3.3.3 Visuelle Ethik: Situationalität und Reflexivität	129
4 Empirie und Analyse.....	143
4.1 Beschreibung der multiplen Fallstudie.....	143
4.2 Methodische Werkzeuge im Deutungsprozess.....	147
4.2.1 Theoretisches Sampling.....	147
4.2.2 Kodieren	148
4.2.3 Das Forschungstagebuch.....	152
4.3 Datenmaterial.....	154
4.4 Deutungsprozess und Zwischenergebnisse.....	159
5 Ergebnis – eine Theorieskizze.....	171
5.1 Das fotografische Spannungsfeld als Grenzsituation	172
5.1.1 Ambivalenzen im fotografischen Spannungsfeld	175
5.2 Grenzarbeit im fotografischen Spannungsfeld.....	180
5.2.1 Gestaltungsebenen im fotografischen Spannungsfeld	181
5.3 Reflexionsebenen im fotografischen Spannungsfeld	197
5.4 Vom Fotografischen zum Alltäglichen.....	206
5.4.1 Fotografische und alltägliche Grenzsituationen.....	206

5.4.2 Fotografische und alltägliche Grenzarbeit	207
6 Diskussion der Ergebnisse	211
6.1 Fotografisch-visuelle Grenzsituationen.....	212
6.1.1 Das <i>spectrum</i> in der visuellen Zeitenwende.....	212
6.1.2 Zwischen Angst und Freude, persönlichem Begehren und ethischen Idealen	214
6.1.3 Zwischen Menschen, Bildern und Menschen.....	216
6.2 Fotografisch-visuelle Grenzarbeit	220
6.2.1 Studium und punctum als Grenzarbeit	220
6.2.2 Fotografische Praxis als Grenzarbeit	222
6.3 Fotografische Praxis und transdisziplinäre Grenzarbeit.....	224
6.3.1 Kulturelle Differenz als transdisziplinäres Grenzkonzept.....	226
6.3.2 Das fotografische Spannungsfeld als transdisziplinärer Grenzraum.....	228
6.3.3 Generative Bildarbeit als transdisziplinäre Grenzarbeit	230
Ausblick – utopistische Forschungspraxis	237
Literaturverzeichnis.....	241
Abbildungsverzeichnis.....	253

Einleitung

Der Titel des vorliegenden Promotionsprojekts *Die Bilder der Anderen erforschen* kann aus verschiedenen Perspektiven gelesen werden und wirft dabei die zentralen Fragen auf, die mich im Rahmen meiner Forschungsarbeit leiten: Was sind Bilder? Wer sind die Anderen? Was bedeutet es zu forschen?

In meiner Arbeit geht es um einen Bildbegriff, der an die Fotografie gekoppelt ist. So sind es zum einen physische Bilder, also Fotos – Bilder, die ich in Händen halten bzw. am Bildschirm durchklicken kann, wenn zuvor mit einer Kamera fotografiert wurde. Zum anderen geht es um alle möglichen Formen imaginierter Bilder, die nicht manifest und direkt ersichtlich sind, jedoch das fotografische Feld mitgestalten. Dies können Ideen, Meinungen, Wunsch- und Fantasiebilder, Vor- und Idealbilder sein, die sich in den Gedanken von Menschen bilden und sich im Gegensatz zu den physischen Bildern fortlaufend verwandeln können. Beide, physische und imaginierte Bilder können beflügeln, sie können jedoch auch in fixierter Form zu stereotypen Bildern werden, sich als Angstbilder festsetzen und dadurch freies Denken verhindern.

All jene Menschen, die bewusst oder unbewusst mit physischen und imaginierten Bildern im fotografischen Feld befasst sind und eine gewisse Rolle darin einnehmen, können im Rahmen dieser Arbeit als die *Anderen* begriffen werden. Es sind gleichermaßen jene, die fotografieren, also physische Bilder produzieren; jene, die auf Bildern abgebildet werden; jene, die Bilder betrachten, verwenden, verändern, interpretieren und jene, die daraus imaginierte Bilder evozieren. Ich selbst bin so gesehen auch immer schon eine Andere. Man könnte nun meinen, der Begriff *die Anderen* sei durch „alle“ ersetzbar, da sich inzwischen kaum jemand der Fotografie entziehen kann – selbst wenn jemand nicht aktiv Fotos macht, ist er_sie vielleicht auf Fotos abgebildet, wird mit Bildern im Alltag konfrontiert und trägt jedenfalls Bilder in sich. Ich beschränke dieses weite thematische Feld im Rahmen dieser Arbeit auf wissenschaftliche Forschungszusammenhänge, in denen *Bilder der Anderen* eine Rolle spielen. In dieser Zuspitzung kommt der Begriff des *Erforschens* im Titel zum Tragen. Wenn es nun darum geht, die Bilder der Anderen zu erforschen, muss weiter gefragt werden, wessen Bilder von wem erforscht werden. Meist sind es Wissenschaftler_innen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Feldern, die Menschen und ihre Bilder beforschen, welche nicht im wissenschaftlichen Feld zu Hause sind. Umgekehrt könnten es jedoch auch die Menschen außerhalb der Wissenschaft sein, welche die Bilder der Wissenschaftler_innen erforschen. Und drittens können die Wissenschaftler_innen aus der einen Wissenschaftskultur die Bilder der Menschen einer anderen Wissenschaftskultur erforschen, denn das Arbeiten mit Bildern gestaltet sich je nach Wissenschaftsdisziplin, Forschungstradition, Gegenstand und individueller Arbeitsweise sehr unterschiedlich. Während in den Sozialwissenschaften gesellschaftliche Aspekte mittels Bildern erschlossen und Bilder mit Fokus auf ihren Entstehungs-, Verwendungs- und Verweiskontext hin beleuchtet werden, sind für die Kulturwissenschaften beim Umgang mit Bildern deren Eigenlogik und deren eigenständiger Status von zentraler Bedeutung. Für die Naturwissenschaften wiederum spielen Eigenlogik und Kontext von Bildern eine weniger zentrale Rolle als gewisse Formen von Evidenzerzeugung durch bildgebende Verfahren. Der Status der Bilder in den Wissenschaften ist also völlig divers – einmal dienen Bilder als Werkzeuge, dann sind sie selbst Forschungsgegenstände oder sie übernehmen die Funktion von Illustration und Beweis. Demnach sind

die Anderen immer Menschen, die über andere Bilder verfügen und mit Bildern anders umgehen, als ich es selbst gewohnt bin – im Zusammentreffen ergeben sich daraus Situationen *Kultureller Differenz* (Bhabha 2004).

Als Situationen Kultureller Differenz betrachte ich jene Zusammenhänge, in denen Menschen, die in verschiedenen Lebenswelten, Wissens- und Erkenntniskulturen leben, durch miteinander geteilte Phänomene und Problemstellungen verbunden sind. Dabei beziehe ich mich auf die Verschmelzung interkultureller Begegnungen im täglichen Leben mit inter- und transdisziplinären Begegnungen in wissenschaftlichen Projekten. Kulturelle Differenzen bringen sich hier auf verschiedenen Ebenen zur Geltung. Es geht dabei in der Regel um das Festlegen von Normen, Werthaltungen, Praktiken, Erkenntnis- und Wissensformen – auf sprachlicher Ebene wie auf der Ebene von Glaubensfragen, politischer Orientierung und ethnischer oder disziplinärer Zugehörigkeit. Ich widme mich in meinem Promotionsprojekt der Fotografie als konkreter Form bildgebender Verfahren und verfolge das Ziel, diese als Praxisform für das Forschen in solchen Situationen Kultureller Differenz nutzbar zu machen. Dabei werfe ich auch die Frage auf, um welchen Forschungsbegriff es sich hier handeln kann. Dieser lässt sich anhand meiner eigenen Verortung im wissenschaftlichen Feld erfassen. Ich befinde mich durch meine wissenschaftliche Sozialisierung selbst in einem Forschungsfeld, das von Situationen Kultureller Differenz geprägt ist – nämlich jenem der Nachhaltigkeits- und der Entwicklungsforschung. Beide Bereiche lassen sich nicht nach einer eindeutigen disziplinären Verfasstheit bestimmen. Die Nachhaltigkeits- und die Entwicklungsforschung können als inter- und transdisziplinäre Forschungsfelder aus den Wissensbeständen und Methodenpools verschiedener Disziplinen und Lebenswelten schöpfen (Fischer/Kolland 2009: 7). Dabei besteht die Herausforderung, diese in entsprechenden Forschungssettings durch das Definieren und Re-Definieren von gemeinsamen Forschungsstandards in Einklang zu bringen (Clark/Dickson 2003). Meine Forschungsarbeit baut auf der These auf, dass die Fotografie in diesen inter- und transdisziplinären Forschungsfeldern dem gemeinsamen Lernen und Forschen dienen kann, da sie von einer gewissen Undiszipliniertheit (Mitchell 2008) geprägt ist und gerade aufgrund dessen für viele Menschen – egal woher sie kommen, welchen lebensweltlichen oder disziplinären Hintergrund sie mitbringen – leicht zugänglich und nutzbar ist. In unreflektierter Form kann die Fotografie einerseits als Medium für das multikulturelle Produzieren und Reproduzieren von kulturellen Universalkategorien missbraucht werden. Wird sie jedoch weniger als rein Abbild-gebendes Verfahren, sondern als Praxisform (Freire 1978) betrachtet, kann sie dazu dienen, Kulturelle Differenz sichtbar und verhandelbar zu machen. Die Fotografie lässt ein Forschen zu, das von den beteiligten und betroffenen Menschen prozesshaft und partizipativ betrieben werden kann. So können die spezifischen lebensweltlichen Verhältnisse der Beteiligten in den Fokus gelangen. Dadurch wird ein transdisziplinärer Forschungsbegriff relevant, der auf dem Konzept transformativer Forschung basiert (Klein et al. 2001; WBGU 2011; Vilsmaier/Lang 2014). Forschen und Lernen gehen dabei Hand in Hand und werden gleichsam als Erkenntnis- und Transformationsprozesse betrachtet.

Auf diesem Zusammenhang beruht der methodologische Rahmen *Generative Bildarbeit*, den ich im vorliegenden Promotionsprojekt konzipiert, erprobt und konsolidiert habe. Verschiedene Aspekte fotografisch-visueller Methoden werden mit postkolonialer, fotokritischer und emanzipatorischer Theorienbildung verschränkt. Konzeptuelle und praktische Basisarbeit für die Entwicklung Generativer

Bildarbeit wurde in der Arbeit des Vereins *ipsum*¹ zwischen 2003 und 2010 in Angola, Pakistan, Afghanistan, Israel, Palästina und Österreich geleistet. Es handelt sich dabei um eine Systematisierung der verschiedenen Blickakte, die im fotografischen Geflecht möglich sind, um diese als dialogische Praxisform für das Arbeiten mit Menschen verschiedener Erkenntniskulturen nutzbar zu machen. Die Fotografie wird dabei in Situationen eingesetzt, in denen die beteiligten Akteur_innen einander aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunft, Sozialisierung und Spezialisierung fremd sind, durch geteilte Problemstellungen jedoch miteinander in Verbindung stehen. Es geht bei Generativer Bildarbeit um ein Arbeiten an den Grenzen des Eigenen und des Anderen, wobei diese Problemstellungen zugänglich, beforschbar und transformierbar gemacht werden sollen. Das gegenseitige Fremdsein wird durch das Fotografieren und das Sprechen über die eigenen Bilder und jene der Anderen zum Thema, Selbst- und Fremdbilder werden aufgearbeitet und verweisen auf jene kulturellen Differenzen, die es für ein gemeinsames Fortkommen unbedingt zu beachten gilt. Es wird dabei mit und an Bildern, aus Bildern heraus und schließlich auch über Bilder gearbeitet. Die Fotografie wird zum Übungs- und Forschungsfeld für das Umgehen mit Kultureller Differenz. Durch das vertraute Medium der Fotografie werden neue Weisen des Sehens, Wahrnehmens, Erfahrens und Erkennens im Gruppenprozess erschlossen. So kann der Titel *Die Bilder der Anderen erforschen* letztlich auch im Sinne eines transdisziplinären Forschungsanspruches gedeutet werden, in dem die Differenzen zwischen verschiedenen Erkenntnis- und Alltagskulturen respektiert und fruchtbar gemacht werden. Zugleich findet eine Forschungsethik Berücksichtigung, die dem Dialog verpflichtet ist, auch wenn oder gerade weil sich dadurch die Sicht auf die Welt verändert.

Die übergeordnete Forschungsfrage dazu lautet:

Welche Bedeutung hat die Fotografie für das generative Arbeiten in Situationen Kultureller Differenz?

Diese Forschungsfrage lässt sich anhand verschiedener Fragestellungen bearbeiten, die zum Aufbau des schriftlichen Teils meines Promotionsprojekts führen:

Kapitel 1 – Methodologie: Welche methodologischen Elemente liegen der wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung dieser Forschungsarbeit zugrunde?

Kapitel 2 – Praxeologischer Selbstversuch: In welchem Bezug stehen ich und meine eigene fotografische Praxis zur zentralen Fragestellung der vorliegenden Dissertation?

Kapitel 3 – Fotografisch-visuelle Methodenentwicklung: Wie kann fotografische Praxis als *Generative Bildarbeit* für Lern- und Forschungsprozesse in Situationen Kultureller Differenz konzeptualisiert und methodologisch gerahmt werden?

Kapitel 4 – Empirie und Analyse: Wie lässt sich der methodologische Rahmen *Generative Bildarbeit*, der in Kapitel 3 präsentiert wird, im Hinblick auf sein transformatives Potential beforschen?

Kapitel 5 – Theorieskizze: Worin bestehen die Ergebnisse der empirischen Forschungsarbeit, die in Kapitel 4 beschrieben wird? In welcher Form weist *Generative Bildarbeit* als methodologischer Rahmen transformativen Charakter auf?

Kapitel 6 – Diskussion der Ergebnisse: Wie lassen sich die Präkonzepte und empirischen Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit mit dem aktuellen Diskurs verknüpfen?

Kapitel 1: Methodologie

Auf der Suche nach einer entsprechenden Definition für den Begriff der Methodologie beziehe ich mich auf Ausführungen von Regine Herbrik, die sie im Rahmen eines *inter- und transdisziplinären Werkstattgesprächs*² zum Thema „undisziplinierte Methodenlehre“ formulierte (Brandner 2014). Herbrik veranschaulicht mithilfe der Metapher vom „Baum der Erkenntnis“, wie klassische Forschung beschrieben werden kann, ohne sich dabei nur auf eine einzelne Wissenschaftsdisziplin zu berufen. Das weite Feld diverser „Ismen“, die sich im Laufe der Zeit etabliert haben, verortet Herbrik an den Wurzeln des Baumes. Dabei handelt es sich um verschiedene Erkenntnistheorien, also um jene Bereiche, in denen über das Zustandekommen von Erkenntnis nachgedacht wird. Die Äste des Baumes stellen in Herbriks Ausführungen die Methoden dar, die als Werkzeuge zu fassen sind, mit denen eine gewisse Erkenntnis erlangt werden kann. Den Baumstamm, die Verbindung zwischen den Wurzeln, Ästen und Blättern, bildet die Methodologie, die die Form der Erkenntnisgenerierung fassbar macht. Die Methodologie bedient sich dementsprechend einer bestimmten Erkenntnistheorie und geht von der Frage aus, welche Methoden warum und wie im jeweiligen, konkreten Forschungszusammenhang angebracht sind. Im ersten Kapitel beschreibe ich zunächst die verschiedenen Elemente meines Erkenntnisstammes, um das Wesen meiner Forschungsarbeit nachvollziehbar zu machen. Ich erläutere die erkenntnistheoretische Grundlage, die auf Pierre Bourdieus *praxeologischem Dreischritt* (Bourdieu/Wacquant 2006 [1992]) basiert: Das reflektierende Arbeiten zur eigenen sozialen Herkunft, zum eigenen wissenschaftlichen Feld und zu den unbewussten Denkkategorien, die dieses in sich birgt. Als weiteren Teil der Methodologie führe ich meinen Kulturbegriff aus. Hier stütze ich mich auf den Begriff der *Kulturellen Differenz* nach Homi Bhabha (Bhabha 2004 [1994]) in Abgrenzung zum Konzept der *Kulturellen Diversität* und des *Multikulturalismus*. Im dritten Teil der Methodologie widme ich mich der *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 2008 [1967]) als Forschungsstil der vorliegenden Arbeit. Dabei führe ich die Entstehungsgeschichte der Grounded Theory kurz aus und erläutere meine Positionierung nahe der *Reflexiven Grounded Theory* nach Franz Breuer (Breuer 2010). Schließlich wird das Forschungsfeld beschrieben, das durch das Konzept des *Forschenden Lernens* (Bundesassistentenkonferenz 2009 [1970]; Huber 2009) bestimmt ist. Menschen und ihre Interaktionen stellen sich in diesem Forschungsfeld als Forschungsgegenstand heraus, der im Rahmen einer multiplen Fallstudie untersucht wird. Ich führe aus, wie sich mein Vorgehen in den Bereich der *Transformativen Forschung* (WBGU 2011) einfügt und damit besondere Bedeutung für transdisziplinäre Forschungszusammenhänge erlangt.

2 Im Rahmen der inter- und transdisziplinären Werkstattgespräche am Methodenzentrum der Leuphana in Lüneburg finden regelmäßig offene Gesprächsrunden zu relevanten Themen im Bereich der überfachlichen Methodenlehre statt.

Kapitel 2: Praxeologischer Selbstversuch

Den Entdeckungszusammenhang und meine Präkonzepte, die der vorliegenden Forschungsarbeit zugrunde liegen, erschließe ich im Sinne Bourdieus (2002) in Form eines *praxeologischen Selbstversuchs*. Ich übernehme hier den Begriff des „Selbstversuchs“ in Anlehnung an das letzte Werk, das Pierre Bourdieu vor seinem Tod verfasst hat: *Ein soziologischer Selbstversuch* (Bourdieu 2002). Ganz gegen seinen Willen wird dieses Werk immer wieder als Autobiographie bezeichnet – was der Autor bereits mit seinen ersten Sätzen zu verhindern suchte, indem er schrieb, er wolle mit diesem Werk nicht mit dem Leben abschließen, sondern „*Elemente einer soziologischen Selbstbeschreibung liefern*“ (ebd.: 9). Wenn ich mich nun, in meinem Zugang zur Wissenschaft an das Konzept des Selbstversuches anlehne, beziehe ich mich auf die zentralen Aspekte, die Bourdieu meiner Ansicht nach in diesem Werk vermittelt: den Mut, etablierte Wissensgrenzen infrage zu stellen und gegebenenfalls zu überschreiten, neu zu definieren, sowie die Notwendigkeit, als Forscherin durch einen selbstreflexiven Prozess in permanenter Auseinandersetzung mit dem Eigenen zu stehen, um dem Anderen in angemessener Weise begegnen zu können. Ich führe in diesem Selbstversuch Bourdieus praxeologischen Dreischritt mit Rekurs auf die *Reflexive Anthropologie* (Bourdieu/Wacquant 2006: 67-69 [1992]) aus. Nachdem ich in meinem wissenschaftlichen Arbeiten von einem inter- und transdisziplinären Umfeld, den Forschungsfeldern der Internationalen Entwicklung und der Nachhaltigkeitswissenschaften sowie konstruktivistischem/postkolonialem Denken geprägt wurde, erscheint mir ein Sprachstil, durch den ich mich selbst ausklammere, nicht angemessen. Deshalb wähle ich für meinen praxeologischen Selbstversuch einen eher literarischen Schreibstil, der im wissenschaftlichen Kontext nicht sehr verbreitet ist. Ich lasse mich hier von Roland Barthes' unkonventionellem Umgang mit Fotografie und Worten inspirieren, wobei ich vor allem von Barthes Werken *Über mich selbst* (1978 [1975]) und in *Die helle Kammer* (1985 [1980]) ausgehe. Dazu bediene ich mich der Methode des *Foto-Essays*, in der Wort und Bild einen gleichberechtigten Status einnehmen, also keines der beiden Elemente das jeweils andere „nur“ unterstützen soll (Rose 2012: 318ff.). Ich verfare anhand jener Praxis, aus der sich das vorliegende Forschungsprojekt speist: meinem eigenen Tun als Fotografin in Kombination mit methodischen Ansätzen der Arbeit des Vereins *ipsum*³ und meiner Auseinandersetzung mit zentralen theoretischen Ansätzen, meinen Präkonzepten. Ich stelle mir die Aufgabe, Bildarbeit und Theorie-Arbeit als selbstreflexiven Prozess zu betreiben. Ich gehe dabei den kulturellen (biografischen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen) Aspekten meines persönlichen Berührtseins vom Forschungsgegenstand nach und lege sie offen. Ich expliziere mein Erfahrungswissen und meine theoretische Verortung unter Berücksichtigung der mir eigenen apriorischen Kategorien, Sichtweisen, Werte und Haltungen (Breuer 2010).

3

Der Verein *ipsum* arbeitet im Bereich der interkulturellen Dialog- und Bildungsarbeit und setzt dabei vorrangig fotografisch-visuelle Methoden ein (www.ipsum.at).

Kapitel 3: Fotografisch-visuelle Methodenentwicklung

In Kapitel 3 stelle ich die Frage nach der Konzeptualisierung und methodologischen Rahmung eines Prozesses für die Anwendung von fotografischer Praxis beim Arbeiten mit Menschen verschiedener Wissens- und Erkenntniskulturen. Ausgehend von einer Systematisierung des Methodenpools, der seit 2003 im Rahmen von *ipsum*-Projekten⁴ zur Anwendung gebracht und weiterentwickelt wird, arbeite ich – mithilfe von Ablaufskizzen, Projekt- und Reflexionsprotokollen – die Kernelemente dieser Praxis heraus. Es werden die zentralen theoretischen Konzepte ausgeführt, die dem methodologischen Rahmen Generativer Bildarbeit zugrunde liegen und damit der Begriff an sich erläutert. Das *Generative* beschreibe ich anhand meiner Auseinandersetzung mit der Bildungspraxis von Paulo Freire.⁵ Dafür erläutere ich den Kontext und die Umsetzung von Freires Alphabetisierungskampagnen in Brasilien und die Rezeption seines Bildungsverständnisses, der *conscientização* (Freire 1980, 1981). Daraus erarbeite ich die konstitutiven Elemente generativen Arbeitens bei Freire und stelle diese anhand eines Modells, das ich als *Haus der generativen Bildung* bezeichne, dar. Den Begriff der *Bildarbeit* erläutere ich anhand einer Auswahl, Gegenüberstellung, Systematisierung und Bewertung fotografisch-visueller Methoden aus den Sozialwissenschaften, die partizipativen und prozesshaften Gehalt haben.⁶ Die prozesshaften, iterativen, partizipativen, und performativen Aspekte fotografischer Praxis werden dabei ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Das Ergebnis meiner fotografisch-visuellen Methodenentwicklung liegt schließlich in der Konzeptualisierung Generativer Bildarbeit vor und wird als methodologischer Rahmen im Detail beschrieben. Gleichzeitig soll die detailreiche Ausführung für interessierte Forscher_innen als Anleitung für den Forschungsprozess dienen. Dabei gehe ich auf die methodologischen, methodischen und ethischen Aspekte ein, die der Generativen Bildarbeit zugrunde liegen. Hierfür erläutere ich zuerst den methodologischen Rahmen Generative Bildarbeit anhand seiner rekursiven Verfasstheit, um auf dieser Basis die vier methodischen Elemente der Generativen Bildarbeit – den *Impuls*, das *Fotografieren*, den *Bilddialog* und das *Mapping* – zu beschreiben. Die detaillierte Beschreibung beinhaltet Hinweise auf verschiedene Varianten und Empfehlungen für die konkrete Anwendung. Abschließend wird die Generative Bildarbeit in den Kontext fotografisch-visueller Ethik gestellt. *Situationalität* und *Reflexivität* stellen sich dabei als zentrale Charakteristika für das gemeinsame Arbeiten in Situationen *kultureller Differenz heraus*. Ich fokussiere dabei auf drei zentrale Themenfelder: *informierte Zustimmung*, *Anonymität* und *Sicherheit*, *Copyright* und *Creative Commons*. Dadurch kann nachvollziehbar gemacht werden, inwiefern Generative Bildarbeit im Hinblick auf Fragen visueller Ethik als Lern- und Forschungsort begriffen werden kann.

4 www.ipsum.at

5 Die theoretische Ausarbeitung basiert auf meiner Zusammenarbeit mit Paul Winter und Ulli Vilsmaier für den Beitrag *Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung* (Brandner/Winter/Vilsmaier 2015), der im Sammelband *Bildung und ungleiche Entwicklung* (Faschingeder/Kolland 2015) veröffentlicht wurde.

6 Die theoretischen Ausarbeitungen dazu entstanden beim gemeinsamen Denken und Schreiben mit Ulli Vilsmaier für den Beitrag *Das Bild der Anderen erforschen* (Brandner/Vilsmaier 2014), der im Sammelband *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung* (Dannecker/Englert 2014) veröffentlicht wurde.

Kapitel 4: Empirie und Analyse

In Kapitel 4 wird der empirische Forschungsprozess beschrieben. Es wird dargelegt, wie der methodologische Rahmen Generative Bildarbeit (der in Kapitel 3 dargestellt ist) durch das Prinzip des *Forschenden Lernens* in Form einer *multiplen Fallstudie* (Yin 2009) im Forschungsstil der *Reflexiven Grounded Theory* (Breuer 2010) empirisch erprobt und analysiert wurde. Ziel war es, das transformative Potential der Generativen Bildarbeit zu untersuchen, darzulegen und in einen größeren Diskurszusammenhang zu stellen. Den Forschungsgegenstand bildeten dabei die beteiligten Menschen – Studierende in forschenden Lernprojekten – und ihre Interaktionen. Zuerst wird die vorliegende multiple Fallstudie anhand ihrer wichtigsten Eckdaten – Zeitraum, Orte, Teilnehmer_innen, Setting – beschrieben. In der Folge werden mit dem *Theoretischen Sampling*, dem *Kodieren* und dem *Forschungstagebuch* jene Werkzeuge erläutert, die methodologisch der *Reflexiven Grounded Theory* (Breuer 2010) entsprechen und einen rekursiven Deutungsprozess im Rahmen der *multiplen Fallstudie* ermöglichen. Diese methodischen Werkzeuge dienen konkret dazu, beim Deuten das Verhältnis zwischen meinem Vorverständnis und dem Textverständnis in Bezug auf den Datenkorpus in Balance zu halten. Auf der Metaebene wurde dadurch das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem ausgelotet und ein Changieren zwischen der Mikroebene und einem ganzheitlichen Blick ermöglicht. Durch die Interaktions- und die Subjektivitäts-Charakteristik des gesamten Forschungsprozesses wurden auf vielfältige Weise Daten erhoben, was im Überblick dargestellt wird. Jenes Datenmaterial, das durch Theoretisches Sampling im Deutungsprozess analysiert wurde, wird im Detail beschrieben. Der Deutungsprozess und die Zwischenergebnisse werden schließlich anhand von neun Phasen dargestellt.

Kapitel 5: Ergebnis – eine Theorieskizze

Die Ergebnisse des empirischen Teils werden in Form einer Theorieskizze in Kapitel 5 präsentiert. Die einzelnen Elemente der Theorieskizze werden jeweils mit grafischen Darstellungen, Auszügen aus den Forschungstagebüchern der Teilnehmer_innen und Dokumentationsfotos aufbereitet. Die Theorieskizze lässt sich wie folgt zusammenfassen: Die Herausforderung, Menschen zu fotografieren führt die Teilnehmer_innen im Prozess der Generativen Bildarbeit in eine *Grenzsituation* (Freire 1978: 84-85) im *fotografischen Spannungsfeld*. Diese Grenzsituation lässt sich zwischen den Polen „Angst“ und „Freude“ sowie zwischen „persönlichem Begehren“ und „ethischen Idealen“ verorten. Die Teilnehmer_innen begeben sich in diese Grenzsituation, weil sie darin etwas Bestimmtes erreichen wollen, gleichzeitig nehmen sie intensive Gefühlsregungen wahr. Dabei reflektieren die Teilnehmer_innen ihren eigenen Umgang mit dem Schlüsselphänomen *Menschen fotografieren Menschen* auch anhand ethischer Ideale, die sich durch die sprichwörtliche *goldene Regel* fassbar machen lassen. Die Ambivalenzen, die sich zwischen Angst, Freude, persönlichem Begehren und ethischen Idealen im fotografischen Spannungsfeld ergeben, veranlassen die Teilnehmer_innen im Verlauf der Generativen Bildarbeit zu gewissen Formen *fotografisch-visueller Grenzarbeit*⁷. Dabei entwickeln sie verschiedene *Gestaltungsformen* (Motivwahl, Perspektivenwechsel, Form und Inhalt), die wiederum verschiedene *Reflexionsinhalte* (Abbild/Wirklichkeit, Selbst-/Fremdwahrnehmung, Subjekt-/Objektverhältnisse,

7

Die Verwendung des Begriffs *Grenzarbeit* wurde durch meine empirische Forschungsarbeit in Kombination mit Gesprächen, die ich mit Ulli Vilsmaier im Rahmen meines Promotionsprojektes führen konnte, angeregt.

Raum/Gesellschaft) mit sich bringen. Als Grenzarbeit kann der Zusammenhang von Aktion, Reflexion und Dialog (Freire 1978: 71) im Gruppenprozess bezeichnet werden. Der transformierende Charakter der Generativen Bildarbeit zeigt sich darin, dass die Teilnehmer_innen anhand ihrer eigenen fotografischen Gestaltungsformen und Bilder und jener der Anderen fortlaufend neue Gestaltungsformen und Reflexionsinhalte entdecken, diese ausloten und so einen wechselseitigen Lern- und Erkenntnisprozess vorantreiben. Anhand der Theorieskizze kann gezeigt werden, dass die Fotografie im Rahmen Generativer Bildarbeit ein transformatives Übungs-, Lern- und Forschungsfeld für das gemeinsame Arbeiten in Situationen *Kultureller Differenz* eröffnet. Darüber hinaus kann das, was mit Blick auf die Fotografie von den Teilnehmer_innen diskutiert und bearbeitet wurde als Herausforderungen im täglichen Miteinander auf allgemeiner Ebene betrachtet werden. Dementsprechend können jene Phänomene, die ich als *Grenzsituationen* und *Grenzarbeit im fotografischen Spannungsfeld* bezeichne, auf Situationen Kultureller Differenz im Alltag übertragen werden.

Kapitel 6: Diskussion der Ergebnisse

In Kapitel 6 werden meine Präkonzepte, die Ergebnisse der Forschungsarbeit und relevante theoretische Ansätze, welche die empirischen Ergebnisse nahelegen, miteinander in Zusammenhang gebracht. Dabei wird der Fokus auf die Relevanz der Ergebnisse für Situationen Kultureller Differenz im Bereich der visuellen Kultur im Allgemeinen und für transdisziplinäre Forschungszusammenhänge im Speziellen gesetzt. Die Theorieskizze, die sich aufgrund des empirischen Forschungsteils ergibt (und in Kapitel 5 im Detail ausgeführt ist), wird in Bezug zu konkreten Arbeitsfeldern gesetzt, in denen das transformative Potential Generativer Bildarbeit zur Anwendung gebracht werden kann. Dabei fokussiere ich auf jene „Grenzbereiche“ in meinem undisziplinierten wissenschaftlichen Feld, in denen ein Bedarf nach konkreten methodologischen Anleitungen herrscht: auf inter- und transdisziplinäre Zusammenhänge in den Bereichen der Nachhaltigkeits- und der Entwicklungsforschung. Es wird damit ein Beitrag zur visuellen Dimension von *Grenzarbeit* in diesen Arbeitsfeldern geleistet.

Zuerst wird der Begriff der *fotografisch-visuellen Grenzsituation* aufgearbeitet. Der Zusammenhang von Tätigkeiten, Rollen, Positionen und Beziehungen im fotografischen Spannungsfeld wird als Grenzsituation beschrieben. Das *fotografische Spannungsfeld* wird mit dem *spectrum* nach Roland Barthes (1985) in Zusammenhang gebracht und als jener Wesenszug der Fotografie fassbar, der technologische Fortschritte und damit einhergehende Paradigmenwechsel im Feld der visuellen Kulturen überdauert. Darauf folgend wird auf die Dimensionen Angst und Freude im fotografischen Spannungsfeld eingegangen. Diese werden mit den zwei Polen innerhalb der Auseinandersetzungen um eine visuelle Zeitenwende – *Ikonophobie* einerseits und *Ikonophilie* (Schade/Wenk 2011) andererseits – verknüpft. Das Spannungsverhältnis zwischen persönlichem Begehren und ethischen Idealen wird mit Rekurs auf die Theorieentwicklung von Susan Sontag (1980, 2003) aufgearbeitet, bei der sich gleichermaßen kulturpessimistische und idealistische Positionen ausmachen lassen. Es wird erläutert, wie psychische Bilder durch fixierte Subjekt- und Objektrollen zu Stereotypen nach Bhabha (2004) werden. Anhand des Konzepts des *Scopic Drive* (Lacan 1978; Bhabha 2004) wird nachvollziehbar, inwiefern durch einen einseitigen Blick jene, die blicken, lediglich die Spiegelbilder ihrer eigenen Mythen, Wünsche und Begehren erkennen. Das wiederum bringt die Herausforderung mit sich, eine adäquate Form für den Umgang mit Vieldeutigkeit und Ambivalenzen zu entwickeln. Es geht dabei um

die Anerkennung dessen, dass im fotografischen Spannungsfeld immer wieder neue Blickwechsel passieren und dadurch die Grenzen zwischen „Eigen“ und „Fremd“ verschwimmen.

Darauf folgend wird der Begriff der *fotografisch-visuellen Grenzarbeit* diskutiert. Es wird erläutert, inwiefern Barthes' Konzept von *studium* und *punctum* (1985) als Grenzarbeit auf dem Weg zu *visual literacy* (Elkins 2008, Mitchell 2009) begriffen werden kann. Es geht dabei nicht nur um das Lesen und Deuten von Bildern, sondern um das Wahrnehmen und Begreifen der vielfältigen Zusammenhänge innerhalb des *fotografischen Spannungsfeldes*. Weiters wird ausgeführt, wie fotografisch-visuelle Grenzarbeit als eine spezifische Form der Umsetzung *freirianischer Praxis* (1978, 1980, 1981) betrachtet werden kann, bei der durch die Wechselwirkung von Aktion, Reflexion und Dialog in individueller und kollektiver Auseinandersetzung der Teilnehmer_innen *Gestaltungsformen* und *Reflexionsinhalte* entwickelt werden. Schließlich wird eine Verknüpfung mit dem Konzept der *boundary work* bzw. der Grenzarbeit hergestellt, wie es zuerst durch Thomas F. Gieryn (1983) geprägt und an diversen wissenschaftlichen Schnittstellen weiterentwickelt wurde. Anhand dieser Verknüpfung erläutere ich, inwiefern die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit für transdisziplinäre Forschungszusammenhänge nutzbar gemacht werden können. Dazu schlage ich vor, *Kulturelle Differenz* (Bhabha 2004) als *transdisziplinäres Grenzkonzept* (Mollinga 2010) zu begreifen, das in einem *transdisziplinären Grenzraum* – im fotografischen Spannungsfeld – verhandelt wird. Die fotografische Praxis im Allgemeinen und die Generative Bildarbeit im Speziellen, wie sie im Sinne des *Forschenden Lernens* in der multiplen Fallstudie des vorliegenden Forschungsprojektes eingesetzt, erforscht und analysiert wurde, kann als konkrete Form der *transdisziplinären Grenzarbeit* begriffen werden. Dabei entstehen *generative Bilder und Themen* (Freire 1978, 1980) der Menschen, die miteinander im transdisziplinären Forschungskontext zusammenarbeiten – diese können als *transdisziplinäre Grenzobjekte* (Leigh Star/ Griesemer 1989; Leigh Star 2010; Mollinga 2010) betrachtet werden. Der methodologische Rahmen der Generativen Bildarbeit dient dazu, gleichberechtigte Bedingungen für alle Beteiligten zu schaffen und dadurch den Raum für das gemeinsame Arbeiten abzustecken. Der Raumbegriff kann hier im Sinne einer Ermöglichung verstanden werden, abseits von alltagsbedingten Sachzwängen die eigenen Bilder und die der Anderen zu beleuchten, zu diskutieren, abzugleichen und zu hinterfragen. Grenzen und Trennlinien, die im üblichen Sinn den Rand einer bestimmten Gesellschaft, Kultur, Politik, Erkenntnis etc. bezeichnen, werden dabei zum Zentrum.

1 Methodologie

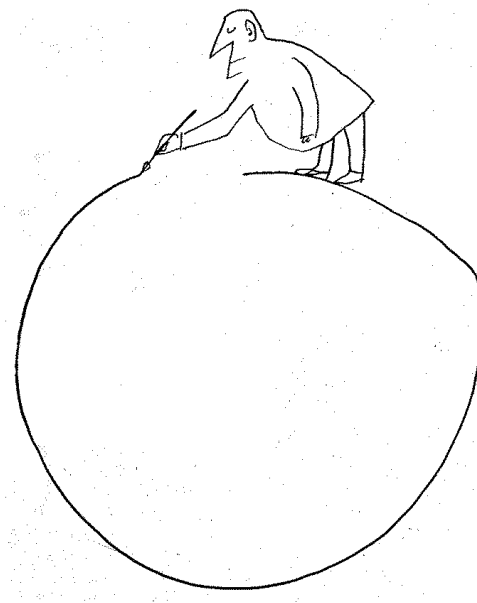


Abbildung 1: Saul Steinberg (1954): Umgang mit Menschen (1)

„Beginnen wir also mit der Skizze einer Methodologie, die unsere Erkenntnis nicht zu einer Zwangsjacke, sondern zu einer Hilfe für die freie Entwicklung aller Menschen macht, oder, wie sich ein überzeugter Rationalist ausdrücken würde, beginnen wir mit der Darlegung der ‚Elemente eines theoretischen Anarchismus‘.“ (Feyerabend 2013: 19)

In meiner wissenschaftlichen Sozialisierung habe ich mich zumeist, durch meine Auseinandersetzung mit dem Visuellen und der Fotografie, zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften hin und her bewegt. Durch mein Grundstudium der Internationalen Entwicklung an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien und mein Doktoratsstudium an der Fakultät für Nachhaltigkeitswissenschaften der Leuphana-Universität Lüneburg gehöre ich mit meiner Arbeit keiner expliziten Wissenschaftsdisziplin an. Ich bezeichne mein wissenschaftliches Feld in Anlehnung an W. J. T. Mitchell als „undiszipliniertes Feld“ (Mitchell 2003). Mitchell beschreibt die *Undisziplin*, mit Blick auf visuelle Kultur, als ein „*Moment der Erschütterung oder des Bruchs, in dem die Kontinuität gestört und die Praxis in Frage gestellt wird.*“ (ebd: 41). Innere und äußere Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen würden durch solche Momente erschüttert, dekonstruiert und transformiert. Das Chaos und das Staunen, das damit wiederum einhergeht, betrachtet er als Chance für die Entfaltung verschiedener Wissensformen und damit als essentielle Elemente auf dem Weg zu neuer Erkenntnis. Dementsprechend besteht in meinem undisziplinierten Feld die Herausforderung, in Praxis, Empirie und Theorie verschiedene Wissensformen als Erkenntnisquellen einzusetzen und in einen Denkkontext zu stellen. Mir ist kein disziplinär verfasster Theorienkanon vorgegeben – wodurch ich mich in einer Situation befinde, die etwa Paul Feyerabend [1976] als durchaus wünschenswert beschreibt, denn „*die Welt, die wir erforschen möchten, ist etwas weitgehend Unbekanntes. Daher müssen wir uns offenhalten, dürfen uns nicht im Voraus beschränken.*“ (Feyerabend 2013: 17).

In Abschnitt 1.1 führe ich mit der *Praxeologie* von Pierre Bourdieu (Bourdieu/Wacquant 2006 [1992]) die erkenntnistheoretische Grundlage für meine Forschungsarbeit aus. In Abschnitt 1.2 beschreibe ich meinen Kulturbegriff in Anlehnung an Homi Bhabhas Konzept der *kulturellen Differenz* (Bhabha 2004 [1994]). Damit positioniere ich mich in Abschnitt 1.3. nahe der konstruktivistischen Ausprägung der *Reflexiven Grounded Theory* (Breuer 2010). In Abschnitt 1.4. erläutere ich mit dem Prinzip des *Forschenden Lernens* (Bundesassistentenkonferenz 2009 [1970]; Huber 2009) den empirischen Kontext meiner Forschungsarbeit. Ich gehe davon aus, dass sowohl Erkenntnisinteresse als auch Erkenntnisgewinn an Menschen als Subjekte gebunden sind. Den Forschungsgegenstand bilden dementsprechend Menschen und ihre Interaktionen.

1.1 Erkenntnistheoretische Grundlage – Praxeologie

„Wie soll ich mich nicht in Nietzsche wiedererkennen, wenn er sinngemäß in ‚Ecce Homo‘ sagt, daß ihn nur das gefesselt habe, was er selbst von Grund auf kannte, was er selbst erlebt habe und, in gewisser Hinsicht, auch selbst gewesen war?“ (Bourdieu 2002: 116)

Mein wissenschaftliches Feld ist von phänomenologischen Erkenntnisweisen geprägt und ist objektivistischen Erkenntnisweisen diametral entgegengesetzt. Phänomenologische und objektivistische Erkenntnisweisen miteinander zu verbinden, hat sich im Laufe von Diversifizierungs- und Abgrenzungsprozessen innerhalb des wissenschaftlichen Universums zu einer vermeintlichen Unmöglichkeit entwickelt. Es wird suggeriert, dass man ein Glaubensbekenntnis zu der einen oder anderen Methode bzw. Erkenntnisweise ablegen müsse, bevor man forschend tätig sein könne. Einmal wird methodologischer Monismus gefordert, dann wieder theoretischer. Beides, Theorie und Methode werden dadurch jedoch, so Pierre Bourdieu, zum Selbstzweck und können in der Folge nicht mehr als *„wissensproduzierende Tätigkeiten“* (Bourdieu/Wacquant 2006: 50-57) ihre gemeinsame Wirkung entfalten. Bourdieu formuliert demgegenüber mit seiner *Praxeologie* ein Konzept, das verhindert, dass man entweder einer rein phänomenologischen oder aber einer rein objektivistischen Erkenntnis anhängt.⁸ Dem Begriff der Praxis können man nach Bourdieu nicht gerecht werden, wenn lediglich eine der beiden Seiten, Subjekt oder Objekt, betrachtet werden. In Bourdieus Theorie der Praxis geht es um die Beziehung und Wechselwirkung zwischen den Akteursebenen, also darum, den Graben zwischen Subjektivismus und Objektivismus zu überwinden (Dörfler 2003: 15). Für eine praxeologische Vorgehensweise muss nach Bourdieu und Wacquant auf drei Ebenen in reflexiver Weise gearbeitet werden: Die erste Ebene entspricht phänomenologischen bzw. ethno-methodologischen Erkenntnisweisen, in denen das Erforschen und Explizieren der eigenen Erfahrung eine zentrale Rolle einnimmt.

„Die Erkenntnisweise, die wir die phänomenologische nennen wollen [...], expliziert die Wahrheit der primären Erfahrung mit der sozialen Welt, d.h. das Vertrauensverhältnis zur vertrauten Umgebung. Sie begreift die soziale Welt als eine natürliche und selbstverständlich vorgegebene Welt, sie reflektiert ihrer Definition nach nicht auf sich selbst und schließt im Weiteren die Frage nach den Bedingungen ihrer eigenen Möglichkeit aus.“ (Bourdieu 2012: 147)

⁸ Pierre Bourdieu distanziert sich dabei auch von einem *„wissenschaftstheoretischen Anarchismus“* (Bourdieu Wacquant 2006: 54) im Sinne von Paul Feyerabend und hebt hervor, dass methodologische Vielfalt ständig dem Gegenstand und der Fragestellung entsprechend reflektiert werden müsse.

Die eigene soziale Herkunft rückt auf dieser ersten Ebene in den Fokus und muss neben den Forschungsinteressen, die sich (zumindest im kultur- und sozialwissenschaftlichen Feld) meist auf Andere richten, ebenfalls Beachtung finden. In der Praxeologie Bourdieus wird die phänomenologische Erkenntnisweise zwar geschätzt, jedoch warnt Bourdieu vor ihrer ausschließlichen Anwendung, besonders in Hinblick auf die Gefahr, die jede Form der Naturalisierung sozialer Verhältnisse in sich berge: eine selbstbezügliche Auseinandersetzung mit dem Sozialen und dem Kulturellen, die allzu schnell die materialistische Welt und ihre Bedingungen vergessen lasse (Bourdieu/Wacquant 2006: 66-68; Bourdieu 2012: 147). Auf der zweiten Ebene sollten der_die Forscher_in nach der eigenen Position im wissenschaftlichen Feld fragen: Wo stehe ich im akademischen Feld? Diese Frage verweist auf die Notwendigkeit, zunächst die Beziehungen im eigenen akademischen Feld zu beleuchten, um die eigene Position darin zu bestimmen (Vilsmaier 2013). Das Arbeiten auf dieser Ebene der Positionierung im akademischen Feld stellt eine wichtige Voraussetzung für das empirische Arbeiten in konkreten Forschungsfeldern dar. Erst durch die eigene Positionsbestimmung innerhalb der Strukturen, in die ich selbst eingeschrieben bin, kann ich in der Folge auch in eine reflektierte Beziehung zwischen mir als Forscherin und den Forschungspartner_innen im Feld eintreten.

„Der zweite Bias, der schon sehr viel weniger oft wahrgenommen und bedacht wird, hängt mit der Position zusammen, die der Wissenschaftler zwar nicht in der sozialen Struktur im weiteren Sinn, aber doch im Mikrokosmos des akademischen Felds innehat, das heißt im objektiven Raum jener geistigen Positionen, die sich ihm zu einem bestimmten Zeitpunkt bieten, und darüber hinaus im Feld der Macht.“
(Bourdieu/Wacquant 2006: 67)

Es geht auf dieser Ebene darum, die Denkschulen und damit auch die „Glaubensbekenntnisse“ aufzuzeigen, die mich beeinflussen, und mein Nah- oder Distanzverhältnis zu bestimmten Erkenntnistheorien transparent zu machen. – Die anschließende dritte Ebene der praxeologischen Reflexivität hingegen wird von der Frage geleitet, worin die unbewussten Denkkategorien bestehen, die das Denken und Handeln in der eigenen Disziplin vorab bestimmen und begrenzen (Bourdieu 1985: 51).

„Was hier der ständigen Prüfung unterzogen und im Akt der Konstruktion des Objekts selbst neutralisiert werden muß, ist das kollektive wissenschaftliche Unbewußte, das in die Theorien, Probleme und (insbesondere nationalen) Kategorien der akademischen Vernunft eingegangen ist.“ (Bourdieu/Wacquant 2006: 68-69)

Wenn Loïc Wacquant den praxeologischen Dreischritt von Bourdieu beschreibt und diese Ebene als dritte und wichtigste in Abgrenzung zu ethno-methodologischen Ansätzen verortet, schreibt er aus der Perspektive eines Soziologen. Aus seiner Sicht muss „das Subjekt der Reflexivität in letzter analytischer Instanz das Feld der Sozialwissenschaften selber sein“ (Bourdieu/Wacquant 2006: 69). Wenn wiederum ich diesen Dreischritt vollziehen möchte, muss ich dies aus einer undisziplinierten Perspektive heraus tun – mein Subjekt der Reflexivität muss demzufolge in letzter analytischer Instanz das Feld zwischen den Disziplinen sein. Es gilt für mich, erst dieses Feld fassbar zu machen, um dann meine Position darin und ebenso die diese bestimmenden Kategorien, Denkweisen und Praxisformen zu erkennen. Ich nehme nicht an, dass ich das alleine und in umfassender Form im Rahmen dieser Arbeit schaffen kann. Was Bourdieu als Objektivierung des objektivierenden Subjekts beschreibt, muss als kollektiver Prozess begriffen werden, der erst durch wechselseitige Kritik und eine grundsätzlich dialogische Haltung ins Laufen gebracht wird.

„Dank der Dialogik von öffentlicher Diskussion und wechselseitiger Kritik wird die Arbeit der Objektivierung des objektivierenden Subjekts nicht von einem einzigen Autor geleistet, sondern von den Inhabern aller antagonistischen und komplementären Positionen, die das wissenschaftliche Feld bilden. Um in der Lage zu sein, reflexive wissenschaftliche Habitus [sic] zu produzieren und zu fördern, muß dieses Feld nämlich die Reflexivität in Gestalt der Mechanismen von Ausbildung, Dialog und kritischer Evaluierung institutionalisieren.“
(Bourdieu/Wacquant 2006: 69)

Ich nehme die Praxeologie nach Bourdieu als erkenntnistheoretische Leitplanke für mein Forschen im Rahmen der vorliegenden Doktorarbeit und möchte damit einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis leisten. Die dialogischen Prozesse, die dafür eine notwendige Voraussetzung darstellen, umgeben mich und bestimmen in gewisser Weise mein Forschen an unterschiedlichen Orten, in verschiedenen Konstellationen, in unterschiedlicher Intensität. Die schriftliche Ausarbeitung dazu findet sich in dieser Arbeit als *Praxeologischer Selbstversuch* (Kapitel 2).

1.2 Kulturtheoretische Grundlage – Kulturelle Differenz

„The borderline engagements of cultural difference may as often be consensual as conflictual; they may confound our definitions of tradition and modernity; realign the customary boundaries between the private and the public, high and low; and challenge normative expectations of development and progress.“
(Bhabha 2004: 3)

Ich orientiere mich in meinem Kulturverständnis an Homi Bhabhas Konzept der *Kulturellen Differenz* (Bhabha 2004). Damit positioniere mich in einem *produktiven Grenzraum* (Bhabha in Rutherford 1990: 209), in dem Kultur durch Differenz erst entstehen kann. Menschen als reflexive Wesen spielen dabei die zentrale Rolle, da sie in der Lage sind sich selbst als Differenzwesen zu erfassen (Jäggle/Krobath 2010: 57). Grenzen bzw. Grenzräume stellen bei Homi Bhabha in Anlehnung an Martin Heidegger nicht Hindernisse dar, sondern dienen als Räume des Übergangs, in denen gemeinsames Denken und Handeln erst möglich wird (Heidegger [1951] in Hermann 2000). In seiner Theorie zu kulturellem Wandel und Transformation bezieht sich Homi Bhabha auf poststrukturalistisches und psychoanalytisches Denken, er baut auf Karl Marx, Louis Althusser, Frantz Fanon, Jacques Derrida und Jacques Lacan auf (Castro Varela/Dhawan 2005: 83ff.; Bhabha in Rutherford 1990: 208-209). Das Konzept der Kulturellen Differenz setzt er einem multikulturalistischen Kulturverständnis entgegen, das sich auf *Kulturelle Diversität* bezieht (Bhabha 2004: 50). Mit dem Begriff des *Multikulturalismus* bezeichnet er eine Art hegemoniale Reaktion auf Vielfalt und Verschiedenheit, die Konsens auf der Basis der eigenen Normen erzwingt (ebd.: 56) und dabei außer Acht lässt, dass Wandel nicht von abgeschlossenen, autonomen Individuen bestimmt werde, sondern vielmehr von multiplen Identitäten, die sich ständig im Werden befinden.

„What is at issue is a historical moment in which these multiple identities do actually articulate in challenging ways, either positively or negatively, either in progressive or regressive ways, often conflictually, sometimes even incommensurably – not some flowering of individual talents and capacities.“
(Bhabha in Rutherford 1990: 208)

Diese multiplen Identitäten sind nicht nur verschieden, sondern unterscheiden sich grundsätzlich voneinander, da sie in gegensätzliche Kontexte und permanente Identifikationsprozesse eingeschrieben sind. Multikulturellen Konsens herzustellen, ist demnach für Bhabha unmöglich. Es werde dabei versäumt, die universalistische, hegemoniale und normative Position transparent zu machen, von der aus kulturelle und politische Urteile gefällt werden (ebd.: 209). Im Konzept der Kulturellen Diversität

gebe es immer die Einen, die bestimmen, was anders ist, wer dazugehört und wer nicht. Die Einen, so Bhabha, bestimmten auch, wer mit wem in Kontakt treten, sowie was, in welcher Form, und wie lange miteinander kommuniziert werden dürfe. Die Einen definieren also kulturelle Diversität und die Anderen werden als kulturell divers festgeschrieben. Dabei werden ethische, ästhetische oder ethnologische Kategorien gebildet und verglichen. Homi Bhabha kritisiert, dass die Idee eines Multikulturalismus nur bestehen kann, in dem verschiedenste Formen von Andersheit fixiert würden, sich bei Gelegenheit auch einseitig austauschten – jedoch ohne dass sie einander dabei tiefer gehend beeinflussten. Dem Wandel, in dem sich Menschen (regional und global betrachtet) ständig befinden, kann, so Bhabha, nicht Rechnung getragen werden, indem vorgegeben werde, dass Kultur durch empirisches, enzyklopädisch geordnetes Wissen bestimmbar sei. Im Gegenteil, solcherlei universalistische Bestrebungen tragen lediglich dazu bei, ethnozentrische Werte, Interessen, Normen und Rassismen zu verdecken und zu reproduzieren. Kulturelle Inhalte und Gewohnheiten werden als gegeben anerkannt. Die starren Universalkategorien tragen so zu einem Kulturverständnis bei, das sich an traditionellen, festgefahrenen Bildern der Anderen orientiert (Bhabha in Rutherford 1990: 209ff.). Kulturelle Diversität werde in pluralistischen, demokratischen Gesellschaften gefeiert und gelte so lange als gut, als sie sich innerhalb des vorherrschenden kulturellen Rahmens in einer Art *musée imaginaire* sammeln und bewundern lasse (ebd.: 208). Damit werde verschiedenen historischen, politischen und sozialen Kontexten durchaus Rechnung getragen. Das Wissen über kulturelle Diversität werde über verschiedene Kanäle (Schulbücher, Bildbände, Enzyklopädien, Fernsehdokumentationen etc.) verbreitet und für den Unterhaltungs- und Freizeitmarkt aufbereitet (in Museen, Weltausstellungen, auf Reisen, Folklore-Veranstaltungen etc.). Die Problematik dieser liberalen Tradition sieht Homi Bhabha darin, dass in ihr Kultur nur einseitig, nämlich aus dem Blickwinkel der hegemonialen Kultur definiert wird (ebd.: 208). Verschiedenheit gilt dabei als gut, solange sie den vorherrschenden Normvorstellungen von ihr entspricht. „*The concept of cultural difference focuses on the problem of the ambivalence of cultural authority: the attempt to dominate in the name of a cultural supremacy which is itself produced only in the moment of differentiation.*“ (Bhabha 2004: 50).

Mit seinem Konzept der Kulturellen Differenz untersucht Bhabha die Grenzen vorherrschender Fortschrittsmythen und der damit verbundenen Vormachtstellung der „westlichen“ Kultur. Es geht ihm um die Anerkennung von Differenz und der damit einhergehenden Reibungsflächen zwischen multiplen Identitäten. Diese Reibungsflächen entstehen, so Bhabha, in Situationen Kultureller Differenz, da Menschen permanent völlig unterschiedliche kulturelle Praktiken hervorbringen und so ihre eigenen Bedeutungssysteme konstruieren. Diese lassen sich jedoch nicht anhand universalistischer Bedeutungssysteme fassen. Allzu schnell sind neue Veränderungen vollzogen, die jeglichen Versuch, sie auf allgemeiner Ebene zu erklären und zu verstehen, obsolet machen. Meist werden kulturelle Differenzen als unüberwindliche Hürden betrachtet, die jeglichen Austausch über die bestehende Vielfalt an Wissens- und Praxisformen verhindern. Homi Bhabha zufolge bieten aber gerade Situationen Kultureller Differenz die Möglichkeit, soziale Gegensätze und Widersprüche miteinander wahrzunehmen und zu verhandeln, anstatt sie zu ignorieren.

„*The question of cultural difference faces us with a disposition of knowledges or a distribution of practices that exist beside each other, abseits designating a form of social contradiction or antagonism that has to be negotiated rather than sublated.*“ (Bhabha 2004: 232)

Damit formuliert Bhabha eine Prämisse für die methodologische Entwicklungsarbeit im Rahmen dieser Forschungsarbeit und die hieraus resultierende Systematisierung Generativer Bildarbeit (siehe Abschnitt 3.3): Kulturelle Differenz wird nicht als Hindernis, sondern als Möglichkeit für gemeinsames Arbeiten betrachtet. Es geht dabei um ein Arbeiten, das an den Grenzen des Eigenen und des Anderen geteilte Phänomene und Problemstellungen zugänglich, beforschbar und transformierbar machen kann.

1.3 Forschungsstil – Grounded Theory

„Currently, students are trained to master great-man theories and to test them in small ways, but hardly to question the theory as a whole in terms of its position or manner of generation. As a result many potentially creative students have limited themselves to puzzling out small problems bequeathed to them in big theories.“
(Glaser/Strauss 2008: 10)

Diese Textstelle aus *The Discovery of Grounded Theory* [1967] von Barney Glaser und Anselm Strauss verweist auf den Entstehungszusammenhang der *Grounded Theory* in den 1960er Jahren, sie kann aber gleichzeitig auch in Bezug auf gegenwärtige Herausforderungen im Wissenschaftsbetrieb gelesen werden (Brandner 2015). Wissenschaft zu betreiben sollte demnach unbedingt mehr bedeuten, als sich die großen Theorien anzueignen, um sie lediglich zu überprüfen und zu reproduzieren, und dann Anhänger_in der einen oder anderen etablierten Forschungstradition zu sein. Es müsse auch die Möglichkeit geben, neue Theorien zu denken und zu erforschen. Mit der Grounded Theory machen Barney Glaser und Anselm Strauss in den USA einen methodologischen und epistemologischen Vorschlag und leiten ein Nach- und Überdenken der bestehenden Strukturen qualitativer Forschung in der Soziologie ein. In ihrer Forschungsarbeit mit chronisch kranken Menschen im Krankenhaus haben Glaser und Strauss sich auf Wege abseits der standardisierten, theoriegeleiteten Verfahren begeben. Sie legten den Fokus auf das, was sie im Feld vorfanden und auf die Interaktionen, die das Feld in Bewegung hielten. Vorweg-Annahmen, die sie selbst in das Feld projizierten, sollten ebenso wie alles, was sie bereits über ihr Forschungsfeld gelesen hatten, möglichst keine Beachtung finden. Durch ihre offene, spontane und kreative Forschungspraxis gelang es ihnen, ungewöhnlich einfühlsame und lebendige Schilderungen ihres sozialpsychologischen Forschungsfeldes zu generieren (Brandner 2015) – was nicht zuletzt daran gelegen haben mag, dass beide Forscher mit ihrem Forschungsgegenstand, dem Sterben im Krankenhaus, persönliche Erfahrungen verbanden (Strauss in Legewie/Schervier-Legewie 2004: Abs. 43). Schon bevor er mit Barney Glaser zu forschen begann, arbeitete Anselm Strauss intuitiv im Sinne der Grounded Theory, ohne diesen Begriff zu verwenden. In ihrer ersten gemeinsamen Publikation *Awareness of Dying* [1965] bezeichneten Glaser und Strauss dann erstmals ihr Vorgehen als Grounded Theory. Während der Mainstream in ihrem wissenschaftlichen Umfeld in Chicago in den 1960er Jahren dem Funktionalismus nach Parsons und Merton folgte, erweckten sie durch ihren wenig orthodoxen Zugang das Interesse von Kolleg_innen und Schüler_innen (ebd.: Abs. 47); die zunehmende Rezeption ihrer Arbeit schreibt Anselm Strauss unter anderem der Studentenbewegung 1968 zu, von der auch der Neomarxismus, Interaktionismus, ethno-methodologische und phänomenologische Ansätze beeinflusst wurden (ebd.: Abs. 49). Strauss und Glaser begannen, ihren Forschungsstil zu explizieren, entwickelten Methodenbücher und gaben Kurse. Sie arbeiteten eine Systematik methodischer Faustregeln aus, die vorrangig dazu dienten, Nachvollziehbarkeit beim Ergründen neuer Theorien zu gewährleisten. Doch das Explizieren ihrer Grounded Theory führte im Laufe der Zeit dazu, dass sich die beiden Begründer auf unterschiedliche Pfade begaben – ein einziges Rezept für das

dialektische Arbeiten mit Systematik und Offenheit würde allerdings auch zu kurz greifen. Der Forschungsstil der Grounded Theory wird seither in verschiedenen Forschungszusammenhängen kontinuierlich weitergedacht. Zu den Kontroversen bieten Udo Kelle (2011: 235ff.) und Jörg Strübing (2011: 261ff.) aufschlussreiche Einblicke. Antony Bryant und Kathy Charmaz ordnen die vielen Verzweigungen auf einfache Weise drei Richtungen zu: „*At the simplest level, we have the Glaserian school of GTM, the Strauss and Corbin school, and the Constructivist.*” (Bryant/Charmaz 2007:10).

Unabhängig von den verschiedenen Entwicklungssträngen lässt sich die Grounded Theory allgemein wie folgt beschreiben: Die Grounded Theory gilt grundsätzlich als qualitativer Ansatz, von dem ausgehend in verschiedenen Disziplinen (üblicherweise in den Sozial- und Kulturwissenschaften) Theorien entdeckt werden können. Die Basis hierfür bilden diverse alltagsweltliche Erfahrungsdaten wie Interviews, Feldtagebücher, Dokumente etc. Ziel des Verfahrens ist es, Theorien bzw. Theorieskizzen zu entwickeln, die sich direkt aus den Daten begründen lassen. Anselm Strauss beschreibt die Grounded Theory mit wenigen Worten folgendermaßen: „*Zunächst einmal meine ich, Grounded Theory ist weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken.*” (Strauss in Legwie/Schervier-Legewie 2004: 58). Es sind gewisse methodische Fertigkeiten und die Identifizierung einer bestimmten Erkenntnishaltung notwendig, um zum Forschungsstil der Grounded Theory zu gelangen. Einerseits geht es um die Anwendung eines Handwerks, das gewisse qualitativ-sozialwissenschaftliche Methodenkenntnis verlangt. Forschung passiert dabei im Feld wie im Kopf des_der Forscher_in und muss entsprechend den interaktiven Eigenschaften, die das Feld bietet, gestaltet werden (Brandner 2015). Das Handwerklich-Methodische reicht jedoch nicht aus, damit von Grounded Theory gesprochen werden kann. Es müssen unbedingt auch die jeweiligen erkenntnistheoretischen Aspekte und die damit einhergehende Forschungshaltung expliziert werden. Erst dies ermöglicht ein analytisches und konsequentes Nachdenken über die sozialen Phänomene, die im Forschungsfeld erfasst werden können. Mithilfe der entsprechenden Kombination von Handwerk und Erkenntnistheorie gilt es, beweglich und flexibel zu bleiben, um das eigene forschende Handeln immer wieder an konkrete Bedingungen anzupassen – um ein Gleichgewicht zwischen Offenheit und Systematik aufzubauen und zu halten. Egal ob man der Glaser'schen, der Strauss'schen oder der konstruktivistischen Methodologie folgt, es geht immer um einen Balanceakt zwischen Systematik und Offenheit, der sich an der jeweils gängigen gesellschaftlichen Praxis orientiert. Jedenfalls sollte zu viel Systematisierung nicht dazu führen, dass jene Spontanität und Kreativität bei den Anwender_innen verhindert wird, die Barney Glaser und Anselm Strauss erst auf den Weg gebracht haben, den Forschungsstil der Grounded Theory zu *entdecken* (Glaser/Strauss 2008 [1967]). Das richtige Maß an Offenheit und Systematik soll dazu beitragen, Entfremdungsprozessen in der Beziehung zwischen Forscher_in und Gegenstand entgegenzuwirken (Mey/Mruck 2011: 13-14).

1.3.1 Theoretische Sensibilität und reflexive Offenheit

In der klassischen Grounded Theory wird von einer *apriorischen Theoriefreiheit* ausgegangen – ein Aspekt, um den sich vielfältige Diskussionen ranken. Immer wieder wird gefragt, wie denn Theoriefreiheit möglich sei, wo wir uns doch von unserer bisherigen Theorie-Aneignung und den damit verbundenen Erfahrungen nicht lösen können. Vor allem die Idee, man müsse sich zunächst viel Theorie anlesen und dann für das Anwenden der Grounded Theory alles wieder kurzfristig vergessen, führt den Anspruch auf ein reflexives Subjektverständnis beim Forschen ad absurdum. Den Widerspruch, der sich daraus ergibt, beschreibt Udo Kelle folgendermaßen:

„Thus the earliest version of Grounded Theory contained two different concepts concerning the relation between data and theory with conflicting implications: on the one hand the idea is stressed that theoretical concepts ‚emerge‘ from the data if the researcher approaches the empirical field with no preconceived theories or hypotheses, on the other hand the researcher is advised to use his or her previous theoretical knowledge to identify theoretical relevant phenomena in the data.“ (Kelle 2005: Abs. 48)

Die beiden Implikationen verlangen von dem_der Forscher_in völlig unterschiedliche Haltungen. Beiden Implikationen in einem Forschungsprozess gerecht zu werden, wird somit wohl keiner Einzelperson gelingen. Vielleicht wäre es möglich, diese zwei widersprüchlichen Voraussetzungen der frühen Grounded Theory – völlig unvoreingenommen und zugleich mit möglichst großem theoretischem Vorwissen die Daten zu erforschen – auf jeweils zwei Forscher_innen zu verteilen? Aber selbst dann könnte nicht nachvollziehbar gemacht werden, wann und wie die Interaktion zwischen den beiden passieren darf, damit weder die „Theorie-freie“, noch die „Theorie-verbundene“ Person das *Emergieren* von Theorie stört. Verfolgt man die weitere Entwicklung der theoretischen Überlegungen von Glaser und Strauss, wird offensichtlich, dass sich aufgrund des Postulats der apriorischen Theoriefreiheit im Laufe der Zeit zentrale Unterschiede zwischen den beiden ergeben (Strübing 2011). Barney Glaser bleibt eher dem Induktionsprinzip und damit der Überzeugung verhaftet, dass apriorische Theoriefreiheit erreicht werden könne:

„To undertake an extensive review of literature before the emergence of a core category violates the basic premise of GT – that being, the theory emerges from the data not from extant theory. [...] The prestudy literature review of QDA [Qualitative Data Analysis] is a waste of time and a derailing of relevance for the GT Study.“ (Glaser/Holton 2004: Abs. 46)

Anselm Strauss und Juliet Corbin schlagen hingegen einen weniger orthodoxen Weg ein, indem sie in diesem Zusammenhang das Konzept der *theoretischen Sensibilität* in den Vordergrund rücken. Ihrer Auffassung nach können vielfältige Medien als Quellen – der Erfahrung im wissenschaftlichen, professionellen oder auch persönlichen Bereich – dienen: *„Literatur kann in diesem Zusammenhang theoretische Sensibilität anregen, Hinweise für das Theoretical Sampling geben, der ‚Validierung‘ der (Zwischen-)Ergebnisse dienen usw.“* (Mey/Mruck 2011: 31). Ich folge in der vorliegenden Forschungsarbeit weniger dem Postulat der apriorischen Theoriefreiheit als der Idee der theoretischen Sensibilität und reflektierten Offenheit. Es geht dabei darum, ein Gespür für die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu entwickeln. Dazu gehört das Bewusstsein, dass wir immer an ein Vorverständnis anschließen – und genau dieses gilt es offenzulegen (Breuer 2010).

1.3.2 Konstruktivistische und Reflexive Grounded Theory

„Was tun wir eigentlich, wenn wir forschen?“ (Breuer in Brandner 2015), fragt Franz Breuer zu Beginn seines Impulses in einem der inter- und transdisziplinären Werkstattgespräche⁹ und gibt selbst eine Antwort aus Perspektive der Grounded Theory, mit einem Zitat von Anselm Strauss: „[...] dem Ansatz der Grounded Theory [liegt] die Annahme zugrunde, daß Forschung als Arbeit zu verstehen ist“ (Strauss 1998: 34). Anselm Strauss hatte sich als Handlungstheoretiker grundsätzlich viel mit dem soziologischen Begriff der Arbeit befasst (Legewie/Schwervier-Legewie 2004). Der selbstreflexive Gehalt, den diese Sichtweise in sich birgt, lässt sich nachvollziehen, wenn die Konsequenzen betrachtet werden, die Forschung als Arbeit in Hinblick auf die Rolle und das Selbstverständnis der Forschenden mit sich bringt.

„Im Prinzip plädieren wir für eine in hohem Maße selbst-reflexive Herangehensweise an die Forschungsarbeit, d.h. man muß sich überlegen, wie die Arbeit beschaffen ist und unter verschiedenartigen Bedingungen in den einzelnen Forschungsphasen durchgeführt werden kann. Auch hat jeder Wissenschaftler eine individuelle Vorgehensweise, nach der er sich Informationen beschafft, diese untersucht und interpretiert, woraus sich schließlich sein zu analysierendes Datenmaterial ergibt.“ (Strauss 1998: 34).

In dieser Aussage über das Forschen als Arbeit wird ein zentrales Charakteristikum der erkenntnistheoretischen Grundhaltung der Grounded Theory aufgezeigt: Das arbeitend-forschende Subjekt in seiner Individualität rückt hier in den Fokus, was zugleich bedeutet, dass auch das Material, das ein_e Forschende_r hervorbringt, von seiner_ihrer Individualität geprägt ist. Der Aspekt der Subjektivität und Selbstreflexivität der Forschenden ist demgemäß in den frühen Formen der Grounded Theory bereits angelegt, wird jedoch erst in den konstruktivistischen Ansätzen ausgearbeitet. Kathy Charmaz – sie ist im englischsprachigen Raum die führende Theoretikerin und zentrale Autorin zur konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz 2006) – ist von der Grounded Theory Glasers ausgegangen (Mey/Mruck 2011: 17) und hat in der Folge einen eigenen konstruktivistischen Ansatz entwickelt. Sie grenzt sich mit folgender Argumentation von den beiden Gründungsvätern ab:

„In the classic grounded theory works, Glaser and Strauss talk about discovering theory as emerging from data separate from the scientific observer. Unlike their position, I assume that neither data nor theories are discovered. Rather, we are part of the world we study and the data we collect. We construct our grounded theories. Through our past and present involvements and interactions with people, perspectives and research practices.“(Charmaz 2006: 19)

Franz Breuer hingegen verortet sich nahe der Strauss'schen Linie (Breuer 2010). Er repräsentiert die konstruktivistische Ausprägung im deutschsprachigen Raum mit der *Reflexiven Grounded Theory* (Mey/Mruck 2011: 22). Er erklärt die konstruktivistische Verfasstheit seiner Sicht auf die Grounded Theory anhand zweier Pole. Zunächst beschreibt er die soziokulturell-evolutionäre Verfasstheit der Grounded Theory, die besage,

„dass es sich bei unseren Bildern und (symbolischen) Darstellungen der Wirklichkeit nicht um Abbildungen mit Wahrheitscharakter handelt, sondern dass wir es stets mit konstruktivistischen Vorgängen zu tun haben, die

⁹ Im Rahmen der inter- und transdisziplinären Werkstattgespräche am Methodenzentrum der Leuphana in Lüneburg fanden zwischen 2014 und 2015 regelmäßig offene Gesprächsrunden zu relevanten Themen im Bereich überfachlicher Methodenlehre statt.

durch vielfältige Zustandekommensfaktoren auf Seiten des Erkennenden geprägt sind.“ (Breuer 2010: 118)

Als zweiten konstruktivistischen Pol beschreibt er die Notwendigkeit, die eigene Persönlichkeit und das Verwobensein des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses mit der eigenen Lebensgeschichte transparent zu machen: *„Die personalen, lebensgeschichtlichen Voraussetzungen der Subjekte von Erkenntnisprozessen – das Einzigartige, höchst Private, das Intime - stehen gewissermaßen am anderen Pol [...]“* (Breuer 2010: 119). Franz Breuer ist fachlich in der Psychologie zu Hause, mit der Grounded Theory haben er und ein paar wenige Kolleg_innen eine methodologische Nische in der psychologischen Wissenschaftslandschaft in Deutschland besiedelt. Zwischen all den etablierten, messenden und experimentierenden Methoden wird die Anwendung der Grounded Theory speziell in der Psychologie immer wieder als Trope betrachtet. Ganz im Gegensatz zu den vornehmlich objektivistischen Methodenschulen, in denen oberstes Gebot ist, die eigene Subjektivität möglichst zu ignorieren, wird bei der Reflexiven Grounded Theory auf die Sichtbarmachung des forschenden Subjekts gesetzt. Die Bedeutung aller beteiligten Menschen im Feld, ihrer Interaktionen und ihrer Präkonzepte rückt ins Zentrum, was wiederum die Möglichkeiten der kreativen Entdeckung von Theorien erhöht. Trotz der unterschiedlichen Entwicklungsstränge eint Charmaz und Breuer ihre grundsätzlich konstruktivistische Haltung, wodurch die integrativen Möglichkeiten der Grounded Theory fernab einer Entweder-oder-Rhetorik ausgeschöpft werden können.¹⁰

1.4 Forschungsfeld – Forschendes Lernen

„Was aber ist, wenn die Universität in ihrem lehrenden Tun dafür keinen Raum mehr bietet, Forschung von den jungen Köpfen fernhält und diese nur noch mit dem vermeintlich Notwendigen, einem Wissen, das sich an seiner Warenform orientiert, stopft?“ (Mittelstraß 2008: 17)

Eine mögliche Antwort auf die Frage, die Jürgen Mittelstraß mit Blick auf deutsche Universitäten am Beginn des 21. Jahrhunderts aufwirft, findet sich im Brasilien der 1970er Jahre bei Paulo Freire. Mit dem Begriff *Bankierskonzept der Erziehung* (Freire 1978) umschreibt Freire, wie lernende Menschen in diversen Bildungszusammenhängen als leblose Behälter behandelt werden, die lediglich mit vorhandenem Wissen zu füllen seien. Dieses Wissen in „Warenform“ stehe, so Freire, meistens nicht in Bezug zu den Menschen, in die es eingelagert werde. Weder die Menschen noch das Wissen könnten dabei wachsen. In einem solchen, ökonomisch ausgerichteten Bildungssystem *„leugnet man, daß Erziehung und Erkenntnis Forschungsprozesse sind.“* (ebd.: 58). Folge auch die Universität dem Bankierskonzept, indem sie Bildung im Sinne von Wissensvermittlung nach Verwertungslogik betreibt, werde sie, so Mittelstraß, ihr Wesen verlieren, *„das in einer autonomen Organisation von Forschung und Lehre“* bestehe und einen Bildungsbegriff voraussetze, *„der die moderne Welt, die selbst ein wissenschaftliches Wesen besitzt, spiegelt und ihr zugleich ein kritisches Selbstbewusstsein verschafft.“* (Mittelstraß 2008: 13). Ein mögliches Rezept zur Bewahrung des Wesens der Universität, das gegen die zunehmende Verbreitung des Bankierskonzepts an deutschen Universitäten wirken sollte, wurde bereits 1970 vom Hochschuldidaktischen Ausschuss der Bundesassistentenkonferenz (BAK) präsentiert (Bundesassistentenkonferenz [1970] 2009). Mit ihrem Konzept des *Forschenden Lernens* bezieht sich

¹⁰ Durch meine Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Methodenzentrum der Leuphana und als Doktorandin an der Fakultät für Nachhaltigkeitswissenschaften hatte ich Gelegenheit, mit Franz Breuer zu arbeiten und mit seiner Unterstützung die Reflexive Grounded Theory als Forschungsstil für meine Doktorarbeit zu entwickeln und anzuwenden.

die BAK auf ein humanistisches Bildungsverständnis, wie es von Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher zu Beginn des 19. Jahrhunderts propagiert wurde (Huber 2009: 4; Humboldt 1809/10; Schleiermacher 1808). Beide Gelehrten verfolgten die Idee einer Universität, in der Studierende aktiv an der Wissenschaft mitwirken und, befreit von anderen Pflichten, Wissenschaft als Arbeit betrachten, die nie abgeschlossen ist. Student_innen sollen demnach im besten Sinn forschend lernen – in wechselseitigem Austausch mit den Lehrenden (Huber 2009: 4).

1.4.1 Zielorientierung des Forschenden Lernens

Das Konzept des Forschenden Lernens ist in Hinblick auf ein Kernziel der pädagogischen Praxis angelegt, nämlich jenes, lernende Menschen „zu selbstverantwortetem Handeln gemäß eigener Einsicht“ anzuregen und zu befähigen, und so ihr Mitwirken an der „menschlichen Gesamtpraxis“ zu fördern (Benner 1991: 276, 281). Lernen und Handeln bauen dementsprechend auf dem Selbstverhältnis der Menschen sowie ihrer Neugier und Fähigkeit auf, eine Verbindung zwischen Eigenem und Anderem im Reflexionsprozess herzustellen. Was bei Paulo Freire *generative Bildungspraxis* (Freire 1978: 88) heißt, ermöglicht Dietrich Benner zufolge verantwortungsvolles Handeln, das als Fähigkeit „nur unter Anerkennung der Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit menschlicher Praxis“ ausgebildet werden könne (Benner 1991: 286). Forschendes Lernen kann im Bereich handlungstheoretischer Felder, wie der Praxis- und Aktionsforschung angesiedelt werden, in denen ein „dialogisch-kommunikatives Forschungsverständnis“ besteht (Meyer 2003: 104). Es steht aber auch in direktem Bezug zu konstruktivistisch geprägten Forschungsbereichen, in denen Situiertheit, Kontextabhängigkeit, (Selbst-) Reflexivität und wechselseitiges Lernen als Forschungsprinzipien gelten (Reiber 2007: 11). So stellt beispielsweise die transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung einen jener Bereiche dar, in denen forschende Lernprozesse von zentraler Bedeutung sind (Vilsmaier/Lang 2014: 91; Klein et al. 2001: 4). Forschendes Lernen kann auch im Nahverhältnis zu weiteren pädagogischen Konzepten, wie dem *Entdeckenden Lernen*, dem *Problemzentrierten Lernen*, der *Projektarbeit*, dem *Unabhängigen Studium*, der *Studierendenzentrierung* etc. betrachtet werden (Huber 2009:11). Als Charakteristika, die das Forschende Lernen von anderen Konzepten abgrenzen, nennt Ludwig Huber die Selbständigkeit im Vorgehen, die Gewinnung neuer Erkenntnisse, die auch für Dritte relevant sind, und die Entwicklung sozialer Kompetenz durch das gemeinsame Tun (ebd.: 11-12).

Forschendes Lernen verstehe ich somit als eine aktive, reflexive, selbstbestimmte, experimentelle, kreative und situative Lern- und Forschungsform, in deren Rahmen ich als Lehrende mit den Studierenden gemeinsam arbeiten kann. Diese Lern- und Forschungsform stellt eine lebendige Alternative zu rein rezeptiven Verfahren dar (Bönsch 2000: 235). Im Gegensatz zu diesen stehen beim Forschenden Lernen Erfahrung, Gestaltung und Reflexion im Zentrum, wesentliches Ziel ist demgemäß die „Selbstbildung durch Forschen und Nachdenken“ (Huber 2009: 32). Eine Voraussetzung hierfür besteht darin, als Lehrende_r Grundkenntnisse im wissenschaftlichen Arbeiten, ein gewisses Methodenrepertoire und eine dialogische Forschungshaltung zu vermitteln – mit den Worten Freires: „Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen.“ (Freire 1978: 65). Wird diese Haltung von den Lehrenden nicht vermittelt, kann Forschendes Lernen auch nicht von den Studierenden erwartet werden (Reiber 2007: 11). Es geht um das Begreifen und Hinterfragen bestehender Theorien, um das

Bewusstsein der eigenen Beteiligung an der kollektiven Wissensproduktion und darum, die „*Universität als einen Ort zu verstehen, an dem das Wissen wieder unsicher werden muss.*“ (Euler 2005: 267).

Forschendes Lernen soll „*tiefes Lernen*“ fördern (Huber 2009: 16). Ein angepeiltes Ziel ist somit, dass Lernende langfristig und nachhaltig Bildung erfahren können, indem sie – im Sinne der *Bildsamkeit* – durch pädagogische Interaktion ermutigt werden, auf selbständige Weise zu denken und zu handeln. Der Bildungsprozess wird dadurch von den Lernenden selbst hervorgebracht und gestaltet (Benner 2010: 78-79). Forschendes Lernen soll so – durch die Wechselwirkung von Theorie und Praxis – dazu führen, dass die Studierenden auch Handlungskompetenz erlangen (Reiber 2007: 7). Die Orientierung auf diese Ziele hin betrachte ich in Zusammenhang mit den Empfehlungen des *Wissenschaftlichen Beirates der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) im Bereich transformativer Forschung und Bildung* (WBGU 2011). Transformative Forschung dient dazu, Transformationsprozesse gleichermaßen zu erforschen und zu befördern. Diese Forschungsform kann jedoch nur in Verbindung mit transformativer Bildung gedacht werden, in deren Rahmen das Verständnis für das Entwickeln und Umsetzen von Handlungsoptionen und Lösungsansätzen generiert werden soll (ebd.: 374). Die transformative Forschung und Bildung folgt demnach einem Bildungsideal, das die Vermittlung vielfältiger Wissensformen und theoretischer Ansätze inkludiert, „*normative sowie handlungspraktische Aspekte umfasst und andererseits Kompetenzen entwickelt, die die ‚Lernenden‘ zur Reflektion ihres Handelns und zur Gestaltung ihrer Zukunft befähigen.*“ (ebd.: 377). Auf diese Weise sollen die Fähigkeiten des Erfassens von, Nachdenkens über und Weiterarbeitens an wissenschaftlichen Erkenntnissen und Erkenntnisprozessen gefördert werden. Man kann hierbei auch – mit Helga Nowotny – von der Zielsetzung sprechen, von einem Forschungsverständnis im *Modus 1* zu einem im *Modus 2* zu gelangen (Gibbons et al. 1994; Nowotny 1999). Als *Modus 1* beschreibt Nowotny die Suche nach allgemeingültigen, disziplinär verfassten, homogenen Erklärungsprinzipien (Nowotny 1999: 67-68) – wobei von einer Reinheit der Methode und allgemeingültiger Erkenntnis ausgegangen wird. Im Gegensatz dazu strebt ein Forschungsverständnis im *Modus 2* (Gibbons et al. 1994) eine Form von Wissenschaft an, die – vergleichbar mit Bourdieus *Praxeologie* (Bourdieu/Wacquant 2006) – den spezifischen Kontext von Forschung beachtet und anerkennt, dass Wissenschaft stets von Menschen betrieben wird und in ihren Ergebnissen somit auch stets von der Verfassung dieser Menschen abhängt. Dies bedeutet, dass hier die Grenzen der wissenschaftlichen Objektivität sichtbar und nutzbar gemacht werden (Vilsmaier/Lang 2014: 93-94). Transformative Forschung und Bildung im Forschungsmodus 2 nach Gibbons und Nowotny soll auch als Forschungsprinzip in der transdisziplinären Nachhaltigkeitsforschung zur Geltung gebracht werden:

„Ziel transdisziplinärer Nachhaltigkeitsforschung ist nicht, einzig wissenschaftlich fundierte Antworten auf drängende gesellschaftliche Herausforderungen zu liefern, sondern Prozesse zu gestalten, die vielfältige Aufgaben erfüllen. In erster Linie handelt es sich um Lernprozesse, in denen WissenschaftlerInnen unterschiedlicher Disziplinen wie VertreterInnen nicht-wissenschaftlicher Gesellschaftsbereiche [...] gemeinsam von- und miteinander lernen, um eine Situation oder ein Phänomen in seiner Komplexität zu verstehen und zu verändern.“ (ebd.: 91)

Um diesem Ziel näherzukommen, gilt es, an den Universitäten „Räume Forschenden Lernens“ zu gestalten, in denen sich Lehrende und Lernende als Forscher_innen begreifen und über den universitären Rahmen hinaus wirken können. Dadurch könnte das Wesen der Universität, wie es Jürgen Mittelstraß beschreibt, bewahrt werden (Mittelstraß 2008: 13).

1.4.2 Forschendes Lernen im Rahmen einer multiplen Fallstudie

Das Konzept des Forschenden Lernens hat sich seit seiner Einführung in den 1970er Jahren nicht umfassend durchgesetzt, es wird jedoch seit 2007/8 wieder intensiver thematisiert und gefördert (Huber 2009: 5). In meinem universitären Umfeld in Wien und Lüneburg wurde mir als Lektorin und Doktorandin ermöglicht, Forschendes Lernen als Bindeglied zwischen meiner Forschung und meiner Lehrtätigkeit zur Anwendung zu bringen. Als Lehrende hatte ich dadurch einige Gelegenheiten, Konzepte für Lehrveranstaltungen zu entwickeln und umzusetzen, in denen ich mich dem *Bankierssystem der Erziehung* (siehe Abschnitt 2.2.4, S.69 ff.) entziehen konnte. Ich betrachte Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Äquivalent zur *problemformulierenden Bildung* bzw. *conscientização* (Freire 1980, 1981), wie sie Paulo Freire als Gegenkonzept zum *Bankierssystem* im Bereich der Erwachsenenbildung entwickelt hat. Es erweist sich für mich als geeignetes Konzept für das Setting einer multiplen Fallstudie im empirischen Teil meiner Forschungsarbeit (siehe Kapitel 4, S.143 ff.), da es sich durch die konstruktivistische Verfasstheit sehr gut mit dem Forschungsstil der Reflexiven Grounded Theory kombinieren lässt. Der Fallstudienansatz bietet eine geeignete Struktur, um anhand einer empirischen Untersuchung Gruppenprozesse von Studierenden auf dialogische und reflexive Weise mit diesen Studierenden auch zu erforschen. Hierbei präferiere ich eine multiple Fallstudie gegenüber einer einfachen, da bei einer einfachen Fallstudie die kontextuelle Vielfalt ausgeblendet wäre, wodurch die Erkenntnisse nur in geringem Ausmaß nachvollziehbar und generalisierbar gemacht werden können (Yin 2009: 60, 61).

So basiert der empirische Teil der vorliegenden Forschungsarbeit auf Lehrveranstaltungen, die ich im Sinne des Forschenden Lernens am Institut für Internationale Entwicklung in Wien und als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Methodenzentrum der Leuphana durchgeführt habe. In den Lehrveranstaltungen wurden Themen nachhaltiger Entwicklung mittels *fotografischer Praxis* bearbeitet. Ich legte diese Lehrveranstaltungen ähnlich an, wie ich das bereits in außeruniversitären Zusammenhängen mit dem Verein *ipsum* gemacht hatte (siehe Abschnitt 2.2.3, S.59) und kombinierte dies mit der Lektüre und Diskussion von fototheoretischen Texten. Diese Kombination sollte es den Studierenden erlauben, die eigene Wahrnehmung in den Bereichen des *interkulturellen Dialogs* und der *nachhaltigen Entwicklung* zu schärfen und ihre Reflexionen über das eigene Tun theoretisch zu stützen. Der Einfluss von Bilderwelten auf die eigene Weltwahrnehmung und deren kulturbezogene Interpretation konnte dadurch erfahrbar und verhandelbar werden. Als methodologischer Rahmen diente in diesen Lehrveranstaltungen die *Generative Bildarbeit* (siehe Abschnitt 3.3, S.104 ff.). Die Studierenden fotografierten selbständig in ihrem Alltag, um in der Folge eine Bildauswahl als Basis für dialogische Prozesse in der Gruppe einzubringen. Ihren forschenden Lernprozess entwickelten und förderten sie durch das Führen eines Forschungstagebuchs. Im Rahmen meiner Lehrtätigkeit konnte ich auf diese Weise bei diversen Lehrformaten mitwirken, die sich der undisziplinierten Methodenlehre verschrieben haben, etwa bei Übungen zum Thema „Interkulturalität“, in Lehrveranstaltungen zu fachübergreifende Methoden, im *Studium Individuale*, im *Komplementärstudium* und bei Forschungsseminaren. In diesen undisziplinierten Lehrformaten wurde von Studierenden und Lehrenden gleichermaßen erwartet, einen Blick über den eigenen disziplinären Tellerrand hinaus zu werfen, um diesen (zumindest im Lehrveranstaltungskontext) hinter sich zu lassen. Die Heterogenität innerhalb der Gruppen erwies sich als Herausforderung im konkreten Lehrkontext und allgemein auf der Ebene bestehender Universitätsstrukturen (Huber 2009: 32). Die Studierenden kamen aus völlig

unterschiedlichen Wissensfeldern, Lehr- und Lernkulturen und brachten verschiedenste Erfahrungen und Wissensformen mit. Die einen standen am Studienbeginn und hatten sich noch nicht so sehr auf eine spezielle Disziplin eingelassen. Die anderen hatten sich bereits für Studienfächer entschieden, die an sich überfachlich und interdisziplinär konzipiert waren (wie beispielsweise in den Nachhaltigkeitswissenschaften und der Internationalen Entwicklung). Die Heterogenität der Studierenden-Gruppen kann grundsätzlich als Chance im Rahmen des Forschenden Lernens betrachtet werden, wenn Perspektivenvielfalt durch soziale Interaktion als didaktisches Prinzip Anerkennung erfährt – und genau hieraus ergab sich der Forschungsgegenstand meiner Arbeit: Die Menschen und ihre Interaktionen.

1.4.3 Menschen und ihre Interaktionen als Forschungsgegenstand

„Eine der unbeabsichtigten Konsequenzen der Existenz und der Persönlichkeit des Wissenschaftlers ist, daß die Quasi-Beweglichkeit der Grenze zwischen Beobachter und Objekt ihre Parallele in der vergleichbaren Beweglichkeit der ‚Grenzen des Selbst‘ findet und daß deren Ort eine Frage des Ermessens oder der Übereinkunft ist.“ (Devereux 1998: 58)

Beim Erforschen des transformativen Charakters der Generativen Bildarbeit als systematisierte Form fotografischer Praxis (siehe Abschnitt 3.3) bildeten die Menschen und ihre Interaktionen den Forschungsgegenstand. Deshalb war es notwendig, dass die Beteiligten so weit als möglich in ihrer jeweiligen sozialen, kulturellen, historischen und biografischen Verfasstheit zur Geltung kommen konnten. Der Kontakt aller Beteiligten zueinander hatte im Forschungsprozess den Charakter einer sozialen Interaktion. Informationen, Daten und Erkenntnisse wurden anhand der interaktiven Charakteristik generiert. Im Gegensatz zu anderen Methodologien wurde dieser Aspekt nicht durch Kontrolltechniken nivelliert. Das Wechselverhältnis von Subjekt- und Objektpositionen wurde George Devereux zufolge als wichtiges Datum und nicht als Störung betrachtet (Devereux 1998: 309).

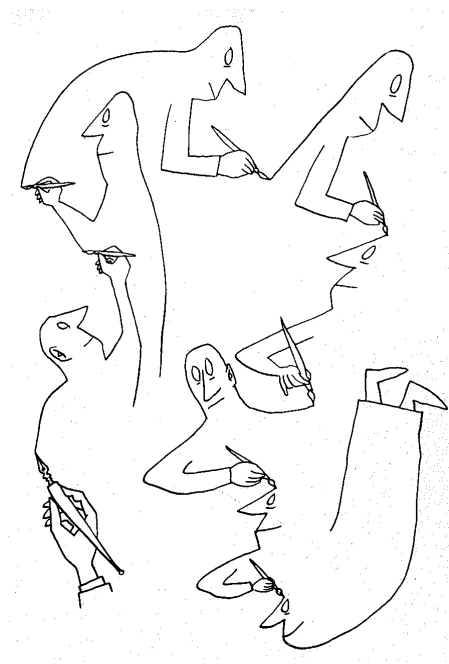


Abbildung 2: Saul Steinberg (1954): Umgang mit Menschen (2)

Die Tatsache, dass sich alle Beteiligten im Forschungsfeld wechselseitig beobachteten und beeinflussten, wurde zum Erkenntnisinteresse. Der methodologische Rahmen Generativer Bildarbeit führte – mit unterschiedlichen methodischen Elementen und Phasen – im Prozess zum Rollenwechsel auf verschiedenen Ebenen (siehe Abschnitt 0, S.108ff.). Subjekt- und Objektrollen mussten immer wieder hinterfragt und neu ausgehandelt werden. Im Rahmen des Forschenden Lernens in der *multiplen Fallstudie* wurde diese dynamische Rollenverteilung zum Thema gemacht und es wurden dazu entsprechende Vereinbarungen mit den Studierenden getroffen. Soziale Handlungen und Ereignisse, die sich dabei ergaben, sei es im Gruppenkontext oder auch bei individuellen Tätigkeiten, wurden als Sinn- und Bedeutungszusammenhänge aufgefasst. Der Prozess des „Sinnverleihens“ spielte beim alltagsweltlichen wie beim wissenschaftlichen Verstehen eine zentrale Rolle. Es galt, den Sinn verschiedener Tätigkeiten, Interaktionen und Verfahrensweisen zu verstehen und fassbar zu machen. Verstehen kann in diesem Zusammenhang als „*Vorgang, der sich auf meine eigenen Bewusstseinsleistungen bezieht*“ (Soeffner 2012: 165), beschrieben werden. Dies bedeutet, Interaktionen zu einem Bedeutungskontext in Beziehung zu setzen und dadurch Sinnzusammenhänge zu erschließen. Zum anderen ging es um das Fremdverstehen im Sinne des *Symbolischen Interaktionismus* als eine „*Übertragung des Verstehens anderer auf mein Bewusstsein*“ (Soeffner 2012: 165). Verstehen und Fremdverstehen bedingen sich demnach gegenseitig. Der Subjektcharakter und die reflexiven Fähigkeiten aller Beteiligten trugen einen zentralen Teil zur Entwicklung einer Theorieskizze (Kapitel 5) bei, indem das Wissen, die Erfahrungen, die Erzählungen, Interaktionen und Reflexionsprozesse der Beteiligten als heuristische Grundlage für das Entwickeln neuer Theorien verwendet werden konnten. (Breuer 2010: 115-120).

2 Dazwischen – ein praxeologischer Selbstversuch

Ich folge in diesem Selbstversuch Pierre Bourdieus praxeologischem Dreischritt (Bourdieu/Wacquant 2006: 67-69) und lasse mich gleichzeitig von Roland Barthes' Umgang mit der Fotografie (Barthes 1978, 1985) inspirieren. Hierbei gehe ich von herkunftskulturellen Aspekten aus, die ich vor allem in Abschnitt 2.1 über das *Dazwischen als Aufenthaltsraum* beschreibe. Anhand einiger Episoden aus meiner Kindheit und Jugend sowie anhand erster Erfahrungen auf Reisen kann ich ein genuines Interesse an der Auseinandersetzung zwischen Eigen und Fremd festmachen. Dieses Interesse und der Wunsch, nicht nur zu beobachten, sondern auch handlungsfähig zu werden, mit Menschen zu interagieren, führt mich in Abschnitt 2.2 an verschiedene *Arbeitsplätze im Dazwischen*. Über diese wiederum gelange ich zu meinem wissenschaftlichen Feld. Dieses undisziplinierte Feld ist derzeit vor allem von Roland Barthes, Pierre Bourdieu, Homi Bhabha und Paulo Freire geprägt, weshalb ich mich innerhalb dieses Selbstversuches vor allem von ihren Texten leiten lasse. Ich beende in Abschnitt 2.3 den praxeologischen Selbstversuch vorläufig mit dem Wunsch das *Dazwischen* auch *als Wohnort* zu erschließen.

„Der Text ist kein ‚Kommentar‘ zu den Bildern. Die Bilder sind keine ‚Illustrationen‘ zum Text. Beide dienen mir lediglich als Ausgangspunkt für eine Art visuellen Schwankens – ähnlich vielleicht jenem Sinnverlust, den der Zen als Satori bezeichnet. Text und Bilder sollen in ihrer Verschränkung die Zirkulation, den Austausch der Signifikanten: Körper, Gesicht, Schrift, ermöglichen und darin das Zurücktreten der Zeichen lesen.“ (Barthes 1981: 11)

2.1 Das Dazwischen als Aufenthaltsraum

Im Aufenthaltsraum bin ich fixiert und fixiere die Anderen. Ich bin nur anwesend und beobachte, wie es beim Warten in einem Aufenthaltsraum üblich ist. In diesem *Dazwischen* herrscht ein ambivalenter Umgang mit dem Fremden, es finden Begegnungen statt, aber keine Interaktionen.

2.1.1 Im Zug

Ich saß im Zug nach Wien, neben mir döste Cara, der Hund meiner Eltern, die restlichen fünf Sitze im Abteil waren leer. Die Tür war einen Spalt geöffnet. Eine Zeit lang versuchte ich, mich auf mein Buch zu konzentrieren. Die Kinder vom Nachbarabteil huschten immer wieder vorbei, um einen Blick auf Cara zu werfen. Sie hatten ungewöhnliche, schöne bunte Kleider an. Ich begann mich zu fragen, woher die Kinder kamen, was sie hier machten und warum ... Im Stillen stellte ich fest, dass es sich um indische Kinder handeln müsste – soweit ich es hören konnte, wechselten sie immer wieder zwischen Hindi und Englisch. Als einer der Jungen, Josh, dann unvermittelt zu uns (eigentlich zu Cara) ins Abteil kam, konnte ich meine Annahme über seine Herkunft bestätigen. Während er sich fast auf Cara draufsetzte, um sie zu streicheln, und Cara seine wilden Berührungen erstaunlich geduldig über sich ergehen ließ, begann er, ohne Aufforderung von sich zu erzählen. Dabei beantwortete er mir all jene Fragen, die ich mir vorab gestellt hatte. Josh war sieben Jahre alt, seine Eltern, so erzählte er, seien in Indien geboren und hätten dann in New York gelebt, wo er auch aufgewachsen und in die Schule gegangen sei, bis er mit seiner

Familie vor einem Jahr nach Mumbai umzog. Hier in Österreich sei er, weil er seine Tante besuche. Er liebe Tiere, Hunde und Katzen – in New York habe er zwei Katzen, Blacky und Brownly – die eine mit schwarzem, die andere mit getigertem Fell. Die beiden habe er im Müll gefunden und zu sich mit nach Hause genommen und behalten dürfen. Als er weiter erzählte, dass Brownly von einem Auto überfahren worden sei, wurde seine Stimme etwas dünner, er hielt kurz inne, als würde er in einem Gedenkmoment für die Katze innehalten. Aber Blacky habe er mit nach Mumbai genommen, fuhr er fort, wo sie auf ihn warte. Als er mit seiner Erzählung fertig war, stand Josh ebenso unvermittelt auf, wie er in das Abteil gekommen war.

„For a willingness to descend into that alien territory – where I have led you – may reveal that the theoretical recognition of the split-space of enunciation may open the way to conceptualizing an international culture, based not on the exoticism of multiculturalism or the diversity of cultures, but on the inscription and articulation of culture’s hybridity.“
(Bhabha 2004:56)

Es war ein wenig so, als wäre Josh einfach dem Buch von Homi Bhabha entsprungen, das noch immer in meinem Schoß lag, als der Junge das Abteil verließ. Das Dazwischen manifestierte sich in jenen Momenten auf vielschichtige Art und Weise: in Form einer Zugreise von A nach B; durch Cara, die als Vermittlerin zwischen mir und Josh fungierte; in Josh, dessen Leben sich im Großen zwischen New York und Mumbai abspielte und der gerade eben Österreich mit dem Zug durchquerte; in Form der offenen Fragen, die ich mir stellte und die Josh, ohne Aufforderung, eine nach der anderen aufgriff und mir beantwortete; und schließlich im Migrationszusammenhang von Homi Bhabha und Josh – dem *inbetween* zwischen Indien und Nordamerika.

„To that end we should remember that it is the ‚inter‘ – the cutting edge of translation and negotiation, the inbetween space – that carries the burden of the meaning of culture. It makes it possible to begin envisaging national, anti-nationalist histories of the ‚people‘. And by exploring this Third Space, we may elude the politics of polarity and emerge as the others of ourselves.“ (Bhabha 2004: 56)

2.1.2 Sachsenburg



Abbildung 3: Die Kirche

Ich bin in Sachsenburg, einer kleinen Kärntner Gemeinde, aufgewachsen. Christliche Werte wurden in meiner Familie großgeschrieben, der Kirchgang am Sonntag war obligatorisch. Wir waren gerne unter Leuten. Ich war bei der Jungschar, im Chor und beim Blasmusikverein. Zu den Gastarbeiter_innen im Gebäude drei Häuser weiter hatten wir keinen Kontakt, weder zu den Leuten aus der Türkei noch zu jenen, die vermehrt aus dem zerstörten Jugoslawien kamen. Im Laufe der Zeit kamen auch Männer aus Afrika in diesem Haus unter.

„Look, a Negro ... Mama, see the Negro! I'm frightened ... I could no longer laugh, because I already know where there were legends, stories, history, and above all historicity ... Then, assailed at various points, the corporeal schema crumbled, its place taken by a racial epidermal schema ...” (Fanon 1967: 112)

In Sachsenburg habe man schon immer „Neger“ gesagt, hieß es. Rassistische und ausgrenzende Worte kamen auch im Vokabular meiner Eltern vor – nicht um zu beschimpfen, aber um zu bezeichnen, was sie vor unserer Haustür und auch auf Reisen beobachtet hatten. Sie machten Urlaub in Kenia, mein Vater filmte mit seiner Super-8-Kamera; daheim zeigten sie uns Kindern die Filme und erzählten von ihren Erfahrungen in Afrika. Ich war von den Stummfilmen und den Erzählungen meiner Eltern fasziniert und sehnte mich bald danach, selbst zu reisen. Mit den Männern aus Afrika im Nachbarhaus hatten wir trotz unserer christlichen Werthaltung und Weltoffenheit nach wie vor keinen Kontakt.



Abbildung 4: Das Wohnzimmerfenster

„Private and public, past and present, the psyche and the social develop an interstitial intimacy. It is an intimacy that questions binary divisions through which such spheres of social experience are often spatially opposed. These spheres of life are linked through an ‚in-between‘ temporality that takes the measure of dwelling at home, while producing an image of the world of history.“ (Bhabha 2004: 19)

Ich betreibe *Othering* (Spivak 1985), ich unterscheide zwischen „uns“ und „den Anderen“, um Bilder von mir zu konstruieren und immer wieder neu zu bestätigen. Unzählige Selfies entstehen dabei, ganz ohne Kamera oder Handy vor dem Gesicht, ich bemerke es kaum. Als die Männer aus Afrika in unser Nachbarhaus einzogen, besaßen wir noch keine Handys; unser Telefon war noch mit einem Kabel an der Wand fixiert. Ich sehe noch das Fenster in unserem Wohnzimmer vor mir durch das ich voll Neugier hinausschaute, ohne die Gardinen auf die Seite zu schieben, um die Anderen zu sehen, um zu erkennen, was an ihnen anders war, im Vergleich zu uns. Es war die Hautfarbe, die Kleidung. Manchmal, wenn ich genau hinhörte, konnte ich auch ihre fremde Sprache hören.

„Why not the quite simple attempt to touch the other, to feel the other, to explain the other to myself?“ (Fanon 1967: XX)

2.1.3 Potchefstrom



Abbildung 5: Die Haustür

Meine Sehnsucht nach dem Reisen konnte ich bald ein wenig stillen. Die erste große Reise ohne Eltern und Geschwister unternahm ich mit einem Chor nach Südafrika – ich war 16 Jahre alt. Als wir in Potchefstrom ankamen, wurde ich von meiner Gastfamilie abgeholt und herzlich aufgenommen. Am ersten Abend saß ich mit den Familienmitgliedern bei Tisch und wurde eingeladen, mich wie zu Hause zu fühlen. Das war auch gar nicht so schwer, denn, wie ich bald feststellte, führte meine Gastfamilie ein Leben, das dem unseren in Österreich sehr ähnlich schien. Als wir mit dem Essen fertig waren, kam eine Frau aus der Küche, die ich bis dahin noch nicht bemerkt hatte. Ich stand auf und stellte mich ihr mit Händedruck und Wangenkuss vor, so, wie ich es auch bei den anderen Familienmitgliedern gemacht hatte. Die Frau – Martha – wirkte überrascht, begrüßte mich aber sogleich mit aller Herzlichkeit. Ich wechselte ein paar Worte mit ihr, offensichtlich hatte sie das gute Essen zubereitet und ging nun dazu über, das Geschirr abzuräumen. Am Tisch herrschte betretenes Schweigen. Erst als später am Abend die jüngere Tochter der Gastfamilie auf mich zukam und mich fragte, warum ich denn ihrer Bediensteten die Hand gegeben hätte, wurde mir klar, dass ich damit gegen die häuslichen Konventionen verstoßen hatte.

Die Bedeutung des Begriffs *Apartheid*, den ich als Worthölse in der Schule kennengelernt hatte, konnte ich nun im Haus meiner Gastfamilie ein Stückweit erahnen.

„This is the moment of aesthetic distance that provides the narrative with a double edge, which like the coloured South African subject represents a hybridity, a difference ‚within‘, a subject that inhabits the rim of an ‚in-between‘ reality. And the inscription of this borderline existence inhabits a stillness of time and a strangeness of framing that creates the discursive ‚image‘ at the crossroads of history and literature, bridging the home and the world.“ (Bhabha 2004: 19)

Alltagsrassismus und Ausgrenzung gegenüber jenen, die „außerhalb“ stehen – den Anderen, den Fremden, den jugoslawischen, türkischen und afrikanischen Nachbarn – waren mir vertraut. Was hier im Haus der südafrikanischen Gastfamilie geschah, berührte mich jedoch als etwas Neues, Irritierendes, das ich so noch nicht erfahren hatte. Warum war mir Martha nicht vorgestellt worden? Warum saß sie nicht mit uns am Tisch? Warum sollte ich ihr nicht die Hand geben? Für mich war neu, dass Ausgrenzung so nahe, innerhalb der eigenen vier Wände, mitten im Zuhause einer Familie stattfand. Weder begriff ich das Regelwerk des Apartheitsystems, dem die Vorgaben zum Umgang mit schwarzen Bediensteten in dieser Situation wohl entstammten, noch war ich in der Lage, es zu hinterfragen bzw. es zu unterlaufen.

2.1.4 Lahore

Einige Jahre später führte mich eine Reise nach Pakistan. In Lahore lernte ich Ghulam kennen. Er nahm mich, meinen Freund Erik und unseren Kollegen Kurt während unseres ersten *ipsum*-Projektes in seinem Haus auf. Ich entsprach ganz und gar nicht dem Frauenbild, das er gewohnt war. Er band uns dennoch in sein soziales Umfeld ein. Wenn wir nicht gerade arbeiteten, hatten wir großen Anteil an seinem Leben. Wir verbrachten lange Nächte mit ihm an seinem Straßenstand, an manchen Tagen zeigte er uns die Lieblingsplätze in seiner Stadt, mit ihm konnten wir viel entdecken, gemeinsam lachen, diskutieren, auch streiten. Früher einmal, so erzählte er, habe er in Afghanistan gegen die Russen gekämpft. Zu dieser Zeit sei sein Leben vom Kampf und vom Training für eine Sache geprägt gewesen, die er „Befreiung“ nannte. Später habe er sich entschieden, ein Leben zu führen, wie es einem guten Muslim entspreche – regelmäßiger Besuch in der Moschee, fünf Gebete am Tag, Almosen für die Armen, pilgern und fasten.

Nach einer Woche in seinem Haus nahm er mich zur Seite, um mir zu erklären, dass ich ab sofort keine Fremde mehr sei. Es wäre nicht passend, eine fremde Frau zu beherbergen, und er habe sich für dieses Problem schon etwas überlegt: Ab sofort sei ich seine Schwester. Ich war damit einverstanden und machte auch gerne regelmäßige Pflichtbesuche bei den Frauen der Familie. Ich hatte nun die Verpflichtung, nicht nur Gast zu sein, sondern ein wenig mehr. Die regelmäßigen Besuche bei meinen Leihschwwestern und meiner Leihmutter gaben mir neue Einblicke in das häusliche Leben, waren doch die Räume der Frauen getrennt von den offenen Räumen, die Ghulam bewohnte. Wenn ich an das große Eisengatter klopfte, um die Frauen zu besuchen, öffnete mir Mehreen.



Abbildung 6: Ghulam und Mehreen

Die ersten Male dachte ich, Mehreen sei eine Verwandte auf Besuch. Je öfter ich jedoch kam, desto seltsamer erschien mir die Situation, in der sich das Mädchen befand. Einmal hörte ich von meinem Zimmer aus ein verzweifelt Weinen und Schluchzen. Ich wusste nicht, woher es kam. Nach einigen Wochen hörte ich das Weinen erneut. Ich war gerade im Hof, um den Frauen Brot vorbeizubringen. Ich beschloss, Ghulam auf das Ereignis anzusprechen. Als ich zu ihm ging, sah ich eine Frau, die mir vorher noch nie begegnet war, den Hof verlassen. Ghulam versuchte, sich zu erklären: Die Frau, die eben gegangen war, sei Mehreens Mutter. Ghulam sagte, das Mädchen habe immer Heulkrämpfe, wenn sie komme. Warum? Weil das Kind so gerne mit seiner Mutter fortgehen wolle. Die Mutter jedoch komme nur, um ihr Geld zu holen: den Lohn, den Mehreen verdiente, weil sie von Ghulams Familie als Dienerin beschäftigt werde. Davon wisse das kleine Mädchen aber nichts, den Verdienst hole seine Mutter in regelmäßigen Abständen ab. Mehreen müsse in seiner Familie nicht hungern; das warme Bett und das tägliche Brot musste sie sich jedoch erst verdienen. Sie war eine Arbeitsklavin. Ich hörte Ghulams Erläuterungen an und konnte nichts erwidern. Ein paar Tage später erzählte ich der Direktorin des SOS-Kinderdorfs in Lahore, was ich erlebt hatte. Für sie war Mehreens Geschichte nicht neu – es gebe hunderte, wenn nicht tausende solcher Fälle, allein in Lahore. Das SOS-Kinderdorf nehme nur Waisenkinder auf. Für Kinder wie Mehreen gebe es in Pakistan keine Anlaufstelle, sie habe jedoch Glück im Unglück.

2.1.5 Im Malerbetrieb

Ich wuchs in der vergleichsweise „heilen“ Welt der österreichischen 80er Jahre auf. Langsam und verhalten begannen die Menschen damals über den Schrecken zu sprechen, der im Nationalsozialismus geherrscht und sich in Köpfen und Herzen festgesetzt hatte. Allerdings war ausgrenzender, rassistischer und antisemitischer Sprachgebrauch nach wie vor Usus. Wer anders war, war noch immer nicht willkommen. Mein Vater wurde 1939 geboren, hatte seine frühen Kindheitsjahre umgeben von überzeugten Nazis verbracht und noch nach 1945, als kleiner Junge, das *Horst-Wessel-Lied* auf seiner Geige gespielt. Sein weiterer Lebensweg war zunächst von der Herausforderung geprägt, sich in den ihm vorgegebenen Rahmen einzufügen. Er übernahm den Malereibetrieb seines Vaters.

Im Sommer half ich manchmal im väterlichen Betrieb aus. Ich fand die Malerarbeit schön, ich mochte den Geruch von Farbe und kletterte gerne auf den Gerüsten an den Fassaden herum. Der Umgangston zwischen den Arbeitern auf den Baustellen war eher rau, die Wortwahl immer wieder verstörend, manchmal erschreckend. Als „Jud“ wurden jene Stellen an der Wand bezeichnet, die nicht sauber ausgemalt worden waren. In nassem Zustand wurden diese Stellen oft übersehen; erst wenn die Wand getrocknet war, konnte man sie erkennen.



Abbildung 7: „Jud“

Als ich nachfragte, woher der Begriff komme, wurde mir gesagt, es würde so an der Berufsschule gelehrt: Der Begriff „Jud“ sei im Fachjargon ein Synonym für schlampige Arbeit, für Flecken, die man übersehen habe, ausbessern müsse.

Inzwischen bezeichnet mein Vater ausgelassene Stellen an einer Wand nicht mehr als „Jud“. Ob seine damaligen Mitarbeiter das noch immer tun, weiß ich nicht. Die Herausforderung hat sich für meinen Vater umgekehrt. Es geht für ihn nicht mehr darum, sich möglichst gut anzupassen – nach 60 Jahren hat er begonnen, die eigene Geschichte, das Denksystem und das Regelwerk, in das er hineingeboren worden war, anhand verschiedener Quellen zu hinterfragen. Den Malereibetrieb gibt es heute nicht mehr, meine Eltern haben unser Haus verkauft; wir haben es gemeinsam ausgeräumt und zurückgelassen.



Abbildung 8: Meine Eltern

„The borderline work of culture demands an encounter with 'newness' that is not part of the continuum of past and present. It creates a sense of new as an insurgent act of cultural translation. Such art does not merely recall the past as social cause or aesthetic precedent; it renews the past, refiguring it as a contingent 'in-between' space, that innovates and interrupts the performance of the present. The 'past-present' becomes part of the necessity, not the nostalgia, of living.“
(Bhabha 2004:10)

2.2 Das Dazwischen als Arbeitsplatz

An diversen Arbeitsplätzen finde ich Gelegenheit mich von der rein beobachtenden Position wegzubewegen. Was sich zwischen Eigenem und Fremden abspielt bietet mir vielfältige Möglichkeiten, aktiv zu werden und beim Arbeiten im Dazwischen mitzuwirken und mitzugestalten. Interaktion mit Menschen aus völlig verschiedenen Lebenswelten zeigt sich als Konstante an meinen unterschiedlichen Arbeitsplätzen.

2.2.1 Arbeitsplatz: Museum



Abbildung 9: Die Albertina

Einer meiner ersten Arbeitsplätze war das Museum – die Albertina in Wien. Ich war Kunstvermittlerin. Das Team bestand hauptsächlich aus Kunsthistoriker_innen, Pädagog_innen und Sprachexpert_innen. Ich war sozusagen „weder-noch“. Man hatte mich wegen meiner Fotografieausbildung angestellt, denn meine Chefinnen hielten es für sinnvoll, auch Leute aus der Praxis als Kunstvermittler_innen im Team zu haben. Der Alltag an diesem Arbeitsplatz war geprägt vom Anschauen, Zuhören, Lesen und Sprechen über Bilder. Nicht vom Bildermachen, wie ich es gewohnt war. Die meiste Zeit verbrachte ich mit dem Lesen über Bilder. Vor Ausstellungseröffnungen tauschten wir uns im Team darüber aus, was wir uns im Vorfeld über die Urheber¹¹ der ausgestellten Werke angelesen hatten, um den Museumsbesucher_innen anschließend die besten Geschichten in knapper, aber anregender Version weitererzählen zu können. Von den Kunsthistoriker_innen im Team erfuhr ich viel über die verschiedenen Paradigmen, in denen über herausragende Künstler wie Dürer, Rembrandt, Picasso und Co. erzählt wird. Je nachdem, welche_r meiner Kolleg_innen mich im Zuge unserer Vorbereitung auf eine Tour durch die Ausstellung mitnahm, gestaltete sich die Welt, in die ich zuhörend eintauchte, anders. Die eine erzählte mehr von der Biografie eines Künstlers, von seiner sozialen Herkunft bis hin zu seinen Liebschaften, die andere mehr von seiner Technik, den innovativen Aspekten daran, der nächste

11

Die großen Blockbuster-Ausstellungen in der Albertina zeigten ausschließlich Werke von Künstlern, nicht von Künstlerinnen.

machte detailreiche Ausführungen zur kanonischen Einbettung eines Werkes oder zu diversen Farb- und Formtheorien, die darauf beruhten. Manchmal fand ich mich dabei auf der Suche nach dem „richtigen“ Narrativ wieder. Dann wiederum konnte ich mich von dem Wunsch nach der einen, richtigen Antwort befreien. Während der sieben Jahre, die ich als Kunstvermittlerin tätig war, begann ich mehr und mehr, bei der Betrachtung von Bildern die Vielfalt möglicher Perspektiven und herstellbarer Kontexte zu genießen und machte die Widersprüchlichkeiten, die sich hieraus ergeben konnten, zum zentralen Thema meiner Arbeit als Kunstvermittlerin.

Operator und spectator

Bei den Vorbereitungen auf die Fotografie-Ausstellung *Das Auge und der Apparat* (2003) stieß ich erstmals auf den französischen Philosophen Roland Barthes und seinen Text *Die helle Kammer* (1985 [1980]). Seither habe ich dieses Buch immer wieder im Selbststudium, aber auch mit Kolleg_innen und Studierenden gelesen. Roland Barthes verfolgt in diesem Buch die Frage nach dem Wesen der Fotografie, dem er zunächst anhand einiger Einzelbeispiele – d.h. einiger, seine Aufmerksamkeit weckender Arbeiten bekannter Fotografen¹² – betrachtend nachforscht.

„Ich habe versucht, zu analysieren, inwiefern mich manche Fotos betrafen, etwas in mir bewegten, eine Art Schock in mir auslösten, der nicht zwangsläufig der Schock über das abgebildete Sujet war.“
(Barthes 2002: 86)

Barthes stützt sich bei der Bildauswahl auf den *Nouvel Observateur Photo*. Bei den von ihm ausgewählten Bildern – zumeist die Arbeiten bekannter Fotografen – handelt es sich hauptsächlich um Fotos, die einige Zeit vor seinem Schreiben über Fotografie entstanden und die sich keinem einheitlichen Genre zuordnen lassen (Barthes 2002: 87). Barthes wählte die Fotos vielmehr nach seinem persönlichen Empfinden bzw. Wahrnehmen aus und unterzog sie beim Betrachten einer subjektiven Reflexion. Er befragt und erforscht diese Fotografien aus seiner Perspektive eines *spectators* (Betrachters) und mit seiner Erfahrung als *Referent* (so bezeichnet er jemanden, der vor Kameras posiert und später auf der fotografischen Oberfläche abgebildet ist). Sein Interesse an der Fotografie ist, so Barthes, weniger analytisch als emotional geleitet. Genauer, er lässt sich in seiner Forschung über die Fotografie bewusst von seinen Emotionen leiten.

„Als spectator interessierte ich mich für die PHOTOGRAPHIE nur ‚aus Gefühl‘; ich wollte mich in sie vertiefen, nicht wie in ein Problem (ein Thema), sondern wie in eine Wunde: ich sehe, ich fühle, also bemerke ich, ich betrachte und ich denke.“ (Barthes 1985: 30)

Mit dieser Vorgehensweise schlägt Barthes einen Weg ein, der in der Wissenschaft nicht üblich ist, zumindest nicht im alltäglichen universitären Lehrbetrieb, so wie ich ihn etwa an der Universität Wien und an der Leuphana erfahre. Andererseits ist mir der Zugang Roland Barthes' zur Fotografie jedoch aus meiner Zeit als Kunstvermittlerin im Museum vertraut.

¹² Barthes' Bildauswahl umfasst letztlich nur männliche Bildautoren. Als einzige Frau erwähnt er die Fotografin Germaine Krull in einer Aufzählung großer fotografischer Werke, die ihn jedoch nicht überzeugten (Barthes 1985: 25, 43).

*„Ich erkenne deutlich, daß es sich hierbei um Gefühlsregungen einer willfähigen Subjektivität handelt, die, kaum ausgesprochen, bereits auf der Stelle tritt: ich mag / ich mag nicht: wer von uns hätte nicht seine ureigene Skala von Vorlieben, Abneigungen, Unempfindlichkeiten?“
(Barthes 1985: 26)*

Wie die meisten meiner Kolleg_innen in der Albertina war Roland Barthes kein „Bildermacher“. Er schreibt, dass er im Geflecht der Fotografie die Rolle des *spectator* und *Referenten* einnehmen könne – zum Verhältnis von Fotograf_innen zur Fotografie, zur Ebene des *operator*, könne er jedoch nur Spekulationen anstellen.

*„Zu einer dieser Tätigkeiten hatte ich keinen Zugang, und ich brauchte sie gar nicht zu befragen: ich bin kein Photograph, nicht einmal Amateurphotograph; dafür habe ich zu wenig Geduld: ich muß auf der Stelle sehen können, was ich gemacht habe (Polaroid? Amüsant, doch enttäuschend, außer wenn ein großer Photograph sich damit abgibt).“
(Barthes 1985: 17)*

Studium und punctum

In der Konzeptualisierung von *studium* und *punctum* zeigt sich Roland Barthes als phänomenologischer Semiologe. Als *studium* bezeichnet er jene Phase im Deutungsprozess, in der benannt wird, was bereits codiert ist. Als *punctum* hingegen bezeichnet er das Beunruhigende beim Bilderlesen, das, was noch nicht codiert ist, was nicht unmittelbar benannt werden kann und dennoch erfahrbar ist. Das *punctum* betrifft mich als Betrachter_in persönlich, ich füge es beim Ansehen dem Bild zu, obwohl es im Bild vorhanden ist (Barthes 1985: 65). Wenn ich einen Stich spüre, der quasi vom Foto ausgeht, dafür keine Worte finde, wenn ich nicht in der Lage bin, verbal zu begründen, was mich berührt, dann habe ich es mit einem *punctum* zu tun. Erst wenn ich mich von dem Bild abwende, kann sich das *punctum* in mir völlig entfalten.

„Das Photo rührt mich an, wenn ich es aus seinem üblichen Blabla entferne: ‚Technik‘, ‚Realität‘, ‚Reportage‘, ‚Kunst‘ und so weiter: nichts sagen, die Augen schließen, das Detail von allein ins affektive Bewußtsein aufsteigen lassen.“ (Barthes 1985: 65)

Roland Barthes beschreibt nicht nur, durch welche Fotos er ein *punctum* erfährt und wie sich dieses für ihn zeigt. Er gibt auch eine Art Gebrauchsanleitung für den Umgang mit solchen Fotos. Er schlägt vor, beim Bilderlesen einen Zustand der Stille zuzulassen, gleichsam das Bild in der Stille zum Sprechen zu bringen. *Studium* und *punctum*, verstanden als Methode beim Bilderlesen, lassen sich im Museum gut anwenden. Als Kunstvermittlerin hatte ich meist eine knappe Stunde zur Verfügung, um eine Gruppe von Menschen durch eine Ausstellung zu führen. Ich gab ihnen dabei jene Information, die mir notwendig erschien, damit sie ihr *studium* in kleinem Rahmen betreiben konnten. Wenn sie dabei auf ein *punctum* stießen und das auch mitteilten, gelangten sie beim Bilderlesen mitunter auf eigene Denk- und Assoziationswege – Momente, in denen Neues entstehen konnte. Insofern bestimmte das *punctum* das *studium*, da sich durch das *punctum* das Interesse der Museumsbesucher_innen am *studium* wandelte. Das Museum wurde für mich dann zum *Arbeitsplatz im Dazwischen*, wenn ich entgegen der veralteten Berufsbezeichnung „Museumsführerin“ die Gedanken der Menschen (egal, ob Kinder oder Erwachsene) zu den ausgestellten Werken nicht führte bzw. in eine bestimmte Richtung lenkte, sondern stattdessen zwischen den Werken, ihren Urheber_innen und den Museumsbesucher_innen

vermitteln konnte; wenn ich Situationen zulassen konnte, in denen sich die Besucher_innen ihren Deutungsweg durch zumindest ein Werk einer Ausstellung selbst erschließen und dabei von vorgefertigten Denkmustern abrücken konnten; wenn sie sich von einem punctum berühren ließen; wenn nicht ich ihnen die Kunstwelt erklärte, sondern sie ihre eigenen Lesarten von Kunst entwickelten. In solchen Situationen wurden Perspektivenvielfalt und der Umgang mit Widersprüchlichkeit zum zentralen Moment einer Ausstellung.

„I wanted to make shapes or set up situations that are kind of open ... My work has a lot to do with a kind of fluidity, a movement back and forth, not making a claim to any specific or essential way of being.“
(Renée Green in Bhabha 2004: 4)

Roland Barthes entwickelte das Konzept von studium und punctum auf seiner Suche nach dem Wesen der Fotografie. Bei meiner Arbeit im Museum ließ sich dieses Konzept jedoch auf Malerei, Grafik und Skulpturen gleichermaßen anwenden. Demzufolge kann mit studium und punctum nicht jene spezielle Eigenart von Fotografie erfasst werden, die Fotos von allen anderen „Bildern“ (Gemälden, Grafiken, Skulpturen ...) unterscheidet. Barthes verwirft auch im weiteren Verlauf seiner Reflexionen bald die von ihm entwickelten Begriffe studium und punctum als nicht ausreichend, um das Wesen der Fotografie gedanklich zu erfassen.

„Ich mußte mir eingestehen, daß meine Lust ein unvollkommener Mittler war und daß eine auf ihr hedonistisches Ziel beschränkte Subjektivität das Universale nicht zu erkennen vermochte. Ich mußte tiefer in mich selbst eindringen, um die Evidenz der PHOTOGRAPHIE zu finden, das, was jeder, der ein Photo betrachtet, sieht, und was sie in seinen Augen von jedem anderen Bild unterscheidet. Ich mußte meine Einstellung ändern.“ (Barthes 1985: 70)

Er sieht sich als getrieben von dem Bedürfnis, ganz tief unter die Oberfläche eines Fotos einzutauchen, so tief, dass er quasi sein eigenes Berührtsein dort wiederfindet. Ich folge seinen Ausführungen dazu; einmal sind sie von unbarmherziger Kritik hinsichtlich der Qualität einzelner Fotografien geprägt, dann wieder von Faszination; durchwegs sind sie leidenschaftlich.

2.2.2 Arbeitsplatz: Fotografie



Abbildung 10: Das Bild der Anderen (1)

Die Kamera

„Diese mechanischen Geräusche liebe ich auf eine fast wollüstige Art, als wären sie an der PHOTOGRAPHIE genau das eine – und nur dies eine –, was meine Sehnsucht zu wecken vermag: dies kurze Klicken, welches das Leichentuch der Pose zerreißt.“ (Barthes 1985: 24)

Bei diesen Zeilen erinnere ich mich an den Tag, als ich meine Hasselblad, die mich seither begleitet, in einem Second-Hand-Laden gekauft habe. Als ich an diesem Abend mit meiner neuen, alten Kamera in meinem Zimmer saß, fotografierte ich nicht. Ich zog die Kamera ohne Film immer wieder auf und löste sie aus, weil ich mich an ihrem Klang nicht satthren konnte. Sie klang laut, aber dabei sanft und „rund“. Ich dachte mir, mit dieser Kamera könne ich als Fotografin weitermachen, weil dieser Klang mir und meinem Gegenüber ganz klar vermitteln würde, woran wir wären. Mit dieser Kamera würde ich nicht „schießen“, sondern fotografieren. Ab nun – seit 2003 – begann ich, mir ein Arbeitsfeld zu erschließen, das sich über völlig unterschiedliche Zeiten und verschiedene Orte erstrecken sollte.¹³ Dem Kauf war ein längerer Entscheidungsprozess vorangegangen. Ich hatte mich nach meiner fotografischen Ausbildung und am Beginn meines Studiums der Internationalen Entwicklung über längere Zeit hinweg gefragt, ob ich mich der Fotografie weiterhin zu- oder doch eher von ihr abwenden möchte. Die Wahl der Kamera und die Entscheidung, als Fotografin weiterzuarbeiten, gingen Hand in Hand.

Fotografische Choreografie

Wenn man mich fragte, wo ich mich als Fotografin einordnen würde, fehlten mir meistens die passenden Worte bzw. Kategorien. Die Filmdokumentation *Tanz als Vermächtnis* (Cunningham/Rebois 2012) ber den Tänzer und Choreografen Merce Cunningham half mir bei der geforderten Selbstverortung als Fotografin auf die Sprünge, obwohl ich selbst wenig mit Tanzchoreografie zu tun habe. Die Choreografie, so Cunningham, existiere nur durch ihre Aufführung, im Moment der Aufführung. Durch verschiedene Dokumentationsmethoden könnten die Aufführung und die choreografischen Aufzeichnungen auch für eine Ewigkeit festgehalten und archiviert werden. Tatsächlich sei aber jede einzelne Aufführung von Vergänglichkeit geprägt. Zeit, Ort, Publikum und auch die Darsteller_innen änderten sich. Immer wieder wird behauptet, die Flüchtigkeit der Aufführung sei ein grundlegender Unterschied zwischen bildenden und darstellenden Künsten: Der Tänzer tanzt für den Moment – Malerin, Bildhauer und Fotografin hingegen fertigen Bildwerke für die Ewigkeit. Doch spätestens im 20. Jahrhundert lässt sich diese Unterscheidung der Künste nicht mehr aufrechterhalten. Die eine Kunstform bedient sich der anderen, woraus immer wieder neue Stile, Formen, Gewächse, Bewegungen entstehen – die orthodoxe und vermeintlich notwendige Ordnung scheint gebrochen.

13

Es handelt sich dabei um mein Fotografieprojekt *Das Bild der Anderen*. Ein Ausschnitt aus diesem Projekt ist inzwischen als Buch erschienen (Brandner 2012) und beinhaltet Portraits, die ich im Laufe der Jahre neben meiner Arbeit für *ipsum* in Angola, Pakistan, Afghanistan, Israel und Palästina gemacht habe.



Abbildung 11: Das Bild der Anderen (2)

Fotografie und Tanz ähneln sich für mich speziell im Moment der Aufführung/Aufnahme mehr, als sie sich voneinander unterscheiden. Die Menschen vor meiner Kamera setzen sich in Szene, sie drehen und wenden sich, bis sie in einer für sie entsprechenden Pose ankommen, manchmal laut nach außen gewandt, dann wieder vollkommen in sich ruhend (Moser 2012). Dementsprechend bezeichne ich mein Fotografieprojekt gerne als eine „Choreografie“, die ich für mich als Fotografin und für die stets wechselnden Darsteller_innen im Jahr 2003 ausgearbeitet habe und seither immer wieder im kleinen Rahmen zur Aufführung bringe – bisher ungefähr 1500 Mal. Meine Choreografie hat sich über all die Jahre hinweg nicht geändert und lässt sich mit wenigen Worten beschreiben: Ich frage Menschen, denen ich unterwegs begegne, ob ich ein Bild von ihnen machen darf. Das Werkzeug und das Konzept der Fotografie ist immer dasselbe – meine Kamera und die Frage: „Darf ich ein Bild von dir machen?“ – Zeit, Ort, Publikum, Darsteller_innen und die Sprache, in der ich diese Frage stelle, ändern sich von Aufführung zu Aufführung. So kann ich als Fotografin einen *Arbeitsplatz im Dazwischen* erschließen, wenn ich nicht alleine meine Fotos konstruiere, sondern wenn die Menschen vor meiner Kamera das Bild gestalten und ich einen kleinen Teil davon durch das Auslösen der Kamera festhalte. Die Fotografie eröffnet mir so einen Zugang zu den Menschen. Ich komme als Fremde an einen Ort und kann mit meiner Kamera zumindest für die Dauer einer Aufführung mit den Menschen interagieren.

Selten lernte ich die Menschen, mit denen ich meine Choreografie aufführte, auch näher kennen. Eine solche Ausnahme, die auch zu einer Fotoserie führte, war Karima – ein Mädchen, das mir am Straßenrand vor dem kleinen Laden von Ghulam in Lahore begegnete. Zuerst kam sie wie viele andere bettelnde Kinder auf uns zu. Sie kam immer wieder. Einmal schenkte sie mir ein Armband, ein anderes Mal gingen wir gemeinsam essen. Ich sprach kein Urdu, sie kein Englisch, aber irgendwie haben wir uns doch miteinander unterhalten. Sie kam immer wieder, setzte sich zu uns, manchmal hat sie gesungen und getanzt. Das war ungewöhnlich. Nirgendwo sonst in Pakistan hatte ich bisher eine Frau tanzend auf der Straße gesehen. Ich denke, sie galt gerade noch als Kind. Als ich ein Jahr später wiederkam, tanzte sie nicht mehr auf der Straße.



Abbildung 12: Karima

Silber

Es sind 35 Jahre vergangen, seit Barthes über Fotografie geforscht und geschrieben hat. Die Fotografie hat sich verändert; inzwischen könnte Roland Barthes – der seinerzeit befand, er habe zu wenig Geduld, um nach dem Aufnehmen noch auf das fertige Bild zu warten (Barthes 1985: 17) – als digitaler *operator* jedes gemachte Foto sofort betrachten. Würde Barthes auf Grund dieser Möglichkeit vielleicht heute die einst abgelehnte Rolle des *operator* einnehmen? Für mich ist genau dieser Aspekt der unmittelbaren Sichtbarkeit eines aufgenommenen Bildes an der digitalen Fotografie befremdlich. Ich will das Foto nicht gleich sehen, das ich mit den Menschen vor meiner Kamera gerade gemacht habe. Das unmittelbare Betrachten des Resultats würde meine Aufmerksamkeit zu sehr von der Situation ablenken, in der ich mich beim Fotografieren und auch noch danach befinde. Manchmal komme ich in die Situation, dass die Menschen, die gerade noch vor meiner Kamera gestanden haben, unvermittelt aus ihrer Pose auf mich zuspringen, sobald sie das Klacken meines Auslösers gehört haben. Da die meisten von ihnen die digitale Fotografie gewohnt sind, wollen sie sofort das Bild anschauen. Ich muss sie dann enttäuschen und erklären, dass das Bild vorerst nur in der kleinen Box am Rücken meiner Hasselblad bestehen kann. Würde ich es gleich rausnehmen, wäre es innerhalb weniger Sekunden im Tageslicht ausgelöscht. Ja, es bleibt immer die Ungewissheit, ob sich ein bestimmtes Bild nun tatsächlich in der kleinen Box befindet, ob ich das Licht richtig eingeschätzt und gemessen habe, ob ich die korrekten Werte auf der Kamera eingestellt habe, ob die Kamera entsprechend funktioniert hat, ob der Film richtig eingelegt war, ob die Emulsion am Film weder durch Kälte, Wärme oder vielleicht durch Röntgenstrahlen an einem Grenzübergang Schaden genommen hat, etc. Ich genieße diese Ungewissheit, obwohl sie mich quält. Ich mag es, wenn ich Filme erst Wochen oder Monate nach der Aufnahme entwickle, wenn auf dem Filmstreifen die bis dahin latenten Silberkörnchen zum Vorschein kommen und zum Bild werden.

„Und wenn die PHOTOGRAPHIE Teil einer Welt wäre, die noch ein gewisses Maß an Sensibilität für den Mythos besäße, so würde man angesichts dieses reichen Symbols ganz gewiß frohlocken: der geliebte Körper wird durch die Vermittlung eines kostbaren Metalls, des Silbers, (Denkmal und verschwenderische Fülle) unsterblich; und die Vorstellung ließe sich nachtragen, daß dieses Metall, wie alle Metalle der ALCHEMIE, lebendig ist.“ (Barthes 1985: 91)

Nun, wahrscheinlich wäre Roland Barthes auch im digitalen Zeitalter kein *operator* geworden.

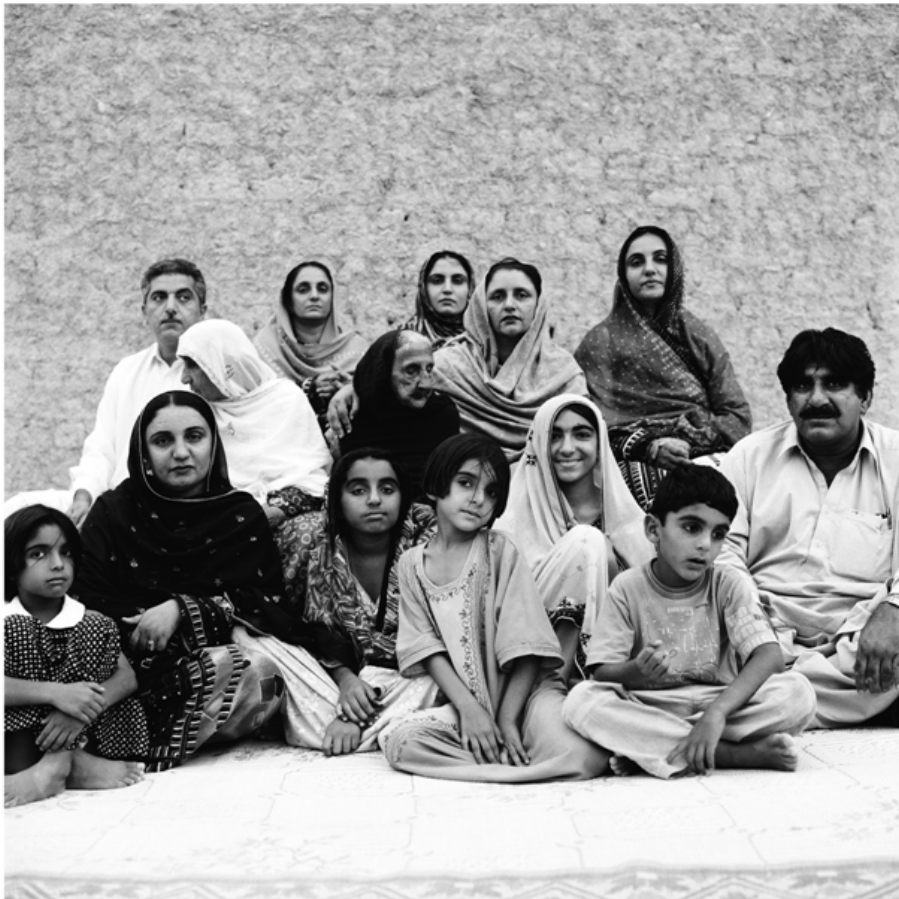


Abbildung 11: Das Bild der Anderen (3)

Bilder herzeigen

Die Negative, die bei den Aufführungen meiner Choreografie in den ersten Jahren entstanden, entwickelte ich meist erst nach einigen Monaten. Ich machte Abzüge und archivierte meine Bilder in Kisten. Zwar erzählte ich gerne von meinen Erfahrungen beim Fotografieren, zeigte aber meist keine Bilder her. Schließlich lernte ich den Fotografen Arno Fischer kennen und erhielt so die Gelegenheit, über ein paar Jahre hinweg immer wieder mit ihm an meinen Bildern zu arbeiten. Er holte meine Bilder aus den Kisten, nahm sich Zeit zum Schauen, erzählte zwischendurch von seiner eigenen fotografischen Arbeit, vom Leben in der DDR, von Marlene Dietrich, die er in Moskau fotografiert hatte, von seinem Garten und der Kuh, die ihm zugelaufen war. Er erzählte große Geschichten, um sich in ihren Details zu verlieren. So ging er auch beim Reden über Bilder vor – er ließ die Bilder im Großen wirken, um sich dann in die Einzelheiten zu vertiefen und zu entdecken, was nicht offensichtlich war.



Abbildung 12: Arno Fischer

Dann war es Walter Moser, ein Freund aus dem Team der Kunstvermittler_innen, der sich für meine Bilder interessierte. Er ermutigte mich, meine Bilder in Ausstellungen zu zeigen. Ein paar Jahre später sollte er auch über meine Bilder schreiben. In seinem Aufsatz in meinem Fotobuch *Das Bild der Anderen* (Moser 2012) bringt er die Erfahrung, die ich in meiner fotografischen Praxis mit dem Vergleich von Tanz und Fotografie beschreibe, auf eine theoretische Ebene. Er forscht beim Anschauen und Schreiben über meine Bilder in Anlehnung an Kaja Silverman (1996) der Beziehung zwischen den Menschen vor der Kamera und mir, der Fotografin, nach. Er konzentriert sich auf die Bewegungen und Posen der Abgebildeten, auf das, was sie unbewusst tun, wenn sie die Kamera auf sich gerichtet spüren (Moser 2012: 10).

Beim Herzeigen und Betrachten meiner Bilder mit Anderen stoße ich wieder auf Roland Barthes – wenn er fragt:

„Wem gehört eine Photographie? Dem (photographierten) Subjekt oder dem Photographen?“ (Barthes 1985:20)

Diese Frage stelle ich als Fotografin und im Rahmen der *ipsum*-Projekte mit meinen Kolleg_innen und den Teilnehmer_innen immer wieder. Ich versuche, gleichermaßen meiner Perspektive als Fotografin und jener der Menschen vor der Kamera bzw. auf den Bildern gerecht zu werden. Barthes stellt die Frage als Betrachter und in Erinnerung an die Erfahrung des Abgebildeten, dessen, der vor der Kamera fühlt, wie er eine Pose einnimmt und dabei handlungsunfähig wird, also seine Subjekthaftigkeit einbüßt.

„Zahllose Prozesse haben, wie es scheint, diese Unsicherheit einer Gesellschaft zum Ausdruck gebracht, für die das Sein auf das Haben gegründet war. Die PHOTOGRAPHIE hat das Subjekt zum Objekt gemacht und sogar, wenn man so sagen kann, zum Museumsobjekt.“ (Barthes 1985: 21)

Barthes zufolge macht die Mehrzahl der Fotograf_innen die Menschen vor der Kamera zum Objekt und klammert sie in ihrem Dasein als handelnde Subjekte dadurch aus. Er beschreibt die Versuche von Fotograf_innen, ihren Bildern durch Inszenierungen Leben einzuhauchen, als „armselig“. Die Fotograf_innen müssten wissen, dass ihr Kampf gegen den Tod vergebens sei. Der Mensch vor der Kamera könne als Objekt der Fotografie nicht mitkämpfen. Bild-Werden bedeutet für Roland Barthes, in seiner Erfahrung als Referent getötet zu werden.

„[...] wenn ich mich auf dem aus dieser Operation hervorgegangenen Gebilde erblicke, so sehe ich, dass ich GANZ UND GAR BILD geworden bin, das heißt der Tod in Person; die anderen – der ANDERE – entäußern mich meines Selbst, machen mich blindwütig zum Objekt, halten mich in ihrer Gewalt, verfügbar, eingereiht in eine Kartei, präpariert für jegliche Form von subtilem Schwindel.“ (Barthes 1985: 23)

Anhand seiner eigenen Erfahrungen, so Roland Barthes weiter, schließe er aus, dass der *operator* und die Menschen auf den Bildern gleichermaßen Subjekte sein könnten. Ich würde Roland Barthes gerne fotografieren und mit ihm über die Möglichkeit dynamischer Subjekt- und Objektpositionen im fotografischen Geflecht diskutieren.

Bilder fixieren

Roland Barthes trifft mit seinen Ausführungen über die „tödlichen“ Akte der Fotograf_innen einen wunden Punkt bei mir. Jenen Punkt, der mich manchmal lähmt und dann wieder vorantreibt. Ja, die Fotografie kann „töten“, Menschen zu Objekten machen. Fotos und *die Bilder der Anderen* – die damit erst entworfen werden – werden seit nunmehr 150 Jahren gerne verwendet, um Menschen festzuschreiben und in nur einem Moment zu fixieren. In der kolonialen Tradition gibt das *Bild der Anderen* vor, ein glaubwürdiges Abbild zu sein, das zeige, wie die Anderen, die Fremden „wirklich“ seien. Die vermeintlichen Eigenarten „unzivilisierter“ Völker bis hin zur Beschaffenheit eines möglicherweise noch „zu kolonisierenden“ Landes wurden mit fotografischen, als Dokumentationen ausgewiesenen Bildern immer wieder visuell nachvollziehbar gemacht und bestätigt. Bilder der Anderen werden meist gemacht, präsentiert, und auch entsprechend analysiert, um die eigenen Ansichten bzw. Vorurteile zu bestätigen und zu verbreiten. Die postkoloniale Kritik setzt mit Blick auf den Einsatz von

Bildern hier an und zeigt auf, dass Fotos selbst einen erheblichen Teil dazu beitragen, die Eigenarten fremder Kulturen hegemonialen Vorstellungen gemäß aufzubereiten, zu kolonisieren und als Argumente zu verwenden – sei es, um rassistische Annahmen oder um die eigene Identität zu bestätigen. Betrachtet man die Entstehungsgeschichte der Fotografie, werden parallel verlaufende Entwicklungsstränge und Interdependenzen mit dem Kolonialismus und der imperialistischen Expansion Europas im 19. Jahrhundert nachvollziehbar (Bate 2003: 115). Dieser bedenklich „gewaltvolle“ Zusammenhang bildet sich auch auf sprachlicher Ebene ab: Fotograf_innen nehmen etwas „ins Visier“, um dann darauf zu „schießen“ (Solomon-Godeau 2003: 71). Fotokritische Texte und Projekte von Theoretiker_innen und Fotograf_innen tragen einen großen Teil dazu bei, dass die Fotografie von ihrer vermeintlichen Unschuld losgelöst betrachtet werden kann (Sontag 1980, 2003; Burgin 1982; Tagg 1993; Silverman 1996; Rosler und de Zegher 1998; Bate 2009 u.v.m.). Sie artikulieren Fragen der Repräsentation, der Identitätskonstruktion, der Evidenzmächtigkeit und der asymmetrischen Machtverhältnisse. Durch die Auseinandersetzung mit den Werken fotokritischer Denker_innen kann ich benennen, was ich im Umgang mit der Fotografie als beklemmend empfinde: Durch die Fotografie werden Zuschreibungen bezüglich der Anderen gemacht, in Fotos fixiert, Stereotype werden durch das Herzeigen und Repräsentieren solcher Fotos bestätigt und immer wieder aufs Neue hervorgebracht. Fotograf_innen produzieren nur Bilder der Anderen, die wir bereits vorab in unseren Köpfen haben. Nicht das Fotografieren an sich wird dabei zum unterdrückenden Moment, sondern die Festschreibungen, die durch die Fotografie ermöglicht werden.

Die Umsetzung bzw. Aufführung meiner Choreographie fällt mir mit jedem Mal schwerer. Die Hürde, als Fremde in einem fremden Land eine mir fremde Person oder gleich eine Gruppe von Menschen um ihr Foto zu bitten, erscheint mir immer größer. Die Befürchtung, eine jener Fotograf_innen zu sein, von denen Roland Barthes schreibt, oder die von der postkolonialen Kritik als Reproduzent_innen orientalistischer Stereotype betrachtet werden, setzt sich immer wieder in meinem Kopf fest.

Die Fotografie und der Tod

„Jeder Akt der Lektüre eines Fotos, [...], jeder Akt des Einfangens und Lesens eines Fotos ist implizit und in verdrängter Form ein Kontakt mit dem, was nicht mehr ist, das heißt mit dem Tod. [...] So jedenfalls erlebe ich die Fotografie: als ein faszinierendes und trauervolles Rätsel.“
(Barthes 2002: 85)

Roland Barthes widmet sich auf seiner Suche nach dem Wesen der Fotografie einer Kiste mit Fotos seiner Mutter. Sie war gerade gestorben, er voller Trauer. Er beschreibt, wie er sich in den Fotos dieser Kiste verlor, teilweise in eine Zeit eintauchend, an die er sich selbst nicht erinnern konnte. Er beschreibt einzelne Fotos, die er in der Kiste fand, ohne sie jedoch – als Abbildung im Buch – dem_der Leser_in zu zeigen. Er beschreibt anhand der Bilder verschiedene Eigenschaften seiner Mutter, die er allesamt nicht in den Fotos wiedererkennen kann. Ich stelle mir die Fotos vor.



Abbildung 13: Am Straßenrand (2014)

Er beklagt, dass er in keinem der Fotos das Wesen seiner Mutter entdecken könne, auch wenn ihm einige davon durchaus gefielen (Barthes 1985: 80-81). Die Ausführungen von Roland Barthes lösen in mir ebenso Unbehagen wie Bewunderung aus, wenn er wieder und wieder von der großen Liebe zu seiner Mutter, seiner Verehrung für sie und der großen Trauer über ihren Tod schreibt. In meiner Vorstellung entsteht ein immer konkreteres Bild von Roland Barthes in seiner tiefen Trauer. Er beschreibt, wie sehr die Vergänglichkeit der Fotografie anhafte und die Fotografie gleichzeitig einen Versuch darstelle, die Vergänglichkeit zu überwinden.

Barthes' Ausführungen über den Zusammenhang von Fotografie und Tod rufen mir Bilder in Erinnerung, die ich am Straßenrand in Albanien vorfand. Hier fragte ich niemanden, ob ich fotografieren dürfe. Ich hatte lediglich meinen Freund Erik gebeten, das Autofahren zu übernehmen, damit ich vom Auto aus mit unserer Urlaubskamera knipsen konnte. Ich hatte meine Hasselblad absichtlich zu Hause gelassen. Ich wollte eigentlich nicht fotografieren. Als wir jedoch am Straßenrand so viele Bilder sahen, die wohl einerseits der Erinnerung, andererseits aber als Mahnmale dienen sollten, musste ich doch ein paar davon einsammeln. Beim Fotografieren fühlte ich mich seltsam – zwischen „rücksichtslos“ und „ehrfürchtig“ den fremden Menschen gegenüber, die hier verunfallt und auf den Gedenksteinen abgebildet waren.

Fotokritik und der liebevolle Blick

Die Auseinandersetzung mit fotokritischen und postkolonialen Ansätzen hält mich von Zeit zu Zeit nicht nur davon ab, Menschen zu fotografieren – ich bin vorerst auch fotografisch-visuellen Ansätzen in der Wissenschaft ausgewichen. So habe ich beispielsweise Pierre Bourdieus fotografisches Werk ignoriert und mich selbst in großer Distanz zu fotografischen Verfahren in den Sozialwissenschaften verortet. In den Algerienstudien von Pierre Bourdieu, die für ihn jene Etappe seiner Laufbahn ausmachen, in der er sich von seinem Selbstverständnis als Philosoph hin zu jenem eines Ethnologen und Soziologen entwickelt, spielt die Fotografie als Forschungsinstrument eine große Rolle (Schultheis/Frasinghelli 2003). Vorrangig dient sie ihm darin als Erkenntnismedium und als Erinnerungswerkzeug, wie es in der Ethnologie und der Soziologie methodisch etabliert ist. Ich stehe dieser Verwendungsweise der Fotografie vor allem dann skeptisch gegenüber, wenn dabei ausschließlich der Evidenz erzeugende Charakter der Fotografie und das Fotoprodukt im Zentrum stehen. Fotografie wird so in einer reduktionistischen Form zur Anwendung gebracht, zu leicht wird dabei übersehen, dass die Fotografie keine Abbilder der Wirklichkeit produzieren kann. Zu oft wird im wissenschaftlichen Kontext aber gerade dieser Anspruch an sie gestellt. Das Beziehungsgeflecht, das jedem fotografischen Akt zugrunde liegt, wird dabei meist gar nicht oder nur in beiläufiger Form als Analysekategorie berücksichtigt. In der Annahme, dass Pierre Bourdieu wohl auch als Ethnologe und Soziologe die Fotografie hauptsächlich als eine Art koloniales Beweismittel verwendet hätte, verwehrt ich mich lange dagegen, mich mit seinen Fotografien auseinanderzusetzen. Erst nachdem die Kunsthistorikerin Monika Faber in der Eröffnungsrede zu meiner Ausstellung im Wiener *Ragnarhof* 2008 einen Bezug zwischen Pierre Bourdieu und meinen Bildern herstellte und darüber auch in einem Artikel schrieb (Faber 2012), befasste ich mich mit Bourdieus Zugang zur Fotografie.



Abbildung 14: links: In Algerien, Pierre Bourdieu 1956-1961 (in Schultheis/Frasinghelli 2003),
rechts: Das Bild der Anderen (4),(eigene Aufnahmen)

Zuerst konnte ich diesen Bezug nirgends einordnen, wollte ihn nicht verstehen, war vielleicht etwas ernüchtert darüber, dass meine Fotografien mit ethnographisch/soziologischen Herangehensweisen assoziiert wurden.

„Es war dieser ‚liebevoller‘ Blick, den ich an den Arbeiten von Vera Brandner sofort so faszinierend fand. Ohne ihr unterstellen zu wollen, dass sie Bourdieus Arbeit oder gar seine Worte über das Fotografieren in Algerien gekannt hat, bevor sie aufbrach und sich selbst in die ‚Fremde‘ begab, schien mir die Parallele in der Auffassung davon, was mit der Kamera möglich sei, um Distanzen im ganz allgemeinen Sinn zu vermindern, doch außerordentlich.“ (Faber 2012: 14)

Liebevoll? – Das klang für mich im ersten Hinhören abwertend, vorerst fühlte ich mich unverstanden. Ein liebevoller Blick schien mir nicht vereinbar mit einer grundsätzlich kritischen Haltung. Erst mit mehr Distanz konnte ich erkennen, dass es sich hierbei um eine notwendige Dialektik handelt. In Algerien hat Pierre Bourdieu ein fotografisches Werk geschaffen, das – vor allem unabhängig von seiner Feldforschung betrachtet – den eigenständigen Status des fotografischen Bildes nachvollziehbar macht und gleichzeitig auf einen *operator* verweist, der einen hohen selbstreflexiven Anspruch an sich als forschendes Subjekt stellt. Ich gehe dem Bezug nach, den Monika Faber herstellte, schaue mir die Fotografien von Pierre Bourdieu an, bilde Paare mit seinen und meinen Fotos (Schultheis/Frisinghelli 2003).

Das Wesen der Fotografie

Roland Barthes beschreibt schließlich, wie er auf ein Foto seiner Mutter stößt, das für ihn die Leerstelle auf der Suche nach ihrem Wesen und nach dem Wesen der Fotografie füllen kann. Das Foto entstand im Jahr 1898, lange vor Barthes' Geburt. Seine Mutter ist auf dem Foto fünf Jahre alt und steht hinter ihrem Bruder in einem Wintergarten (Barthes 1985: 77).

„Etwas wie der Hauch vom Wesen der PHOTOGRAPHIE lag in diesem besonderen Photo. So beschloß ich, die ganze PHOTOGRAPHIE (ihre ‚Natur‘) aus dem einzigen Photo ‚hervorzuholen‘, das für mich mit Bestimmtheit existierte, und es in gewissem Sinn als Leitfaden für meine jüngste Untersuchung zu verwenden.“ (Barthes 1985: 83)

Er bildet dieses Foto in seinem Buch nicht ab, zeigt es nicht her. Damit unterstreicht er, dass er auf seinem Erkenntnisweg zum Wesen der Fotografie nicht mit beliebigen Fotos arbeiten kann. Würde er es herzeigen, wäre, so Barthes, das Foto seiner Mutter im Wintergarten für die Leser_innen lediglich ein Foto unter vielen. Die Bedeutung, die es für ihn hat, könne eine andere Person ohnehin nicht erfassen. Über dieses eine Foto gelangt er schließlich an sein Ziel: Das Wesen der Fotografie, das er mit dem Bild seiner Mutter in Händen erkennt, besteht für ihn im Zwischenraum von Wahrnehmung und Vergänglichkeit.

„interfuit‘: das, was ich sehe, befand sich dort, an dem Ort, der zwischen der Unendlichkeit und dem wahrnehmenden Subjekt (operator oder spectator) liegt; es ist dagewesen und gleichwohl auf der Stelle abgesondert worden; es war ganz und gar, unwiderlegbar gegenwärtig und war doch bereits abgeschieden.“ (Barthes 1985: 87)

Solange *operator* und *spectator* als gegensätzliche Pole im fotografischen Geflecht betrachtet werden, lässt sich das Wesen der Fotografie für Barthes nicht erkennen. Den vermeintlichen Gegensatz zwischen

dem *operator* im physikalischen und dem *spectator* im chemischen Feld der Fotografie (Barthes 1985: 18) löst er auf, indem er als verbindendes Element zwischen den beiden das *spectrum* erkennt und beschreibt. Dieses lässt sich nicht mit einem Wort erklären (wie es bei *operator* = Fotograf_in oder *spectator* = Betrachter_in der Fall ist). Es geht hier um die Verwandlung der Beteiligten, um das Bestehen und Vergehen gleichermaßen:

„Hier gibt es eine Verbindung aus zweierlei: aus Realität und Vergangenheit. Und da diese Einschränkung nur hier existiert, muß man sie als das Wesen, den Sinngehalt (noema) der PHOTOGRAPHIE ansehen.“ (Barthes 1985: 86)

Mit dem *spectrum* bezeichnet er das Kontinuum, in dem aus der Begegnung zwischen *operator* und *Referent_in* ein Abbild wird, das als Foto über die Begegnung hinaus Bestand hat und schließlich *operator* und *spectator* in Bezug zueinander stellt.

„Der Name des Noemas der PHOTOGRAPHIE sei also: ‚Es-ist-so-gewesen‘ oder auch: das UNVERÄNDERLICHE.“ (Barthes 1985: 87)

Roland Barthes zeigt für mich auf, dass die Fotografie als ambivalentes Geflecht betrachtet werden muss. Sie gibt Evidenz von etwas, bringt Abbilder hervor, die losgelöst von dem, was sich tatsächlich vor der Kamera befunden hat, eine gewisse Eigenlogik entwickeln und damit die Evidenz wieder in Frage stellen. Sie ist immer an historische Gegebenheiten gebunden, wird diesen entrissen und kann in unterschiedlichen Kontexten zu völlig verschiedenen Lesarten führen. Sie kann mich berühren, und das vor allem dann, wenn ich in einem besonderen Verhältnis zum Abgebildeten stehe. Das *spectrum* verwandelt mich und alle Beteiligten.

2.2.3 Arbeitsplatz: ipsum

„Gewöhnlich wird der Amateur als unausgereifter Künstler definiert: als jemand, der zur Meisterschaft in seiner Profession nicht aufsteigen kann – oder will. Auf dem Feld der photographischen Praxis dagegen überflügelt der Amateur den Professionellen: er kommt dem Noema der PHOTOGRAPHIE am nächsten.“ (Barthes 1985: 109)

Roland Barthes kommt zum Schluss, dass es nicht professionelle Fotos oder Kunstfotografien sind, die ihm das Eintauchen unter die Oberfläche der Fotografie erlauben. So gibt er zu bedenken, dass er wohl alle Fotograf_innen, die sich selbst als professionell betrachten, mit dem Buch *Die helle Kammer* [1980] enttäuschen würde, weil sich für ihn das Wesen der Fotografie erst über die private Fotografie, die Amateurfotografie erschließe (Barthes 1985: 109). Inspiriert von der Idee, das fotografische Feld als Beziehungsgeflecht zu sehen, in dem die beteiligten Menschen immer wieder ihre Position und ihre Rolle wechseln können, konzipierte ich 2003 ein Fotografieprojekt, in dem alle Beteiligten gleichermaßen als *operator*, *spectator* und *Referent_innen* agieren und sich im *spectrum* der Fotografie bewegen können. Daraus habe ich mit Freund_innen eine Initiative gegründet, in der es nicht allein um unseren Standpunkt als Fotograf_innen geht, sondern um die Möglichkeit die Perspektive zu wechseln. Später haben wir diese Initiative *ipsum* genannt – sie sollte sich zu einem meiner Arbeitsplätze im *Dazwischen* entwickeln.



Abbildung 15: ipsum-Dokufoto

Mission und Entwicklungskritik

Umsetzen konnte ich das *ipsum*-Konzept erstmalig im Rahmen eines Praktikums bei *initiativ Angola* in einer Missionsstation des Don-Bosco-Ordens in Cacucaco, nicht weit von Angolas Hauptstadt Luanda. Mission und Entwicklungskritik? Wie konnte ich mich auf dieses Spannungsfeld einlassen? Ich nehme an, es war eine gewisse Unbedarftheit beiden Aspekten gegenüber, jedenfalls auch eine Neugier, verbunden mit dem dringenden Handlungswunsch, Fotografie und Entwicklungszusammenhänge in Bezug zueinander zu setzen und praktisch zu hinterfragen. Ich war nicht alleine nach Angola aufgebrochen. Johanna, mit der ich schon in Kärnten zur Schule gegangen war, war meine Reisegefährtin. Die Missionsschwestern vor Ort hatten mir erlaubt, mein Konzept ganz so umzusetzen, wie ich es für richtig hielt. Sie schenkten mir ungemein viel Vertrauen, vielleicht ein wenig zu viel, in Anbetracht meiner mangelnden Erfahrung. Im Laufe der Zeit führten wir allerdings auch das eine oder andere Streitgespräch mit ihnen – so einmal, als in der Missionsstation eine große Veranstaltung zur HIV/Aids-Aufklärung für Jugendliche stattfand: Im Schulhof war eine Bühne aufgebaut, ungefähr 200 Jugendliche waren gekommen, Johanna und ich waren im Publikum. Auf der Bühne hielt ein Mann mittleren Alters einen Vortrag über die Gefahren des HI-Virus, die Übertragungsrisiken und die Möglichkeiten, diese Risiken zu vermeiden. Er erklärte, dass HIV und Aids eine Strafe Gottes seien und die Verwendung von Kondomen direkt in die Hölle führe. Wir dachten zuerst, wir würden ihn nicht richtig verstehen. Dann waren wir bestürzt. Eigentlich hatten wir bereits öfter gehört, dass Aids-Aufklärung im katholischen Missionszusammenhang genau so betrieben würde, wir mussten es aber wohl erst mit eigenen Ohren hören, um es tatsächlich zu glauben. Dass wir so schockiert über diese Art der „Aufklärung“ waren, konnten die Schwestern nicht nachvollziehen, und wir waren auch nicht in der Lage, unsere Argumente sachlich darzulegen. In dieser Situation war uns die Missionsstation eher ein Aufenthaltsraum im *Dazwischen*, weniger ein Arbeitsplatz.



Abbildung 16: Legio Mariae

Im Rahmen des Fotografieprojekts konnten wir jedoch einen kleinen Arbeitsplatz im *Dazwischen* von Mission und Entwicklungskritik einrichten. Die Teilnehmer_innen ließen sich auf intensive Art und Weise auf ihr eigenes Fotografieren und auf die Auseinandersetzung mit den Anderen in der Gruppe ein. Von der Vergangenheit als Kindersoldat bis hin zu kulturellen Aspekten, Glaubensfragen, Rassismus und HIV/Aids – es wurden Themen der Alltagswelt aufgegriffen, diskutiert und kritisch hinterfragt.

Es stellte sich heraus, dass dabei nicht nur Bilder aus einer anderen Perspektive entstanden. Durch den Prozess, in dem sich die Beteiligten beim Fotografieren, Auswählen und vor allem in der Auseinandersetzung mit den Anderen in der Gruppe befanden, wurde ein Raum für wechselseitiges Lernen geschaffen. Die Fotos der Teilnehmer_innen begannen in diesem Raum zu zirkulieren und konnten immer wieder neue Bilder von „Eigen“ und „Fremd“ evozieren. Die Ambivalenzen, die mich selbst in meinem Sein und Tun zwischen Mission und Entwicklungskritik herausforderten, wurden in der Arbeit mit den Jugendlichen im Fotografieprojekt auf einmal greif- und verhandelbar. Diese Erfahrung wurde für mich zum entscheidenden Impuls, die Arbeit, die ich in Angola als Pilotprojekt begann, mit Freund_innen und Kolleg_innen inhaltlich weiterzuentwickeln und auch in Form des Vereins *ipsum* zu konstituieren.

Das eigene Bild und das der Anderen



Abbildung 17: ipsum-Fotografinnen: António Emiliano (2003), Mirwais Sanjeda (2006), Marwa Yousef (2009), Sidra Hussain (2004), Zuhra Najwa (2006), Khadija Ghulam Mohammad (2005), Rachel Laurie (2010), Afonso Jonas Azuedo (2003)

Auf das Projekt in Angola folgten weitere in Pakistan, Afghanistan, Israel, Palästina, Uganda und zwischendurch auch immer wieder in Österreich. Das vordergründige Ziel der ersten *ipsum*-Projekte war das Anlegen eines Bildpools, der eine Alternative zur Bildberichterstattung aus westlich/okzidentaler Perspektive darstellte. Notwendige Prämisse für mich war damals, dass weder ich noch andere Fotograf_innen aus Österreich oder aus dem „reichen Norden“ diesen Bildpool mit Bildern befüllten. Stattdessen sollten jene Menschen fotografieren und ihre Geschichten erzählen, für die das Leben in Krisengebieten Alltag ist, die die Krise mit allen Konsequenzen leben, dabei aber völlig abseits des von den Medien kolportierten Weltgeschehens stehen. Im Laufe der Zeit wurde bei den *ipsum*-Projekten die dialogische Arbeit innerhalb der Workshopgruppen immer wichtiger. Inzwischen ist das Konzept getragen von der Idee der Perspektivenvielfalt durch das Wechselspiel von Subjekt- und Objektpositionen im fotografischen Geflecht. Die Menschen fotografieren selbst und sprechen miteinander über ihre Bilder. Es entstehen Situationen, in denen das eigene Bild und die Bilder der Anderen gegenseitig gelesen und hinterfragt werden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Erfahrungswelt und jener der Anderen – kulturelle Differenzen – rücken ins Zentrum. In den langfristig angelegten *ipsum*-Projekten wird intensiv in Gruppen gearbeitet. Durch verschiedene Methoden, vom Fotografieren mit Lochkameras über Theaterpädagogik, Fototechnik, Licht- und Schattenspiele bis hin zum gemeinsamen Betrachten von und Sprechen über Bilder, werden die Teilnehmer_innen an die Fotografie als Medium herangeführt und erhalten Impulse zum selbstständigen Fotografieren im eigenen Alltag. In der Gruppe werden die Ergebnisse immer wieder präsentiert und diskutiert. Alltägliches erscheint so in einem neuen Licht, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im jeweiligen Blick auf den Alltag werden sichtbar. In einem solchen Gruppenprozess wird für die einzelnen Menschen Raum geschaffen, sich auszudrücken und dabei gehört und gesehen zu werden. In der Verpflichtung zur Antwort, d.h. in der Verantwortung, auf das Angesprochensein als Individuum zu reagieren, und damit in der Differenzerfahrung, ist jeder und jede Einzelne nicht ersetzbar, seine_ihre Einmaligkeit entsteht gewissermaßen im Dazwischen von Selbst und Fremd.

„Ich sein bedeutet von daher, sich der Verantwortung nicht entziehen zu können, wie wenn das ganze Gebäude der Schöpfung auf meinen Schultern ruhte. [...] Die Einzigkeit des Ich, das ist die Tatsache, daß niemand an meiner Stelle antworten und verantwortlich sein kann.“
(Levinas 1989: 43)

Die Teilnehmer_innen (*ipsum*-Fotograf_innen) halten durch das Fotografieren in ihrer eigenen Lebenswelt fest, was ihnen wichtig erscheint und entscheiden selbst darüber, ob und in welcher Form sie ihre Bilder auch außerhalb ihrer Workshop-Gruppe herzeigen. In interaktiven Ausstellungen, im Internet und bei Workshops werden Betrachter_innen eingeladen, mit den Bildern in Dialog zu treten. Die Fotos erzeugen dabei immer wieder neue Bilder in den Köpfen der Betrachter_innen. In gemeinsamer Auseinandersetzung mit den Fotos kommen imaginierte bzw. psychische Bilder und dadurch auch diverse Vorurteile zum Ausdruck. Stereotype werden thematisiert, hinterfragt, aufgebrochen und zu neuen Bildern zusammengesetzt.



Abbildung 18: ipsum-Fotograf: Sa'ed Nabil Ma'ayeh

„Das Bild erinnert mich an Tom und Jerry.“ (T1)

„Was?“ (T2)

„Tom und Jerry.“ (T1)

„Ja, da war diese Ente, namens Jack. Sie war sehr zornig auf die Welt und hat versucht zu fliegen. Sie konnte nicht fliegen.“ (T3)

„Sie hat sich für sich selbst geschämt.“ (T1)

„Und sie konnte nicht schwimmen.“ (T3)

„Mich erinnert das Bild an die Bilder, die wir von Gefängnissen im Irak kennen. Es drückt für mich aus, dass diese Menschen sehr unterdrückt sind, sie haben Säcke am Kopf und können nichts sagen.“ (T2)

„Ich habe den Sack am Kopf gar nicht so sehr beachtet als die Körperlinien und die Körperhaltung während er das Bild gemacht hat. Schau dir die Hand an, wie gespannt sie ist, es ist als wäre er gespannt und bereit, irgendetwas zu unternehmen. Er ist bereit etwas zu tun. Auch wenn da ein Sack am Kopf ist, da steckt etwas drinnen, was gleich heraus kommt.“ (T3)

„Es war das erste Foto, das ich während des Workshops gemacht habe. Ich war in diesem Moment zornig über die Gesellschaft, weil mir viele Dinge verboten sind, die ich gerne tun würde, von denen ich denke, dass sie gut und richtig sind, aber die Gesellschaft denkt da anders. Wenn ich mir den Sack über den Kopf stülpe, kann ich das alles, die Gesellschaft und ihre Verbote, nicht sehen – die ganze Welt umgibt mich dann, aber ich kann sie vergessen.“ (T4)

(ipsum-Bilddialog, Ramallah 2009)

Struktur und Freiheit

Seit 2003 entwickeln wir das Gesamtkonzept und den Methodenpool von *ipsum*, machen Projektskizzen, planen Abläufe und schreiben Reflexionsprotokolle, die aus Reflexionsgesprächen des *ipsum*-Teams und aus Gesprächen mit den Teilnehmer_innen hervorgehen. Hieraus entstehen verschiedene Formate entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. Als Workshopleiter_innen und Moderator_innen befinden wir uns gemeinsam mit den Teilnehmer_innen in einem intensiven Lernprozess. Grundsätzlich gilt für uns ein Bildungsideal, gemäß dem wir uns im Sinne Paulo Freires gleichermaßen als Lehrende und Lernende verstehen.

„Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen.“ (Freire 1978: 65)

Als besonders schwierig erweist sich dieser Balanceakt dann, wenn wir in Zusammenhängen arbeiten, in denen gemeinhin ein hierarchisches Verhältnis zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen fest etabliert ist. Solche Situationen finde ich vor allem in Schulen und an Universitäten vor, in denen Bildung in ein umfassendes Bewertungssystem eingebettet ist. In solchen Zusammenhängen dauert es entsprechend lange, einen wechselseitigen Lernraum aufzubauen, da zuerst die hohe Relevanz, die dem Bewertungssystem meist zugesprochen wird, durch den Aufbau von gegenseitigem Vertrauen ein Stück weit relativiert werden muss. Schwierig wird es auch im umgekehrten Fall, wenn unter dem Konzept des wechselseitigen Lehrens und Lernens weniger eine innere Haltung als ein permanenter Rollentausch ohne klare Ordnungsstrukturen verstanden wird. Dann verschwimmen die Grenzen zwischen den Rollen und Verantwortungsbereichen allzu leicht, was zur Verwirrung aller Beteiligten führt. Einmal entschied ich mich in meiner Tätigkeit als *ipsum*-Moderatorin spontan zum Mitmachen im Gruppenkontext und brachte dadurch das bestehende Gefüge durcheinander. Das geschah zu Beginn einer Kleingruppenarbeit in Haifa/Israel, noch bevor die Teilnehmer_innen in die Phase des eigenen Fotografierens gekommen waren. Wir arbeiteten immer zu zweit als Workshopleiter_innen in einer Gruppe und wechselten uns in der Anleitung zu verschiedenen Methoden ab. Als meine Kollegin eine Methode zur Eigen- und Fremdbildwahrnehmung erklärte, bei der sich jeweils zwei Personen gegenüber sitzen und sich gegenseitig mit Pinsel und Farben porträtieren, machte ich auch mit, da an diesem Tag eine ungerade Zahl an Teilnehmer_innen erschienen war.



Abbildung 19: Der Soldat

Mir gegenüber saß Asaf, wir malten einander und später erzählten wir uns, was wir von unseren gegenseitigen „Ansichten“ hielten. Asaf erkannte sich im von mir gemalten Bild als Soldat wieder – mit Helm auf dem Kopf, eher klein und verzweifelt, wie er meinte. Es gab aus meiner Sicht keine eindeutigen Kennzeichen dafür. Sein von mir angefertigtes Porträt hatte ihn emotional stark berührt. Erst, als er mir das Porträt aus seiner Sicht erklärte, wurde mir ganz bewusst, dass ich nicht einfach irgendein Bild meines Gegenübers gemalt hatte – da war tatsächlich ein Soldat zu erkennen. In der Gruppendiskussion sahen auch die anderen Teilnehmer_innen Asaf in meinem Bild als kleinen Soldaten unter einem großen Helm abgebildet. Die weitere Auseinandersetzung in der Gruppendiskussion kreiste immer wieder um mein Bild von Asaf.

Mein Versuch, die Situation aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten: Ich trat in diesem Moment einem Menschen sehr nahe, ohne ihn zu kennen. Ich überschritt dabei meine Grenzen und jene, die wir bei der Arbeit von *ipsum* vorab festgelegt hatten. Und doch: Ich betrachte diese Grenzüberschreitung auch als wertvolle Erfahrung in der Methodenentwicklung. Ich erfuhr durch das Mitmachen bei dieser Übung in dem speziellen Kontext in Haifa einmal mehr, wie sehr sich die Wirkkraft dialogischer Bildmethoden entfalten kann. Ohne es zu wollen hatte ich meine Vorurteile in einer Situation kultureller Differenz zum Ausdruck gebracht. Es handelte sich um ein Bild-Entstehen, das von meinem Unterbewusstsein geleitet war. Den Soldaten hätte ich selbst in meinem Bild nicht erkannt – erst durch die gemeinsame Auseinandersetzung in der Gruppe und mein darauffolgendes Nach-Denken konnte ich mein eigenes Bild begreifen. Mit der Frage im Kopf, wie es sein konnte, dass ich Asaf mit Helm, als Soldat, malte, kam mir ein Foto in Erinnerung, das ich ein halbes Jahr zuvor, als ich mit *ipsum* in Ramallah tätig war, an einem der Checkpoints von einem Soldaten gemacht hatte, der Asaf nicht unähnlich war. Vielleicht beruhte mein Bild von Asaf auf einer Mischung aus meinen Vorurteilen zu

jungen Menschen in Israel („Sie sind alle Soldaten“) und der Erfahrung, die ich in den palästinensischen Gebieten ein halbes Jahr zuvor gemacht hatte, wo, wenn man Israelis traf, diese tatsächlich meist Soldat_innen waren.

Anders betrachtet: Ich hatte mich als Österreicherin in Israel – die noch dazu, was alle in der Gruppe wussten, auch in den palästinensischen Gebieten tätig war – aus meiner eher sicheren Rolle der Moderatorin in jene einer Teilnehmerin begeben. Ich hatte mich beim Malen ein Stück weit entblößt. Dadurch wurde ich angreifbar, und griff – im Moment – selbst an. Vielleicht war es jener Moment im Arbeiten mit meiner Kleingruppe, der mein Tun und meinen, von mir mitgebrachten Kontext für alle transparenter machte. Vielleicht wollte oder konnte ich mich selbst in dieser Situation nicht ganz aus dem Prozess heraushalten.

Und nochmals anders betrachtet: Es ergab sich speziell bei der Projektstätigkeit in Haifa eine Situation, in der wir als Österreicher_innen eine etwas andere Rolle hatten, als zum Beispiel bei den Projekten in Lahore oder in Kabul. Die Menschen, mit denen wir arbeiteten, waren in Haifa ungefähr in unserem Alter und die Geschichten unserer Eltern und Großeltern waren und sind durch den Holocaust auf grausame Art und Weise miteinander verwoben. Das war in dieser ausgeprägten Form in keinem anderen Projektzusammenhang der Fall. Hätten wir in dieser Konstellation das *ipsum*-Projekt darauf ausgerichtet, dass junge Menschen aus Österreich und Israel gemeinsam in einen Bilddialog treten und ihre generativen Themen in Bezug auf die Vergangenheit ihrer Familien erforschten, wäre es ganz legitim gewesen, dass einige Personen aus dem *ipsum*-Team auch an den Gruppenprozessen teilnehmen. Vielleicht wäre es in dieser Konstellation auch sinnvoll gewesen, die ursprüngliche Ausrichtung auf einen Dialog zwischen Israelis und Palästinenser_innen um jene eines Dialogprozesses zwischen Österreicher_innen und Israelis zu erweitern.

Fazit: Das eigene Rollenverständnis für sich selbst zu klären und den Anderen klar zu vermitteln, erweist sich in allen Bereichen, in denen ich das *Dazwischen als Arbeitsplatz* erfahren habe, als zentrale Herausforderung. Diese ist davon geprägt, entsprechende Umgangsformen für Ambivalenzen zu entwickeln. Es stellt sich immer wieder die Frage: Wie lassen sich Rahmenbedingungen schaffen, in denen Menschen miteinander in einer dynamischen Ordnung – zwischen Autorität und Freiheit – arbeiten und sich entfalten können?

2.2.4 Arbeitsplatz: Bildung

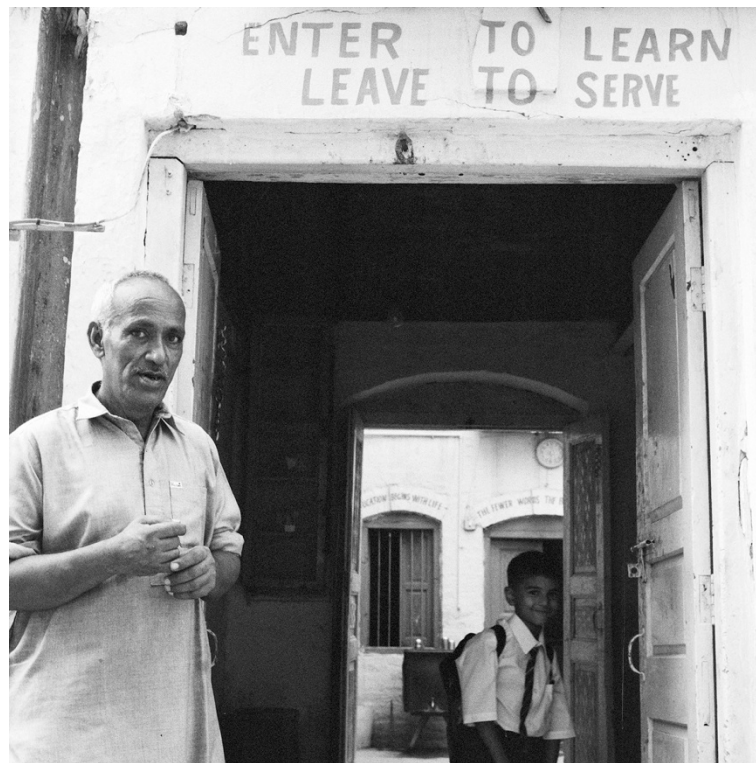


Abbildung 20: Enter to learn leave to serve

Mein Bildungsverständnis gründet auf der Bildungserfahrung in meiner Schulzeit, meiner Studienzeit, auf Begegnungen mit vielen Menschen und auf Erfahrungen an meinen Arbeitsplätzen im Dazwischen, von denen ich bisher geschrieben habe.

Bildungskritik

Mein Schul- und Studienalltag war zum Großteil von einem *Maxwell'schen Dämon* (Bourdieu 1998:36) im *Bankierssystem der Erziehung* (Freire 1978: 57) geprägt.¹⁴ Ich wurde, vor allem in meiner Gymnasialzeit, nur selten aufgefordert, selbständig zu denken, meiner Neugier nachzugehen und Freude an Erkenntnisprozessen zu entwickeln. Es war jedenfalls eine bequeme Art, mit Bildung zu verfahren – für die Lehrer_innen jedenfalls und für mich irgendwann auch – spätestens, als ich angemessene Praktiken für das Reproduzieren von Vorgegebenem entwickelt hatte, um im vermeintlich fairen Wettbewerb zu bestehen und durchzukommen.

Pierre Bourdieus Analyse des französischen Bildungssystems der 1970er Jahre bildet ab, was ich in den späten 80er und dann in den 90er Jahren in Österreich selbst erfahren habe. Darin bezeichnet Pierre Bourdieu das Bildungswesen als *Maxwell'schen Dämon* und verweist hiermit auf einen Begriff aus der

14 Die theoretische Ausarbeitung basiert auf meiner Zusammenarbeit mit Paul Winter und Ulli Vilsmaier für den Beitrag *Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung* (Brandner/Winter/Vilsmaier 2015), der im Sammelband *Bildung und ungleiche Entwicklung* (Faschingeder/Kolland 2015) veröffentlicht wurde.

Physik (Bourdieu 1998:36). Durch dieses Phänomen werden schnellere Teilchen in ein Gefäß mit höherer und langsamere Teilchen in eines mit niedrigerer Temperatur sortiert. Dementsprechend werden auch im Bildungssystem Begabte von vermeintlich Unbegabten, wird Kultiviertes von Banalem getrennt. Ungleichheitsverhältnisse lassen sich im demokratisierten Bildungsraum nicht offensichtlich erkennen, entfalten jedoch gerade in ihrer subtilen Ausprägung eine zersetzende Wirkkraft. Die Illusion der Chancengleichheit (Bourdieu et al. 1971) gibt vor, dass sich im schulischen Wettbewerb die Talentierteren von den weniger Talentierten abheben und auf diese Weise ihren „natürlichen“, d.h. meritokratisch angeeigneten Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie einnehmen. Dieses Ausleseprinzip, das lediglich auf die Aspekte der individuellen Leistung und Begabung rekurriert, hat allerdings beträchtliche Lücken. Durch die institutionelle Festschreibung gleicher Startbedingungen für alle Lernenden bei gleichzeitigem Ausblenden sozioökonomischer Unterschiede schreibt sich die Illusion, dass Lernende lediglich aufgrund geringerer Fähigkeit oder mangelnder Leistung versagen würden, weiterhin in unser Gesellschaftsbild ein. Diverse horizontale Ungleichheiten, wie etwa Geschlecht oder Migrationshintergrund, sowie vertikale Ungleichheiten, wie Einkommen und angeeignetes oder vererbtes kulturelles und soziales Kapital, bleiben dabei verborgen. So ist das gängige Bildungsverständnis auch geprägt von einer „*Verinnerlichung des Bewusstseins des Konkurrerens*“ (Huisken 2011). Bildung bedeutet gleichsam Wettbewerb und erschwert weniger privilegierten Lernenden die Mobilität im sozialen Raum und somit die Möglichkeit, diesen durch neue Positionierungen darin aktiv mitzugestalten (Bourdieu/Passeron 1971: 225). Gefördert wird diese „*Verinnerlichung des Konkurrerens*“ noch durch internationale Leistungstests und eine europäische Bildungspolitik, die Europa zum Bildungsstandort Nummer Eins im Sinne globaler Wettbewerbsfähigkeit machen möchte. Wer am Ende gewinnt oder verliert, als wissend oder unwissend gilt, wird durch eine nur vermeintlich faire, höhere Instanz entschieden.

Mit der Metapher vom *Bankierssystem der Erziehung* beschreibt und kritisiert Paulo Freire gleichermaßen die Bildungssysteme in Brasilien wie auf globaler Ebene (Freire 1978: 57ff.). Er vergleicht die Situation der Schüler_innen darin mit Bankkonten oder Containern, die ihre Einlagen und Inhalte von den Lehrer_innen erhalten. Auf der Basis eines derart falschen Verständnisses von Bildung kann kein wechselseitiges Lernen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen stattfinden. Im Bankiersystem der Erziehung werden quasi ganze Weltregionen, aber auch einzelne Menschen zu Bankkonten. Bildung wird in diesem System zur Investition bzw. Einlage. Die Einlagen werden durch Wissende (Geber_innen oder Lehrer_innen) gemacht, die jene Inhalte, die zuvor in sie selbst eingelagert wurden, an ihre Konten (Empfänger_innen oder Schüler_innen) transferieren.

„Im Bankiers-Konzept der Erziehung ist Erkenntnis eine Gabe, die von denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird, die sich als solche betrachten, die nichts wissen. Wo man anderen aber absolute Unwissenheit anlastet – charakteristisch für die Ideologie der Unterdrückung –, leugnet man, daß Erziehung und Erkenntnis Forschungsprozesse sind.“ (Freire 1978: 58)

Die einzelnen Menschen werden aufgefordert, als Manager_innen ihres eigenen *unternehmerischen Selbst* (Bröckling 2007) zu agieren, das ihnen einen verwertbaren Vorteil gegenüber der Konkurrenz verschaffen soll, mit dem Ziel, vielleicht irgendwann selbst eine gewisse Machtposition innezuhaben. Während privilegierte Lernende über die notwendigen Kapitalformen verfügen, die ihnen einen relativen Vorteil gegenüber weniger privilegierten Lernenden im gesamten Bildungssystem verschaffen

(Bourdieu 1998: 21), haben es nicht privilegierte Lernende erheblich schwerer, ihre soziale Ausgangslage zu verlassen. Steigende Leistungsanforderungen führen entweder dazu, dass man in die eigene Ausbildung investiert oder dass man – sollten etwa die finanziellen Mittel fehlen – resigniert und dies womöglich als selbstverschuldet wahrnimmt.

Wenn an die Stelle von Bildung ein einseitiges System der Wissensvermittlung in der Funktionsweise von Spareinlagen tritt, muss die Frage gestellt werden, wer über den zu vermittelnden Wissenskanon bestimmt. Ein System der Wissensvermittlung ist auf den ersten Blick nicht grundsätzlich zu verurteilen, wenn es darum geht, einen bestehenden Wissenskanon zu bedienen und zu teilen, um ihn durch gemeinsames Lernen anzureichern und wachsen zu lassen. Problematisch wird die Situation jedoch, wenn dies ein einseitiger Prozess bleibt. Wird Bildung nicht von wechselseitigem Erkenntnisinteresse getragen, können Menschen in ihrem eigenen Bildungsprozess nicht an der Ausgestaltung und Weiterentwicklung dieses Wissenskanons mitwirken. Bildung verliert dann ihren bildenden und forschenden Charakter und damit ihr grundlegendes Ziel: Es Menschen zu ermöglichen, ein Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt aufzubauen. Der generative Gehalt von Bildung geht verloren, der Bildungsbegriff an sich löst sich auf. Daraus ergeben sich eine Reihe an Folgefragen, beispielsweise, ob Bildung und Entwicklung tatsächlich zu einer Überwindung von Armut und Ungleichheit beitragen würden, falls, wie vom Plan der *Millenium Development Goals* bis 2015 (!) vorgesehen, allen Kindern weltweit die Primärschulbildung zugänglich wäre (UN 2010: 15; UN 2013). Welche Ziele werden mit solchen Plänen verfolgt? – Geht es darum, noch mehr „Konten“ zu eröffnen? Oder soll das Denken und Handeln der Menschen weltweit gefördert werden, damit sie als kritische Subjekte in die Welt treten? Welche Ziele werden verfolgt, wenn nationale Erwachsenenbildungsprogramme auf Alphabetisierung setzen – wie sie mit Freies Alphabetisierungskampagnen einen Anfang nahmen und aktuell beispielsweise durch das Kubanische Programm „Yo sí puedo“ in weiten Teilen Lateinamerikas Verbreitung finden (Torres 2008: 552)? Ist es Ziel solcher Kampagnen, dass Menschen für die eigene, intellektuelle Selbständigkeit lesen und schreiben lernen, oder soll mit ihrer Hilfe vornehmlich erreicht werden, dass noch mehr Menschen lesen und schreiben können, was ihnen vorgeschrieben wird? Letzteres, nämlich einzelne Worte (ab-)lesen und schreiben zu lernen, ohne ihren umfassenden Gehalt dabei zu erforschen, wäre eine Form der Alphabetisierung, die Paulo Freire dem Bankierssystem zuordnet. Einzelne Worte werden so als Worthülsen in den Köpfen eingelagert. Alphabetisierungsbestrebungen können allzu leicht zu einem sinnlosen Auswendiglernen ohne Lebensrelevanz verkommen. Als solche sind sie gut geeignet, bestehende Herrschafts- und Machtstrukturen zu reproduzieren.

Paulo Freire setzt sich auch intensiv mit Bildungssystemen außerhalb Brasiliens auseinander. Er fragt in diesem Zusammenhang, wie es möglich sein kann, dass Kinder in industrialisierten Ländern nicht gerne in die Schule gehen (Freire 2007 [1995]). Wie Schüler_innen über Schule denken, haben Studierende in einem der Lehr-Lern-Forschungsprojekt mit Schüler_innen eines Wiener Gymnasiums im Sommersemester 2014 erforscht (Kraus u. a. 2014).¹⁵ Eine mögliche Antwort auf Freires Frage findet

15 Den Rahmen zu diesem Projekt bildete das Forschungsseminar *Zwischen, quer und jenseits. Kultur - Bildung - Migration in transdisziplinärer Forschungspraxis*, das ich im Studienjahr 2013/14 gemeinsam mit Gerald Faschingeder konzipiert und geleitet habe.

sich, wenn Schüler_innen in ihrem Nachdenken über ihre Fotos zum Thema Schule feststellen:

„Für was braucht man das? Ich glaube nicht, dass ich [das] je in meinem Leben [...] brauche.“ (Kraus u. a. 2014: 44)

„[D]as spiegelt unser Bildungssystem wider: die Schüler sitzen nur da, weil sie sitzen müssen.“ (ebd.: Anhang)

Paulo Freire sieht eine zentrale Antwort auf die Frage, warum Kinder in industrialisierten Ländern nicht gerne zur Schule gehen, darin, dass Neugier als Methode nicht zur Anwendung gebracht werde.

„Erstaunlich für mich ist der Aufwand und die mechanische Speicherung von Inhalten und der Gebrauch von Wiederholungsübungen, die die Grenzen der Vernunft übersteigen, während eine kritische Bildung zur Neugier zur Nebensache wird [...].“ (Freire 2007: 89)

Wird die Neugier der Schüler_innen nicht methodisch genutzt, werden sie nach Freire in der Schule zu Behältern, die mit Dingen gefüllt werden, die sie selbst nicht betreffen, was für Lehrer_innen und Schüler_innen gleichermaßen nachteilig ist. Die Neugier wird nicht als Methode genutzt, wenn die Lerninhalte von Lehrbüchern, Curricula und Lehrpersonen, fernab von den tatsächlichen Bedingungen der Schüler_innen, vorgegeben werden.

„Die Folge ist: wir entwerfen immer wieder Antworten auf Fragen, die uns nie gestellt worden sind, ohne den Schüler auf die Bedeutung der Neugier aufmerksam zu machen.“ (ebd.)

Bildungsalternativen

Im Museum hat mich das Vermitteln zwischen Kunstwerken und Betrachter_innen zum Nachdenken über Bildungsalternativen angeregt. Es ging darum, die Betrachter_innen ihre eigenen Bilder-Lesarten entdecken zu lassen, ihren Ideen dabei nicht mit Faktenwissen zuvorzukommen. Das Arbeiten mit der Fotografie hat mich in das *spectrum* zwischen *spectator*, *operator*, *Referent_in* und Bild eintauchen lassen. Die Möglichkeit des Rollen- und Perspektivenwechsels in diesem *spectrum* habe ich zuerst durch eigene Arbeiten mit der Fotografie und in der Folge mit *ipsum* ausgelotet. Das Bildermachen, Bilderlesen, Geschichtenerzählen bzw. das Zuhören und Hinterfragen von Gesehenem, Gezeigtem und Erzähltem führt dabei fortwährend zu neuen Bildern, Perspektiven und Geschichten. Meine Idee von Bildungsalternativen steht dem Bildungsideal von Paulo Freire sehr nahe. Er stellt sozusagen dem *Maxwell'schen Dämon* im *Bankiersystem der Erziehung* die *problemformulierende Bildung* sowie den Begriff *conscientização* (dt.: Bewußtseinsbildung) entgegen. Bildung wird bei ihm zu einem Arbeitsplatz im *Dazwischen*, mit dynamischer Ordnung durch wechselseitiges Lernen der Beteiligten. Es sind dazu Lehrer_innen vonnöten, die gewachsene Wissensbestände vermitteln, diese jedoch nicht hierarchisch über das generative Wissen der Schüler_innen stellen. Ein Balanceakt im eigenen Tun ist gefordert. Paulo Freire macht mit seinen Alphabetisierungsprojekten einen methodologischen Vorschlag für diesen Balanceakt. Es handelt sich, so Freire, dabei um eine „utopistische“ Form der Erwachsenenbildung, die über das Ablesen und Reproduzieren von Vorgegebenem hinausgeht. Dabei verbindet er die Vorstellung einer „kritischen Utopie“ mit der Hoffnung, Menschen das Sich-Erlesen und Produzieren von Welt zu ermöglichen:

„Nicht die naive Utopie, wohl aber die kritische Utopie verlangt, daß Anklage und Verkündigung historische Praxis sind.“ (Freire 1981: 83)

Dafür ist allerdings eine Vorbedingung notwendig, die im Bildungskontext sowohl Lernende als auch Lehrende betrifft: Das Prinzip der Neugier muss wieder in den Fokus der Bildung gelangen (Freire 2007 [1995]). Um die Bedeutung von Neugier nachvollziehbar zu machen, unterscheidet Freire drei Formen der Neugier: die *alltägliche*, die *ästhetische* und die *epistemologische Neugier* (Freire 2007: 90-91). Die alltägliche und die ästhetische Neugier beschreibt Freire als spontan, ohne methodische Sorgfalt. Die alltägliche Neugier sieht er als Voraussetzung jeglichen Lernens und als „*Grundbestandteil des menschlichen Lebens, der Existenz*“ (Freire 2007: 90). Demgegenüber lenkt die ästhetische Neugier ab vom Treiben des Alltags, lässt innehalten und löst Momente des Staunens aus. Durch diese beiden Formen der Neugier, hier zusammengefasst als *spontane Neugier*, erleben und entdecken wir Dinge in unserem Umfeld, können diese wahrnehmen und ihnen in unserer Wahrnehmung nahe sein, jedoch durch diese Nähe noch keine kritische Reflexion über sie entwickeln. Die spontane Neugier verortet Freire im *konkreten Kontext*. Im Gegensatz dazu beschreibt er die *epistemologische Neugier* als Drang zu hinterfragen, was wir erleben und erfahren. Diese Form der Neugier könne, so Freire, nicht im konkreten Kontext entwickelt werden, sondern brauche einen *theoretischen Kontext* (Freire 2007: 91): die Abstraktion. Während die spontane Neugier von der Frage „Was?“ geleitet werde und nach beschreibenden Antworten suche, werde die epistemologische Neugier im theoretischen Kontext geweckt und von den Fragen „Warum?“, „Woher?“ und „Wie?“ geleitet, die zum Hinterfragen veranlassen. Das alltägliche Treiben verhindere in der Regel die Entstehung eines theoretischen Kontexts: Es fehle hier an Zeit, Aufmerksamkeit und meist auch an Dialogpartner_innen. Bildungs- und Forschungseinrichtungen könnten jedoch als geeignete Orte für den theoretischen Kontext dienen – sie sollten als Bildungsräume dienen, in denen der *epistemologischen Neugier* nachgegangen werden kann.

Daraus lassen sich zentrale Fragen für eine generative Bildungs- und Forschungspraxis ableiten: Wie kann die alltägliche Neugier beteiligter Menschen auf verschiedenen Ebenen zu epistemologischer Neugier werden? Ein möglicher theoretischer Ansatz dazu könnte vom Zusammenhang von Differenzenerfahrung und Neugier ausgehen: Spontane Neugier kann zu Differenzenerfahrung führen und diese kann wiederum als Vorbedingung dienen, um epistemologische Neugier zu entwickeln und damit ein reflexives Subjekt zu werden. In Freires Alphabetisierungsprojekten wurden konkrete Methoden dazu entwickelt (siehe Abschnitt 3.1.2., S.88 ff.). Das Erforschen von und das Arbeiten mit generativen Wörtern, Bildern und Themen kann auch als reichhaltiger Methodenpool abseits von Alphabetisierungsprojekten betrachtet werden und in der aktuellen Bildungspraxis zur Anwendung kommen. Dazu schlage ich ein „re-inventing“ von Freires Ansatz auf der Ebene der Entwicklung von Lehrinhalten vor:

Was, wenn die Subjekte eines Bildungsprozesses von Anfang an die Schüler_innen wären und diese selbst die Rolle einnahmen, die zu Beginn der Alphabetisierung bei Freire die Koordinator_innen innehatten? Sie gingen als Forscher_innen in den eigenen Alltag, würden beobachten, zuhören und informelle Gespräche führen. Sie würden wichtige Aussagen und Beobachtungen sammeln und mit Hilfe der Lehrer_innen analysieren. Dabei würden die Schüler_innen ihre generativen Wörter und Themen erschließen, um diese in die verschiedenen Unterrichtsfächer einzubringen, wo sie im jeweiligen theoretischen Kontext zu verhandeln wären. Die Lehrer_innen würden die Schüler_innen auf dem Weg von ihrer spontanen zur epistemologischen Neugier anleiten und begleiten. Die Neugier würde in einem solchen Prozess als Methode dienen, um anhand des Generativen im Lernkontext den eigenen Bezug zur Welt Stück für Stück zu erforschen und zu hinterfragen. Ein bewusstes, auf den

konkreten Gruppenkontext bezogenes Recherchieren und Erforschen der Dinge, Themen, Geschichten und Lerninhalte, die das Leben der Schüler_innen ausmachen, wäre der Ausgangspunkt eines gemeinsamen Erkenntnisweges. Im Dialog würden die Schüler_innen auf die unterschiedlichen Sichtweisen stoßen, mit denen die generativen Themen betrachtet werden können. Diese Reibungsflächen, Selbst- und Differenzerfahrungen müssten im theoretischen Kontext, beispielsweise im Schulunterricht, verhandelt werden.

„Die dialogische Erfahrung ist grundlegend für die Entwicklung einer epistemologischen Neugier. Konstitutiv dafür sind: die dem Dialog implizierte kritische Haltung und das Anliegen, den Grund der Dinge zu erfassen, welche von den dialogischen Subjekten verhandelt werden.“
(Freire 2007: 95)

Die Verantwortung dafür, dass eine solche Haltung von allen Beteiligten eingenommen werden kann, läge zu großen Teilen bei jenen, die den Gruppenprozess organisieren: den Lehrer_innen. Ihre zentrale Herausforderung in dem Prozess würde darin bestehen, vermittelnd – nicht eingreifend – zu agieren, dafür zu sorgen, dass die Grundregeln für einen gemeinsamen Dialog eingehalten werden. Mit dieser „utopistischen“ Idee wird vorgeschlagen, einen Schritt weg von den vielerorts geforderten Bildungsstandards zu tun, hin zum Generativen der Schüler_innen, wie es mancherorts in forschenden Lernprojekten außerhalb des Regelunterrichts realisiert werden kann.¹⁶ An einem dieser Projekte konnte ich durch meine Zusammenarbeit mit Martin Jäggle mitwirken. Den Kern dieses Projekts mit dem Titel *Forschen wir gemeinsam* beschreibt Martin Jäggle mit den Worten:

„Die jungen Menschen stehen im Mittelpunkt, erforschen ihre Umwelt und setzen sich mit Themen wie Diversität, Anerkennung und Missachtung von Rechten auseinander – es geht um sie ganz persönlich, um ihr ganzes Menschsein, mit all dem, was sie mitbringen.“
(Jäggle 2014: 32)

In meiner utopistischen Vorstellung von Bildung sind Schüler_innen auch im Regelunterricht forschend tätig. Es könnten Bildungsprozesse angeregt werden, die von Neugier geleitet an jenem Ort beginnen, den die Schüler_innen bewohnen und der durch den Bildungsprozess erst sichtbar gemacht wird. Die generativen Themen der Schüler_innen würden die Dimensionen eines solchen generativen Bildungsraumes bestimmen.

Bildung an Universitäten - in Wien und Lüneburg

Im Studium der Internationalen Entwicklung in Wien lernte ich auf verschiedenste Weisen, bestehende Ungleichheitsverhältnisse wissenschaftlich reflektiert zu hinterfragen. Das Infragestellen, das Nachhaken, das Lästig-Sein(-Dürfen), das Diskutieren und Reflektieren, die Grenzarbeit, die Reibungsflächen, der Perspektivenwechsel, die Differenzen, das Dialogische, das Schonungslose sind Qualitäten und Prozesse, die ich dabei erfahren habe und in meinem Alltag nicht mehr missen möchte. Hatte man die Ungleichheitsverhältnisse in diversen entwicklungspolitischen Feldern einmal erörtert, erschien es unmöglich, allein anhand von klassisch-empirischen Methoden darin zu forschen bzw. aktiv zu handeln – man würde lediglich zur Reproduktion ungleicher Bedingungen beitragen. Das Ergründen

¹⁶ Siehe auch www.forschenwirgemeinsam.at und Jäggle et al. 2013

alternativer Forschungswege wurde zu einer zentralen Herausforderung, wenn man sich nicht einer lähmend-kulturpessimistischen Haltung hingeben wollte. Neben Martin Jäggle machten vor allem auch Gerald Faschingeder und Sarah Funk das Studium der Internationalen Entwicklung für mich zu einem Ort, an dem ein freirianisches Bildungsverständnis zur Entfaltung gebracht werden konnte. Erst studierten Sarah und ich bei Gerald, später konzipierten und leiteten wir gemeinsam mit ihm Lehrveranstaltungen. Gemeinsam hielten wir Einführungskurse in entwicklungspolitische Theorien. Hierbei stellte sich für uns die Herausforderung, interaktive Lehre in Gruppen bis zu 80 Leuten zu gestalten. Das Studium der Internationalen Entwicklung wurde damals noch völlig überrannt. 700 Studienanfänger_innen pro Jahr wollten mehr über globale Ungleichheitsverhältnisse erfahren und diese studieren. Dem Institut der Internationalen Entwicklung stand jedoch zu wenig Geld zur Verfügung, um mit diesem Andrang angemessen umzugehen. Also waren unsere Arbeitsgruppen viel größer als jene an anderen Instituten. Für uns bestand der Schlüssel für gute Lehre darin, ein gutes Maß zwischen inhaltlichen Inputs und interaktiven Methoden zu finden, um zum einen vom Wissen der Studierenden – ihrem *Generativen* – auszugehen und andererseits bestehendes Wissen aus dem Kanon der entwicklungspolitischen Theorien zu vermitteln. Die Fotografie konnte ich in der Folge in Lehrveranstaltungen zum Thema *Interkulturelle Kommunikation* zur Anwendung bringen. Ich legte diese Lehrveranstaltungen im Sinne der *ipsum*-Projekte und des *Forschenden Lernens* (Bundesassistentenkonferenz [1970] 2009; siehe auch Abschnitt 1.4, S.24) an und kombinierte die Lektüre und Diskussion fototheoretischer Texte mit fotografischer Praxis. Diese Kombination sollte es den Studierenden erlauben, die eigene Wahrnehmung im Feld der Interkulturellen Kommunikation zu schärfen und ihre Reflexionen über das eigene Tun theoretisch zu stützen. Der Einfluss von Bilderwelten auf die eigene Weltwahrnehmung und deren kulturbezogene Interpretation konnte dadurch erfahrbar und diskutierbar werden. Das individuelle Diplomstudium Internationale Entwicklung gibt es inzwischen nicht mehr in dieser Form. Es wurde im Rahmen des Bologna-Prozesses und durch die prekären Rahmenbedingungen in der österreichischen Hochschulfinanzierung aufgelöst. Inzwischen ist es als Masterlehrgang Internationale Entwicklung mit überschaubaren Studierendenzahlen und entsprechenden Beschränkungen an der Universität Wien eingerichtet.

An der Leuphana bekam ich 2014/15 die Gelegenheit am interfakultären Methodenzentrum mitzuarbeiten. Studierende und Forschende, die inter- und transdisziplinäre Phänomene und Problemfelder bearbeiteten, fanden hier Beratung. Im Bereich inter-, trans- und undisziplinierter Methodenlehre ergab sich für mich ein *Dazwischen* als Arbeitsplatz, das scheinbar unüberwindliche Antagonismen bereithielt: die Unvereinbarkeit von subjektivistischen und objektivistischen Erkenntnisweisen, die analytische Trennung von Symbolischem und Materiellem, von Theorie und Empirie, von Struktur und Akteur_in, von Mikro- und Makroebene (Bourdieu/Wacquant 2006: 19). Die Mitarbeiter_innen am Methodenzentrum waren an jeweils verschiedenen Fakultäten ihrem eigenen disziplinären Hintergrund entsprechend assoziiert und hatten die Aufgabe, Methodenberatung für inter- und transdisziplinäre Forschungszusammenhänge anzubieten. Dabei galt es, über die eigenen erkenntnistheoretischen Grenzen hinauszublicken und diese auch zu überschreiten. Gemeinsam mit den Forschenden, die sich ans Methodenzentrum wendeten, wurden dem jeweiligen Forschungskontext entsprechend Erkenntnistheorien und vorhandenes Methoden-Repertoire verknüpft. Immer wieder bestand die Herausforderung darin, einen methodologischen Rahmen zu finden, der jenseits seiner disziplinären Verfasstheit bestehen konnte.

Das Methodenzentrum stellte sich als geeigneter Ort heraus, um mit Kolleg_innen über Fragen zu *Disziplin und Undisziplin* nachzudenken und zu diskutieren. Einen entsprechenden Rahmen dafür boten die *Inter- und transdisziplinären Werkstattgespräche*¹⁷, die wir alle zwei Wochen durchführten. Vor allem mit Ulli Vilsmaier, Moritz Engbers und Esther Meyer habe ich viele Stunden damit verbracht, gemeinsam Wege für unser undiszipliniertes Forschen auszuloten.

Im Rahmen meiner Tätigkeit am Methodenzentrum konnte ich bei diversen Lehrformaten mitwirken, die sich der undisziplinierten Methodenlehre verschrieben hatten. Als Lehrende hatte ich Gelegenheit, Konzepte für Lehrveranstaltungen zu entwickeln und umzusetzen, in denen ich mich dem *Bankierssystem der Erziehung* entziehen konnte. Es ging für die Studierenden in diesen forschenden Lehrformaten weniger darum, ein umfassendes Methodenverständnis zu erlangen, als eine gewisse Vorstufe auf dem Weg dazu zu erreichen. In ihrer Auseinandersetzung mit fotografischer Praxis, den eigenen Bildern und jenen der Anderen, erarbeiteten sie sich eine gewisse forschende Haltung, die sie zur Methodenreflexion auf allgemeiner Ebene führte, zu Fragen wie: Welche Rolle dürfen meine Gefühle für mich als Forscher_in spielen? Was sind Kriterien, um Nachvollziehbarkeit herzustellen? Was bewirkt meine Methode außerhalb des angestrebten Erkenntnisgewinnes? Welche ethischen Aspekte müssen beachtet werden? Was sind Qualitätsmerkmale einer Methode? Worin bestehen Grenzen?

Die Zwischenräume in der undisziplinierten Methodenlehre sind vielfältig und herausfordernd und stellen für mich einen interessanten Arbeitsplatz dar. Es prallen verschiedene Wissenschaftstraditionen, Erkenntnistheorien und damit auch widersprüchliche Narrative aufeinander, was diesen Arbeitsplatz zu einem politischen Terrain macht. Über die vielfältigen Herausforderungen in der undisziplinierten Methodenlehre konnte ich in einem der *Inter- und transdisziplinären Werkstattgespräche* mit anderen Lehrenden nachdenken und diskutieren. Dabei kristallisierten sich einzelne Ideen, Elemente und Empfehlungen heraus, die ich in der Konzeption und Umsetzung meiner Lehrveranstaltungen weiterhin beachten möchte. Es handelt sich hier um ein Ermöglichen von Wechselspielen auf mehreren Ebenen:

- zwischen Methode, Methodologie und Erkenntnistheorie:
Ein iteratives Wandern zwischen konkreten und abstrakten Ebenen, in wechselnder Auseinandersetzung mit Details und einem ganzheitlichen Blick sollte einem linearen Fortschreiten gegenüber bevorzugt werden.
- zwischen harten und weichen Qualitäten:
Ein ausdifferenzierter Umgang mit wissenschaftlichen Qualitätskriterien im Sinne von Nachvollziehbarkeit, Legitimierbarkeit, wissenschaftlicher Anschlussfähigkeit, aber auch im Sinne von persönlichem Entfaltungspotential und Selbstreflexion sollte Beachtung finden.
- zwischen Gegenstands- und Subjektorientierung:
Forschende und Lernende sollten die Möglichkeit haben, ihre Forschung vom Gegenstand her zu denken und über ihr subjektives Erkenntnisinteresse zu einer passenden Verknüpfung von Methode und Erkenntnistheorie gelangen.

17

Einige der folgenden Textteile basieren auf Nachlesen, die ich 2014 und 2015 zu *inter- und transdisziplinären Werkstattgesprächen* am Methodenzentrum der Leuphana verfasst und auf der Website des Methodenzentrums veröffentlicht habe.

- zwischen Disziplin und Undisziplin:
Die Rückbindung an eine gewisse Disziplin sollte Orientierung geben, jedoch nicht einschränken. Ein Miteinander von Studierenden verschiedener Disziplinen kann für das Wechselspiel zwischen Disziplin und Undisziplin gut nutzbar gemacht werden.
- zwischen Anfänger_innen und Fortgeschrittenen:
Im Sinne von Mehrstufenklassen in der Grundschule sollten vermehrt Studierende verschiedener Semester im Studium die Gelegenheit haben, miteinander und voneinander zu lernen. So können sie einander auf unterschiedlichen Erkenntnisebenen die Begeisterung für Wissenschaft und Forschung vermitteln.
- zwischen Aktion, Reflexion und Dialog:
Es sollte ausreichend Zeit für Methodenanwendung und Methodenreflexion in Lehre und Forschung gegeben sein. Sowohl die Umsetzung von Methoden als auch das Nachdenken darüber müssen als notwendige Bestandteile auf dem Weg zu neuer Erkenntnis und neuem Wissen betrachtet werden.

2.2.5 Arbeitsplatz: Wissenschaft



Abbildung 21: Das Donauufer

Der praxeologische Selbstversuch führt mich über die Auseinandersetzung mit meinem Bildungsbegriff weiter zu meiner Selbstverortung im wissenschaftlichen Feld und zu meinem Verständnis von Wissenschaft. Ich bin als Forschende und Lehrende im universitären Mittelbau in eher prekären Verhältnissen positioniert. Erst als Studentin, dann als Lehrende und Forschende der Internationalen Entwicklung in Wien und am überfakultären Methodenzentrum sowie an der Fakultät für Nachhaltigkeitswissenschaften der Leuphana Lüneburg nehme ich die Undisziplin mehr und mehr als meine akademische Disziplin wahr. Darin stellt sich mir die Aufgabe, einen entsprechenden Umgang mit Kritik- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln.

Zwischen Kritik- und Handlungsfähigkeit

Beim Wandern zwischen den Wissenschaftskulturen in Wien und Lüneburg möchte ich weiter dem praxeologischen Dreischritt von Bourdieu folgen und einen Versuch wagen, zumindest ein paar wenige der unbewussten Kategorien akademischer Vernunft im Feld der Undisziplin, in dem ich mich bewege, zu benennen (Bourdieu/Wacquant 2006: 68-69): Die ersten Jahre während meiner Doktorarbeit war ich an der Internationalen Entwicklung in Wien eingeschrieben, mit meinem Wechsel an die Leuphana

setzte ich meine Doktorarbeit an der Fakultät für Nachhaltigkeitswissenschaften fort. Sowohl an der Internationalen Entwicklung als auch an der Fakultät für Nachhaltigkeitswissenschaften wird das Thema *Entwicklung* als Kernthema behandelt. Doch durch die unterschiedlichen Umgangsformen mit diesem Kernthema in Wien und in Lüneburg nehme ich jeweils verschiedene Wissenschaftskulturen wahr.

Das thematische Feld im Studium der Internationalen Entwicklung war sehr weit gefasst, eigentlich unüberschaubar. Den gemeinsamen Nenner der diversen Themen bildete die kritische Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsbegriff. Diese fand, je nach Interesse und Schwerpunktsetzung der Studierenden und Lehrenden, im Rahmen der Umwelt-, Politik-, Sozial-, Kultur- und/oder Wirtschaftswissenschaften statt. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsbegriff auf globaler und lokaler Ebene führte weiters zu diversen Forschungsthemen wie Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit, Bildung und Entwicklung, Menschenrechte und Rechtsdiskurse, Körperpolitiken und Gender, Kultur- und Raumpolitiken, Staat und Staatlichkeit im globalen Süden etc. Erkenntnistheoretische Fragen wurden intensiv diskutiert, wodurch man sich eine gewisse theoriegeleitete und reflektierte Kritikfähigkeit aneignen konnte. Jedoch: Sobald es galt, Theorie, Empirie und Praxis miteinander zu verbinden, lief man Gefahr, am Balanceakt zwischen Kritik- und Handlungsfähigkeit zu scheitern. Bei all dem Dekonstruieren an der Internationalen Entwicklung ging mir auf Grund von gesteigertem Struktur- und Kulturpessimismus irgendwann die Handlungs-, Phänomen- und Problemorientierung verloren. Das Dekonstruieren lähmte teilweise und vermittelte das Gefühl, es sei egal, was wir im Rahmen von globaler Ungleichheit täten, wir würden nur zur Aufrechterhaltung ungleicher Systeme beitragen.

Hatte ich an der Internationalen Entwicklung in Wien zunehmend die Handlungsorientierung vermisst, so fand ich diese an der Fakultät für Nachhaltigkeitswissenschaften in Lüneburg in ausgeprägter Weise vor. Die Fakultät umfasst ein breites Spektrum an unterschiedlichen Fächern und Disziplinen – von Ökologie, Chemie, Informatik, Kommunikation, Psychologie, Management, Technik, Wirtschaft bis hin zu Philosophie, Politik und Recht. Forschung und Lehre waren in diesen Bereichen auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtet. Auf der Forschungsagenda befanden sich Problemfelder und Herausforderungen, die auch in den Medien sehr präsent waren (und sind): Klimawandel, Ressourcenknappheit, Umweltkatastrophen und deren Folgen ... Diese Problemfelder wurden inter- und transdisziplinär beforscht. Darüber hinaus bestand das Ziel, nicht nur zu neuen Erkenntnisse über diese Problemfelder zu kommen, sondern mit der Forschung auch transformative Prozesse auf verschiedenen Akteursebenen einzuleiten. Handlungs- und Problemorientierung wurden dementsprechend an der Fakultät für Nachhaltigkeit auf sehr direkte Art vermittelt. Für Diskurskritik, Dekonstruieren, das Einbringen geisteswissenschaftlicher Perspektiven sowie die Auseinandersetzung mit dem weiten Bedeutungshorizont nachhaltiger Entwicklung blieb dabei nicht viel Raum. Solcherlei Zugänge wurden eher von Randgruppen an der Fakultät für Nachhaltigkeitswissenschaften erforscht. Methodenreflexion, also das Nachdenken über die eigenen Methoden mit Blick auf gewisse Inhalte, fand generell wenig statt. Es gab entsprechende Angebote, beispielsweise am Methodenzentrum, jedoch wurden diese noch nicht umfassend in Anspruch genommen.

Ich erkenne in beiden wissenschaftlichen Feldern – der Internationalen Entwicklung und den Nachhaltigkeitswissenschaften – eine gemeinsame, normative Agenda: Lasst uns die Welt retten! Die Nachhaltigkeitswissenschaftler_innen in Lüneburg verfolgten diese mit einem problem- und lösungs-

orientierten, eher naturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnisverständnis. Die Wissenschaftler_innen der Internationalen Entwicklung in Wien orientierten sich mit Diskurskritik und Dekonstruktion eher an einem kulturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis. Während die einen drauflos forschten, um möglichst schnell die Welt zum Besseren zu verändern, machte sich bei den anderen Kulturpessimismus breit, der jegliches Handeln obsolet erscheinen ließ. Nach meinen Erfahrungen in beiden Bereichen kristallisiert sich in meinem Feld der Undisziplin eine zentrale methodologische und erkenntnistheoretische Frage heraus: Wie können in undisziplinierten Forschungsfeldern Bedingungen hergestellt werden, die Forschenden und Studierenden gleichermaßen ermöglichen, Kritik- und Handlungsfähigkeit in ihr forschendes Arbeiten zu integrieren?

Im Feld der Undisziplin

„Ich sagte mir nun, daß diese Unordnung und dies Dilemma, die der Wunsch, über PHOTOGRAPHIE zu schreiben, zutage gefördert hatte, sehr wohl eine Art von Unbehagen spiegelten, das ich schon immer empfunden hatte: hin und her gerissen zu sein zwischen zwei Sprachen, einer des Ausdrucks und einer der Kritik; und inmitten der letzteren auch noch zwischen mehreren Fachsprachen, denen der Soziologie, der Semiologie und der Psychoanalyse – da mich aber die einen wie die anderen am Ende nicht befriedigen konnten, so bekannte ich mich zu dem einzigen in mir, dessen ich mir sicher war (wie naiv es auch sein mochte): dem leidenschaftlichen Widerstand gegen jegliches reduzierende System.“ (Barthes 1985: 16)

„Die Wandlung der Weltsicht, die meinen Übergang von der Philosophie zur Soziologie begleitet hat und für die meine algerischen Erlebnisse sicher entscheidend waren, ist [...] nicht ganz einfach zu beschreiben, und das ohne Zweifel, weil sie sich aus einer unmerklichen Anhäufung von Veränderungen ergab, die nicht nur gewisse Lebenserfahrungen mit sich brachten, sondern eine regelrechte, von meiner Arbeit am Verständnis der sozialen Welt untrennbare Arbeit an mir selbst.“ (Bourdieu 2002: 67)

„The stairwell as liminal space, in-between the designations of identity, becomes the process of symbolic interaction, the connective tissue that constructs the difference between upper and lower, black and white. The hither and thither of the stairwell, the temporal movement and passage that it allows, prevents identities at either end of it from settling into primordial polarities. This interstitial passage between fixed identifications opens up the possibility of a cultural hybridity that entertains difference without an assumed or imposed hierarchy.“ (Bhabha 2004: 5)

„Ich muss meine Neugier zu einer epistemologischen werden lassen. Der adäquate Kontext für die Ausübung der epistemologischen Neugier ist der theoretische. Aber das, was einen Kontext theoretisch macht, ist nicht ein Raum, sondern eine gedankliche Haltung. Durch sie können wir einen Aspekt des konkreten Kontextes in einen theoretischen Aspekt verwandeln.“ (Freire 2007: 91)

Durch meine wissenschaftliche Sozialisierung habe ich mich meist zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften hin und her bewegt. Ich habe bisher keiner expliziten Wissenschaftsdisziplin angehört, weshalb mir kein spezieller Theoriekanon vorgegeben war. Inzwischen nehme ich diese Eigenart meines wissenschaftlichen Feldes nicht mehr als Hindernis wahr. Die Undisziplin erlaubt mir ein gewisses Wildern in den Theorien, durch das ich mir Einblicke in die verschiedensten Schulen verschaffen kann. Dabei kehre ich jedoch immer wieder zu einer bestimmten Gruppe von Autor_innen zurück, deren Kern derzeit Pierre Bourdieu, Roland Barthes, Homi Bhabha und Paulo Freire bilden.¹⁸

Das Wissenschaftsverständnis, das ich bei Bourdieu vorfinde, vermittelt mir für den Brückenschlag zwischen Methodenforschung und Forschender Lehre eine gewisse transformative Dimension, die jedoch ohne normative Überfrachtung auskommt. Loïc Wacquant weist darauf hin, dass für Bourdieu die Soziologie an sich eine politische Wissenschaft ist, da eines ihrer zentralen Erkenntnisinteressen darin bestehe, die Struktur und die Mechanismen von Herrschaftsverhältnissen zu erforschen (Bourdieu/Wacquant 2006: 82). Über das soziologische Feld hinaus macht Bourdieu die politische Verfasstheit jeglicher Erkenntnistheorie explizit:

„Theorie der Erkenntnis und politische Theorie sind nicht zu trennen. Jede politische Theorie enthält, zumindest latent, eine Theorie der Wahrnehmung von sozialer Welt.“ (Bourdieu/Wacquant 2006: 82)

Ich finde bei Bourdieu die Möglichkeit, als Forscherin eine politische Haltung einzunehmen, die sich als Aktivismus im wissenschaftlichen Feld lesen und sich gut mit dem Wunsch vereinbaren lässt, die Welt durch gleichermaßen kritisches Engagement und kritische Distanz (Elias 1983) zum Besseren zu verändern. Was er als *Praxeologie* (Bourdieu/Wacquant 2006: 29) oder als *Objektivierung des objektivierenden Subjekts* (ebd.: 97) konzipiert, soll dazu dienen, feste Standpunkte und Perspektiven wahrzunehmen, um diese zu wechseln und in weiterer Folge die eigenen Wahrnehmungsprinzipien zu hinterfragen und zu verändern (ebd.: 93).

Meiner Nähe zur Phänomenologie entsprechend finde ich Inspiration für meine Auseinandersetzung mit der Fotografie bei Roland Barthes. Er beschreibt sein Werk *Die helle Kammer* (1980) selbst in einem Interview mit Guy Mandery als eine Phänomenologie der Fotografie, also gewissermaßen als einen phänomenologischen Text zur Erforschung des Wesens der Fotografie (Barthes 2002: 85 [1979]). Dies stellt er in klaren Kontrast zu z.B. einer soziologischen, ästhetischen oder historischen Arbeit über die Fotografie – aus diesen Perspektiven heraus gäbe es für ihn keine geeigneten begrifflichen „Werkzeuge“, um der Fotografie gerecht zu werden, die er in ihrer Neuheit und in ihrer Differenz zu anderen bildgebenden Verfahren begreifen wollte.

„Was die PHOTOGRAPHIE anlangte, so hielt mich ein ‚ontologischer‘ Wunsch gefangen: ich wollte unbedingt wissen, was sie ‚an sich‘ war, durch welches Wesensmerkmal sie sich von der Gemeinschaft der Bilder unterschied.“ (Barthes 1985: 11)

Barthes erforscht seine Erfahrungen beim Lesen von Fotografien und beschreibt sie. Er schreibt dabei – entgegen einem positivistischen Wissenschaftsverständnis – nicht teleologisch auf ein Endergebnis hin.

18 Ich muss bemerken und kritisch hinterfragen – meine theoretische Orientierung ist bislang vordergründig von männlichen Autoren geprägt.

Sein Forschen ist auf den Erkenntnisprozess im Schreiben gerichtet. Die Wiederholung wird darin zur Methode, die Begriffe, die er in seinem Werk prägt, erlangen durch mehrmalige Wiederholung ihre Bedeutung.

Vorerst erscheinen mir die Erkenntnisstränge von Barthes und Bourdieu unvereinbar, vor allem in Bezug auf ihr Methodenrepertoire und ihren Schreibstil. Beide Autoren schreiben jedoch immer wieder von einem subjektiven Standpunkt aus, wodurch sie mich beim Lesen direkt ansprechen. Beide beziehen die eigene Person durch ihre Selbstreflexivität unmittelbar in ihre Forschung ein und verweisen darauf, dass sie dies nicht tun, um ihre Individualität zu feiern, sondern um durch den Rückbezug auf sich selbst zu einem größeren Ganzen zu gelangen (Bourdieu/Wacquant 2006: 76-77; Barthes 1985: 26). Je mehr ich mich mit Barthes' Suche nach dem Wesen der Fotografie und dem fotografischen Blick von Bourdieu auseinandersetze, desto mehr erkenne ich, was für mich das Wesen der Fotografie ausmacht. Es geht um einen liebevollen und gleichzeitig kritischen Blickwechsel, egal welche Rolle ich im fotografischen Geflecht einnehme. Bourdieu und Barthes vermitteln mir, als undisziplinierte Wissenschaftler, in ihrer so gegensätzlichen Auseinandersetzung mit der Fotografie den Mut, einen ähnlich gearteten Blickwechsel einzugehen, etablierte Forschungsfelder und Wissensgrenzen auszudehnen, aus bestehenden Kategorien immer wieder hinauszutreten. Die Fotografie bietet die notwendigen Ambivalenzen für ein solches Vorhaben.

Die Suche nach einer gemeinsamen Sprache der Kritik und des Ausdrucks führt mich zu Homi Bhabha. Ihm folgend geht es mir darum, die Sprache der Kritik durch verschiedene Ausdrucksformen zu gestalten. Gegensätze werden dabei nicht in vermeintlicher Harmonie aufgelöst – sie werden übersetzt. Erst durch die Anerkennung und Übersetzung von Gegensätzen kann Neues hervorgebracht werden.

„The language of critique is effective not because it keeps forever separate the terms of the master and the slave, the mercantilist and the Marxist, but to the extent to which it overcomes the given grounds of opposition and opens up a space of translation.“ (Bhabha 2004: 37)

Homi Bhabha gibt mir in seinem Sammelwerk *The Location of Culture* Begriffe, Konzepte und Metaphern zur Hand, mit denen ich meine eigene Sozialisierung ein Stück weit erfassen kann. Ich ziehe seine Begriffe und Konzepte wie Fäden aus den einzelnen Aufsätzen heraus und verwende sie im Sinne der *Foucault'schen Werkzeugkiste* (Foucault 1976: 53). Homi Bhabha ist weder *operator*, noch nutzt er die Fotografie als Forschungsmethode, er forscht auch nicht explizit über sie. Wohl aber ist er *spectator*, der die literarischen und künstlerischen Werke verschiedener Autor_innen betrachtet, beschreibt und in größere Sinnzusammenhänge stellt. Seine Texte begleiten mich ebenso wie jene von Barthes und Bourdieu seit einiger Zeit dabei, Theorie und Praxis nicht als Gegensätze, sondern vielmehr dialektisch zu begreifen. Bhabhas Texte werden immer wieder als völlig fern der Lebenswelt, theoretisierend und unverständlich kritisiert – also fern von Praxis verortet. Interessanterweise erschließt mir aber gerade die Lektüre seiner Aufsätze eine Perspektive auf das Sein und Tun in Grensräumen, mit einem hohen Maß an Lebensweltorientierung. Es ist besonders die bildhafte Sprache, mit der er mir seine Theoriegebäude auf lebendige Art vermittelt. Bhabhas Texte handeln von Menschen, von Begegnungen, von Machtverhältnissen zwischen Menschen, die sich begegnen. Dabei bezieht er sich meist auf koloniale und postkoloniale Zusammenhänge, in denen ein Teil der Menschen Macht und Autonomie besitzt, der andere Teil nicht. Die einen sehen, können gesehen werden, haben Stimmen und werden gehört, verfügen über Wissen – die Anderen nicht. Im ersten Moment scheint es sich um

klare Unterscheidungen und eindeutige Grenzlinien zu handeln. Was sich diesseits und jenseits dieser Grenzlinien befindet, lässt sich mit wenigen Worten fassen – Schwarz/Weiß, Arm/Reich, Nord/Süd, Mann/Frau, Macht/Ohnmacht. Die Problematik von Gegensatzpaaren im kolonialen Diskurs besteht für Homi Bhabha darin, dass Menschen auf der einen oder anderen Seite verortet werden und keine Möglichkeit besteht, die Seite zu wechseln. Es handelt sich dabei um eine Festschreibung und Fixierung von Identität, die durch verschiedene Repräsentationsmechanismen und -methoden vollzogen wird.

Das Forschungsverständnis bei Paulo Freire ist geprägt von einer *Praxis* im Sinne der Wechselwirkung von Aktion, Reflexion, und Dialog (Freire 1978: 71). Dabei müssen vorhandenes Wissen und die existentiellen Bedingungen der Menschen im Erkenntnisprozess gleichermaßen eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang bezieht sich Freire auf Karl Marx und seine *3. These über Feuerbach* (Mayo 1995: 367; Novy 2007: 39). Was als Wissen gelten kann und was nicht, wird demnach nicht von einzelnen Akteur_innen des Überbaus einer Gesellschaft festgeschrieben, sondern durch das dialektische Verhältnis von Basis und Überbau immer wieder neu generiert.

„Das populäre Wissen zu negieren, ist genauso anfechtbar, wie es aus einer ‚Basis-Bezogenheit‘ heraus zu mystifizieren, es zu überhöhen.“
(Freire 2007: 55)

Demnach ist die Orientierung an den Umständen, in denen die Menschen leben, genauso ausschlaggebend für das Entfalten eines umfassenden Forschungsverständnisses wie die Arbeit mit und an gewachsenen Wissensbeständen. In der Theorie und Praxis von Paulo Freire finde ich den intensiven Bezug zur eigenen Erfahrungswelt wieder, durch den Roland Barthes für sich das Wesen der Fotografie entschlüsseln konnte (Barthes 1985: 77ff.). Ich stoße auf den Dialog als zentrales Element, das zwischen einzelnen Menschen und Kollektiven vermittelt – wie ich es auch bei Pierre Bourdieu lese (Bourdieu/Wacquant 2006: 69). Und ich finde Methoden und Ideen für das Entwickeln von Umgangsformen in Situationen kultureller Differenz – wie sie Homi Bhabha beschreibt (Bhabha 2004: 50). Paulo Freire begegnet der Flüchtigkeit in diesen Situationen mit der Strategie, immer wieder Neugier anzuregen und nach dem *Generativen* der Menschen in konkreten Situationen zu fragen.

2.3 Das Dazwischen als Wohnort

Dieser praxeologische Selbstversuch endet hier. Er soll zur allgemeinen Verständlichkeit und Verortung meiner Forschungsarbeit dienen. Mein selbstreflexiver Prozess kann damit jedenfalls nicht enden. Es besteht für mich weiterhin die Notwendigkeit, in permanenter Auseinandersetzung mit dem Eigenen zu stehen, um dem Anderen in angemessener Weise begegnen und interagieren zu können. Mein langfristiges Ziel ist es, beim Forschen Kritik- und Handlungsfähigkeit nachhaltig in Balance zu bringen. Die theoretischen Bezüge in meinem praxeologischen Selbstversuch ermutigen mich, meinen Weg als Fotografin mit jenem als Aktivistin und als Forscherin immer wieder zu kreuzen. Vielleicht gelingt es mir an diesen Kreuzungen, das *Dazwischen* nicht nur im Vorübergehen, wie einen Aufenthaltsraum zu besuchen und es auch nicht nur als Arbeitsplatz zu begreifen, an dem ich gewissenhaft meine Pflicht erfülle, um danach nach Hause zurückzukehren. Vielleicht gelingt es mir irgendwann, das Dazwischen zur Gewohnheit werden zu lassen, einen Wohnort im Dazwischen zu finden.

„Being in the ‚beyond‘, then, is to inhabit an intervening space, as any dictionary will tell you. But to dwell ‚in the beyond‘ is also as I have shown, to be part of a revisionary time, a return to the present to redescribe our cultural contemporaneity; to reinscribe our human, historic commonality; to touch the future on its hither side. In that sense, then, the intervening space ‚beyond‘, becomes a space of intervention in the here and now.” (Bhabha 2004: 10)

3 Fotografisch-visuelle Methodenentwicklung

„Was mich sehr beschäftigt, ist und war die Frage nach der Methode, der Methode als Erkenntnismethode und nicht als Be-Lehrmethode. Das ist ein epistemologisches Problem, was gleichzeitig auch politisch und ideologisch ist.“ (Freire 1981: 47)

Das Ziel der fotografisch-visuellen Methodenentwicklung im Rahmen meines Promotionsprojektes besteht darin, Wege zu ergründen, *fotografische Praxis* als eine Form *generativen Arbeitens* (Freire 1978, 1980) im fotografischen Geflecht zu begreifen und unter Berücksichtigung und Reflexion ihrer Eigenheiten, Vorzüge und kritischen Aspekte für Lern- und Forschungszusammenhänge in Situationen Kultureller Differenz (Bhabha 2004) nutzbar zu machen. In diesem Kapitel werden die zentralen theoretischen Konzepte erläutert, die der fotografisch-visuellen Methodenentwicklung zugrunde liegen, um darauf aufbauend das Ergebnis – die *Generative Bildarbeit* – im Detail zu beschreiben.

Das *Generative* beschreibe ich in Abschnitt 3.1 anhand meiner Auseinandersetzung mit der Bildungspraxis von Paulo Freire.¹⁹ Den Begriff der *Bildarbeit* erläutere ich in Abschnitt 3.2 anhand einer Auswahl, Gegenüberstellung, Systematisierung und Bewertung fotografisch-visueller Methoden aus den Sozialwissenschaften, die partizipativen und prozesshaften Gehalt haben.²⁰ In Abschnitt 3.3 stelle ich das Ergebnis meiner methodologischen Entwicklungsarbeit, die *Generative Bildarbeit*, vor. Dabei gehe ich im Detail auf die, methodologischen, methodischen und ethischen Aspekte ein, die der *Generativen Bildarbeit* zugrunde liegen.

3.1 Das Generative bei Paulo Freire

Das *Generative* arbeite ich anhand des Zusammenhangs von Methode und Bildung heraus. Dafür erläutere ich den Kontext Freires Alphabetisierungskampagnen in Brasilien und die Rezeption seines Bildungsverständnisses, der *conscientização*. Anschließend beschreibe ich seine konkrete Alphabetisierungspraxis in Anlehnung an seine Ausführungen zum Alphabetisierungsprozess in Brasilien zwischen 1961 und 1964 (Freire 1980: 54ff.) mit Verweisen auf die Methodenentwicklung in späteren Projekten. Daraus leite ich die konstitutiven Elemente *generativen Arbeitens* bei Freire ab und erstelle dazu ein Modell, das ich als *Haus der generativen Bildung* bezeichne.

19 Die theoretische Ausarbeitung basiert auf meiner Zusammenarbeit mit Paul Winter und Ulli Vilsmaier für den Beitrag *Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung* (Brandner/Winter/Vilsmaier 2015), der im Sammelband *Bildung und ungleiche Entwicklung* (Faschingeder/Kolland 2015) veröffentlicht wurde.

20 Die theoretischen Ausarbeitungen dazu entstanden beim gemeinsamen Denken und Schreiben mit Ulli Vilsmaier für den Beitrag *Das Bild der Anderen erforschen*, der im Sammelband *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung* (Dannecker/Englert 2014) veröffentlicht wurde.

3.1.1 Freirianische Alphabetisierungskampagnen: *conscientização*

„*Slum, Regen, Pflug, Land, Nahrung, Tanz, Brunnen, Fahrrad, Arbeit, Gehalt, Beruf, Regierung, Sumpfland, Zuckermühle, Hacke, Ziegelstein, Reichtum.*“ (Freire 1980: 86-88) Ein erster Blick auf die hier aufgelisteten Wörter ruft die Assoziation eines „fremden Alltags“ hervor. Tatsächlich handelt es sich um Reihe von Wörtern, die weit weg von meinem „Hier und Jetzt“ aus betrachtet, zusammengestellt und erforscht wurden – nämlich vor einem halben Jahrhundert in Rio de Janeiro, nicht lange bevor am 1. April 1964 in Brasilien die demokratisch gewählte Regierung von João Goulart durch die Armee gestürzt wurde. Diese Wortreihe bildet einen essenziellen Bestandteil innerhalb der Alphabetisierungsprogramme, die Paulo Freire seit den 1950er Jahren konzeptualisiert und vielerorts umgesetzt hat. Die ausgewählten Wörter sollten nicht irgendwelche Wörter sein, die fernab der eigenen Erfahrungswelt der Lernenden liegen. Die Erforschung relevanter Wörter im jeweils konkreten Lebenskontext, in dem Menschen auch durch Schreiben und Lesen ihrer Sprache mächtig werden sollten, bildet die Basis von Freires Methodologie der Alphabetisierung. Er wollte Wörter verwenden, die zum Leben, zum direkten Umfeld der Menschen gehörten, die eine Brücke zwischen den Menschen und der Welt schlugen, Wörter, die aus dem Leben jedes Einzelnen kamen und wieder darauf verwiesen (Freire 1980: 54). Die Menschen, die an den Alphabetisierungsprogrammen von Paulo Freire teilnahmen, erlernten auf Basis ihrer generativen Wörter binnen weniger Wochen das Schreiben und Lesen. Voraussetzung für den großen Erfolg war es, mit genau jenen Bestandteilen zu arbeiten, die das *thematische Universum* der Menschen ausmachten. „*Die Untersuchung dessen, was ich als ‚thematisches Universum‘ des Volkes bezeichnet habe – der Komplex seiner ‚generativen Themen‘ –, eröffnet den Dialog der Bildung als Praxis der Freiheit.*“ (Freire 1978: 79-80).

Als Experiment auf lokaler Ebene setzte Freire zuerst in Angicos/Rio Grande do Norte ein Alphabetisierungsprojekt um und das in einer Zeit, als man per Gesetz nicht als vollwertige_r Bürger_in anerkannt war, wenn man nicht lesen und schreiben konnte. Analphabet_innen waren vom Wahlrecht ausgeschlossen (Mayo 2006: 30). Erst im Rahmen des sozialreformerischen Regierungsprogramms von João Goulart wurde ihnen das Wahlrecht eingeräumt. Zeitgleich setzte Goulart auf seine Agenda, zwei Millionen Menschen zu alphabetisieren. Innerhalb kürzester Zeit sollten in 20.000 *Kulturzirkeln* über ganz Brasilien verteilt freirianische Alphabetisierungsprojekte stattfinden (Freire 1980: 61). Das Konzept der Kulturzirkel sollte das passive Verständnis von Schule ersetzen, indem die Teilnehmer_innen selbst Themen aus dem eigenen Lebensumfeld einbrachten, um dann in Gruppendiskussionen Handlungsmöglichkeiten auszuloten, die zu einem besseren Leben führen könnten. Freire beschreibt die Jahre zwischen 1961 und 1964 als jene Zeit, aus der sich all seine weiteren Projekte speisten. Die geplante Massenalphabetisierung sollte nicht nur die breitenwirksame Vermittlung einer Kulturtechnik ermöglichen. Im Kern ging es um eine politische Kampagne mit hohem transformativen Gehalt für das brasilianische Volk und den Staat und mit explosivem Gehalt für die Eliten, die zurück an die Macht drängten. Freires Ansatz erfüllte beides: Bildung in Form von konkreten Techniken, die zum einen gut messbare, quantitative Werte für die Senkung der Analphabet_innen-Rate lieferten. Zum anderen – und für Freire selbst von noch größerer Relevanz – wurden dadurch Bildungsprozesse angeregt, die sich weniger offensichtlich in Zahlen gießen ließen. Doch das Vorhaben Goularts fand durch den Militärputsch 1964 ein jähes Ende. Was Freire mit dem Begriff *conscientização* (Freire 1980; 1981) bezeichnete – nämlich eine dialogische Bildungspraxis, die sich aus dem Wechselverhältnis von Aktion, Reflexion und Dialog speist – war für die Militärdiktatur ein unberechenbarer Faktor, eine Bedrohung:

„Ich glaube, es war die Gesamtheit dieser Umstände, die enorme Kraft, die in diesem Prozeß freigesetzt wurde, welche die Herrschenden aufschreckte.“ (Freire 1981: 214). Paulo Freire wurde inhaftiert und musste seine Heimat verlassen. Er ging ins Exil und konnte erst 1980 nach Brasilien zurückkehren (ebd.: 221). In der Auseinandersetzung mit Paulo Freires Wirken in Brasilien und seinen Bildungsbegriff stoße ich, je nach theoretischer Brille, auf eine Vielzahl an Lesarten.²¹ Eine Begründung für das Missverstehen seines Ansatzes findet man vor allem in den Schriften jener, die Freires Bildungspraxis als mechanistisches Vorgehen rein nach Rezept beschreiben und den Alphabetisierungsprozess auf das Erlernen der Techniken des Lesens und Schreibens reduzieren. Eine andere Quelle für Missverständnisse stellt der Begriff der *conscientização* dar. Seiner ursprünglichen Bedeutung gemäß wird *conscientização* (dt. Bewusstseinsbildung) – in den freirianischen Alphabetisierungsprojekten durch die Erforschung von generativen Wörtern seitens der beteiligten Menschen eingeleitet. *Conscientização* vollzieht sich also, sobald die Menschen diese Wörter in den Mund nehmen und sie, mit der Hand schreibend, aufs Papier bringen, sie im Dialog zerpfücken, ihre verschiedenen Bedeutungshorizonte ausloten, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Wortsilben und weiteren Wörtern herstellen und dadurch ihre „thematisches Universum“ erforschen. Dieses lässt sich „[...] nicht im Menschen abgesehen von der Wirklichkeit finden [...], auch nicht in der Wirklichkeit abgesehen vom Menschen – noch viel weniger in einem ‚Niemandland‘. Es ist nur innerhalb des Mensch-Welt-Verhältnisses erfassbar.“ (Freire 1978: 88). Paulo Freire distanziert sich in seinen späteren Schriften ab 1974 vom Begriff der *conscientização*, da dieser seiner Ansicht nach in allzu vielen Kontexten zur Anwendung kam, in denen der ursprüngliche Bedeutungsgehalt verloren ging (Zachariah 1986: 28):

„Weil ich die Dinge nicht klar aussprach, öffnete ich Naiven, ‚Experten‘, oder besonders ‚Tüchtigen‘ Tür und Tor: Sie bemächtigten sich des Konzepts der ‚Bewußtseinsbildung‘ und definierten und benutzen es, vor allem in Lateinamerika, in reaktionärer Weise.“ (Freire 1981: 63)

Eine Fehlinterpretation des Begriffs sieht Freire beispielsweise darin, den Begriff *conscientização* als Synonym für revolutionären Aktionismus zu verstehen. Dadurch werde die Illusion verbreitet, dass es ausreiche, den Begriff auf Banner zu schreiben und mit Megaphonen zu verkünden, um dadurch eine Revolution herbeizuführen (ebd.: 74). Eine andere Spielart, die von christlich geprägten guten Absichten getragen, jedoch nach Freire ebenso wenig zielführend sei, bestehe darin, *conscientização* zur reinen Symptom-Bekämpfung einzusetzen (ebd.: 74-75). Das Wort *conscientização* werde so seiner dialogischen Dimension beraubt. Den Unterschied zwischen Freires *conscientização* und diversen machtpolitischen Ausformungen der Bewusstseinsbildung, beschreibt Gerald Faschingeder wie folgt:

„Der Unterschied zwischen den historisch praktizierten Brutalitäten von marxistisch oder christlich legitimierten Herrschaftsformen und dem Ansatz Paulo Freires ist, dass er radikal den Dialog als Weg des wechselseitigen Lernens einfordert.“ (Faschingeder 2012: 4)

Conscientização bedeutet demnach für Freire, Bildung als dialektischen Erkenntnisakt zu begreifen. In solchen Prozessen gäbe es keine Menschen ohne Welt und keine namenlosen Massen mehr (Freire 1981: 76).

21 Peter Mayo bietet dazu einen guten Überblick und verweist auf die verschiedensten Stimmen, die sich zu Paulo Freire äußern (Mayo 1995: 364).

3.1.2 Phasen der freirianischen Alphabetisierung

In der Folge beschreibe ich Freires Alphabetisierungsprojekte anhand von vier Phasen, um daraus die konstitutiven Elemente generativer Bildungsarbeit abzuleiten und diese für die methodologische Entwicklungsarbeit im Rahmen meiner Forschung nutzbar zu machen.

Phase 1: Vom Wortuniversum zu den generativen Wörtern

In der ersten Phase eines freirianischen Alphabetisierungsprojekts wurde die Lebenswelt der teilnehmenden Menschen erforscht. Die Koordinator_innen des Projektes begaben sich dabei in jenen Kontext, in dem das Projekt stattfinden sollte, redeten mit den Menschen vor Ort in informellen Settings, hörten zu, beobachteten und hielten zentrale Aussagen in Gesprächsprotokollen fest. So erzählte ein Teilnehmer aus dem Hinterland von Rio Grande do Norte: *„Es ist schwer, den Januar in Angicos durchzustehen, denn der Januar ist ein harter Bursche, der uns Leiden bringt.“* (Freire 1980: 54). Ein anderer Mann aus Recife begründete seine Teilnahme am Programm mit folgenden Worten: *„Ich möchte lesen und schreiben lernen [...], damit ich aufhöre, der Schatten von anderen Leuten zu sein.“* (ebd.: 54-55). Und wieder ein anderer erklärte: *„Das Volk zieht eine Schraube im Kopf an. [...] Das ist der Grund dafür, daß du, Professor, hergekommen bist, um mit mir, dem Volk, zu reden.“* (ebd.: 55). Die Koordinator_innen sammelten eine Vielzahl an Aussagen, die den Reichtum an vorhandenen Sprachen und Themen – in diesem spezifischen Kontext – widerspiegelten. Anschließend wurden die Aussagen von ihnen systematisch analysiert, um jene Worte daraus abzuleiten, die für die Teilnehmenden in ihrer Lebenswelt relevant erschienen, somit deren Wortuniversum bildeten. Dieses Wortuniversum wurde einem Auswahlverfahren mit Blick auf zwei Aspekte unterzogen: den phonemischen Reichtum der vorhandenen Wörter und ihre Relevanz zur Lebenswelt und dem Erfahrungsraum der Alphabetisand_innen.

Geleitet durch ihre *alltägliche Neugier* begaben sich die Koordinator_innen in einen fremden Kontext und initiierten dort Dialogprozesse. Durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen und der eigenen Differenzenerfahrung nahmen sie als Subjekte in diesem Prozess eine reflexiv-kritische Position ein und erschlossen so, durch ihr Hinterfragen, gewissermaßen den *theoretischen Kontext* der generativen Wörter. So wurde ihre *spontane Neugier* zu einer *epistemologischen* (Freire 2007: 90-91; siehe auch S.72ff.). Die Alphabetisand_innen waren in diesem Stadium noch nicht aktiv in den Prozess eingebunden. Ihre Lebenswelt wurde beobachtet, sie wurden angesprochen, woraus erste Dialogsituationen entstehen konnten. Sie stellten wichtige Informationen für den Prozess zur Verfügung, gestalteten diesen aber noch nicht selbstständig mit. In einer späteren Alphabetisierungskampagne, die Paulo Freire mit seiner Frau Elza Freire in São Tomé ab 1976 umsetzte, wurden die Alphabetisand_innen vom ersten Moment an, bei der Konzeption des Projektes, in die Entscheidungsfindung involviert (Freire 1981). Dies geschah im Rahmen von Seminaren mit den Alphabetisand_innen und den Koordinator_innen, in denen der Inhalt und vor allem die politische Dimension der Alphabetisierungskampagnen mit allen Beteiligten diskutiert wurden. Damit wurden die Subjekt- und Objektpositionen der Beteiligten von Beginn an dynamisch angelegt.

Phase 2: Von generativen Wörtern zu Bildern

In der zweiten Phase wurden die ausgewählten generativen Wörter in entsprechende Bilder übersetzt. Die Bedeutungsvielfalt eines Wortes – stets in Bezug auf die Lebenswelt der Menschen – sollte sich in jeweils einem Bild widerspiegeln. Anfänglich wurde eher mit Malereien und Zeichnungen gearbeitet, so zum Beispiel in Recife 1964 mit den Malereien von Francisco Brenand:



Abbildung 22: Malereien mit generativen Inhalten als Impuls im Alphabetisierungsprozess
(Francisco Brenand in Freire 1980: 67, 69)

In späteren Projekten, als Paulo Freire für eine groß angelegte Alphabetisierungskampagne in São Tomé *Handbücher der Volkskultur* verfasste, kamen vermehrt Fotografien zum Einsatz.

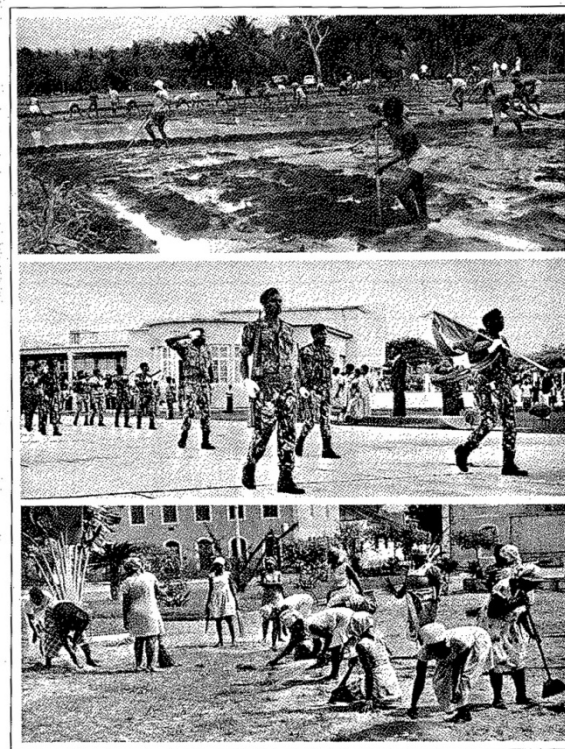


Abbildung 23: Fotos mit generativen Inhalten als Impuls im Alphabetisierungsprozess
(Bildautor_in nicht genannt in Freire 1981: 177)

Damit wurde das Visuelle als Bedeutungsträger in den Prozess eingebracht und ermöglichte so eine Vervielfältigung der Deutungsmöglichkeiten. Mithilfe der Bilder sollten Assoziationen zu möglichst vielen Dimensionen des jeweiligen Wortes angeregt werden. Die visuelle Kodierung wurde von den Koordinator_innen vorgenommen. Sie hatten weiterhin die Deutungsmacht über das Wortuniversum – die generativen Wörter und die Bilder – inne, die in diesem Prozess zusammengeführt wurden. Geleitet von epistemologischer Neugier bewegten sich die Koordinator_innen dabei im theoretischen Kontext (Freire 2007: 91; siehe auch S.72ff.). Der Auswahl- und Kodierungsprozess wurde im gemeinsamen Dialog mit anderen Koordinator_innen vollzogen, um dabei eine reflexive Ebene aufrechtzuerhalten und zu verhindern, dass sich die je eigenen Sichtweisen der einzelnen Koordinator_innen über die generativen Aussagen der Teilnehmer_innen stellen.

Phase 3: Vom Bild zu den generativen Themen

In einem nächsten Schritt organisierten die Koordinator_innen sogenannte *Kulturzirkel*, zu denen die Alphabetisand_innen eingeladen wurden. Innerhalb der Kulturzirkel wurden die Bilder durch Gruppendiskussionen von den Teilnehmer_innen dekodiert und dadurch wieder in Sprache und Wörter umgewandelt.

Anhand eines Bildes, das das generative Wort „Regen“ illustrieren sollte, wurden beispielsweise im Projekt in Recife 1964 Themen rund um die Wasserversorgung, den Einfluss der Umwelt auf das menschliche Leben, klimatische Faktoren in der Subsistenzökonomie etc. diskutiert (Freire 1980: 87).

In São Tomé 1976 führte die Fotografie, die für das generative Wort „Volk“ eingesetzt wurde, zum gemeinsamen Reden/Nachdenken über die Bedeutung der Unabhängigkeit, des Widerstands gegen die Kolonialmacht und der Rolle der Bevölkerung beim Aufbau eines unabhängigen Nationalstaates (Freire 1981: 178). So ergaben sich in den Bilddiskussionen generative Themen, deren umfassende Bedeutung Freire wie folgt beschreibt:

„Ich habe diese Themen ‚generativ‘ benannt, weil sie (was immer sie auch enthalten und welche Aktion sie auch immer hervorrufen mögen) die Möglichkeit enthalten, in viele mögliche Themen weiter entfaltet zu werden, die ihrerseits nach der Durchführung neuer Aufgaben verlangen.“ (Freire 1978: 84)

In dieser Phase verließen die Alphabetisand_innen ihre bisherige Objektposition und wurden zu den zentralen Subjekten im Alphabetisierungsprozess. Die Koordinator_innen trugen jetzt nur noch die Verantwortung dafür, dass in der Gruppe gearbeitet werden konnte, während die Verantwortung für den thematischen Verlauf und die inhaltliche Entwicklung bei den Gruppenteilnehmer_innen lag. Die Vieldeutigkeit der Bilder konnte sich nun in der dialogischen Auseinandersetzung der Gruppe entfalten. Die Alphabetisand_innen nahmen ihren eigenen Dekodierungsprozess vor und erweiterten den Deutungshorizont der Bilder in Richtung ihrer generativen Themen. Zunächst waren sie von ihrer spontanen Neugier geleitet, aber durch die Auseinandersetzung mit den Bildern, den Dialogprozessen und Differenzenerfahrungen, die sich daraus ergaben, gelangten sie bald in eine reflexiv-kritische Position. Ihre spontane Neugier konnte in diesem Rahmen zu einer epistemologischen werden (Freire 2007: 91; siehe auch S.72ff.).

Phase 4: Von Schriftbildern zu weiteren generativen Wörtern und Themen

Ausgehend von der Gruppendiskussion wurde das *generative Wort*, das zum Bild gehörte, in seinen einzelnen Silben als Schriftbild in die Diskussion eingebracht. Zuerst wurde ein Bild des geschriebenen, vollständigen Wortes, z. B. *povo* (dt. Volk) gezeigt, dann folgte ein Bild des geschriebenen, in seine einzelnen Silben unterteilten Wortes. Anschließend wurden erst hintereinander und dann auf einem gemeinsamen Bild die phonemischen Gruppen zu diesen Silben, in Form einer sogenannten *Entdeckungskarte*, gezeigt (Freire 1980: 86).

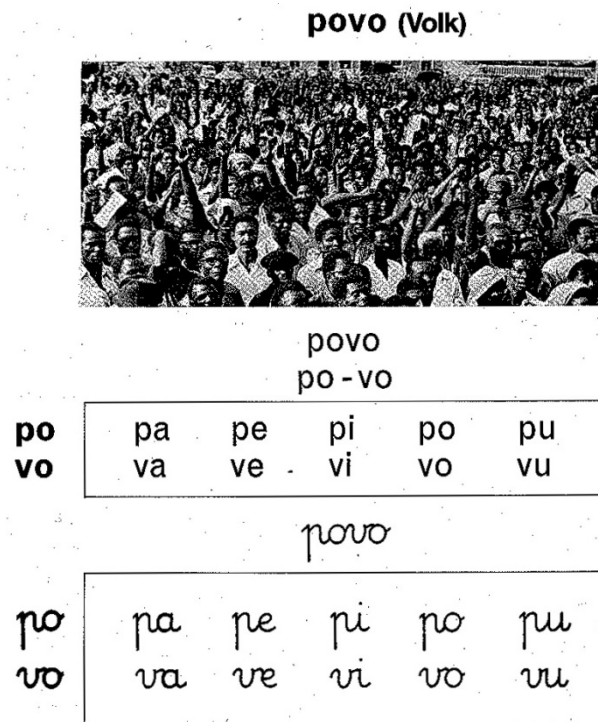


Abbildung 24: Entdeckungskarte im Alphabetisierungsprozess (Bildautor_in nicht genannt in Freire 1981: 179)

Die Menschen setzten nun jeweils aus den verschiedenen phonemischen Gruppen eines bestimmten Wortes neue Wörter zusammen, probierten sie aus und diskutierten miteinander, ob es sich bei ihren Zusammensetzungen um Schriftbilder von existierenden, sinnvollen Wörtern – oder im Gegenzug, um lautliche Neubildungen ohne Bedeutung – handelte. Die gefundenen Wörter wurden miteinander in Beziehung gesetzt – was eine kritische Reflexion über den jeweiligen Bedeutungshorizont der Wörter für die eigene Lebenswelt in Gang setzte. In der Folge erschloss sich die Gruppe einen immer größer werdenden Wortschatz. Dieser wurde wiederum diskutiert und auf den Gehalt für den eigenen Lebenskontext geprüft. Daraus ergaben sich weitere generative Themen. Die Alphabetisand_innen behielten weiterhin ihre Subjektposition bei und bewegten sich im theoretischen Kontext. Sie wurden in ihrem Lernprozess von den Koordinator_innen begleitet. Ihre epistemologische Neugier führte sie von einem Wort zum nächsten, neue Wörter wurden erschlossen und im gemeinsamen Dialog hinterfragt (Freire 2007: 91; siehe auch S.72ff.). Die Dialogprozesse waren von Selbst- und Differenzenerfahrungen geleitet, die die Alphabetisand_innen mithilfe der neu gelernten Wörter ergründeten.

3.1.3 Konstitutive Elemente generativer Bildung bei Freire

In Freires Alphabetisierungskampagnen geht es um weit mehr als das mechanische Erlernen von Lesen und Schreiben. Im Kern geht es darum, die Welt mit ihren kulturellen Differenzen und Ambivalenzen lesen zu lernen und dabei Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Die konstitutiven Elemente *generativer Bildung*, die sich bei der Analyse von Freires Alphabetisierungskampagnen ergeben, lassen sich als Modell im *Haus der generativen Bildung* wie folgt abbilden:

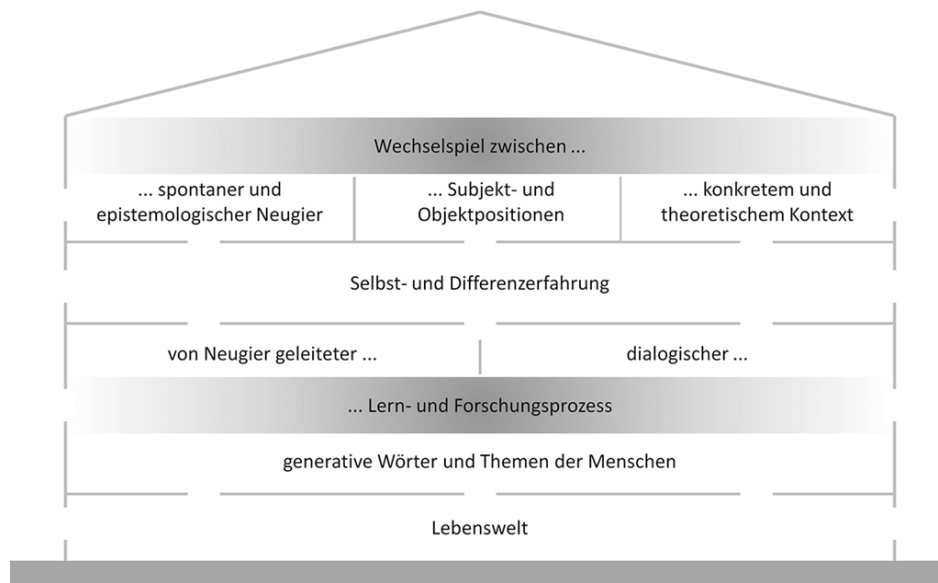


Abbildung 25: Haus der generativen Bildung

Die Lebenswelt der Menschen bildet im *Haus der generativen Bildung* die Basis. Sie muss mit ihrer Vielfalt an Worten und Bedeutungen als Ausgangspunkt für Bildung im Sinne der *conscientização* betrachtet werden. Durch die Sammlung und Bearbeitung der generativen Wörter werden Teilaspekte dieser Lebenswelt repräsentiert, ansprechbar und verhandelbar. Die Auseinandersetzung mit den generativen Wörtern führt wiederum zu generativen Themen. Auf dem Weg von den generativen Wörtern zu generativen Themen, liegt ein von Neugier geleiteter Lern- und Forschungsprozess, der durch den Dialog über Selbst- und Differenzerfahrungen angeregt und vorangetrieben wird. Am Ende beherrschen die Menschen ihre eigenen Worte insofern, dass sie sie nicht nur lesen und schreiben können, sondern diese in verschiedene Kontexte stellen, hinterfragen und daraus generative Themen ableiten können. Der Prozess des dialogischen Erschließens von generativen Themen in einem bestimmten Lebenskontext bildet den methodologischen Kern der Alphabetisierungsprojekte und kann als *generatives Arbeiten* bezeichnet werden. Durch das vielschichtige Wechselspiel zwischen Subjekt- und Objektsein, zwischen spontaner und epistemologischer Neugier, zwischen konkretem und theoretischem Kontext (Freire 2007: 90-91) im Rahmen der Alphabetisierung wird ein Bildungsprozess angeregt, der weit über das Erlernen einer Kulturtechnik hinausgeht. Es geht um Bildung, die nach „*dem Denken des Menschen über die Wirklichkeit und nach seinem Handeln an der Wirklichkeit*“ (Freire 1978: 88) strebt.

3.2 Bildarbeit durch interaktive Foto-Methoden

Ich setze meinen Fokus in diesem Abschnitt auf die fotografisch-visuelle Methodenentwicklung, die sich seit den 1970er Jahren vor allem in den Sozialwissenschaften entfaltet. Ich wähle dabei Forschungsmethoden, die durch ihren partizipativen und prozesshaften Charakter in einem Nahverhältnis zur *Generativen Bildarbeit* stehen. Diese ausgewählten Methoden nenne ich *interaktive Foto-Methoden*. Durch ihre Gegenüberstellung und Systematisierung auf drei Interaktionsebenen stelle ich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der ausgewählten interaktiven Foto-Methoden heraus und nehme eine Bewertung hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeiten und ihrer Prozesshaftigkeit vor.

3.2.1 Auswahl interaktiver Foto-Methoden

Fotografische Bilder beherrschen die wissenschaftliche Welt vielleicht nicht im selben Maß wie die Alltagswelt, sie dienen jedoch immer wieder als entscheidende Elemente – wenn etwa mithilfe von Abbildern bestimmte Erkenntnisse bestätigt und andere widerlegt werden. In manchen Wissenschaftsbereichen wird darüber hinaus die Fotografie als Forschungsmethode zum Einsatz gebracht, es wird Bildarbeit in verschiedenen Varianten betrieben. Am Umgang mit den beteiligten Menschen im fotografischen Geflecht und mit den fotografischen Bildern, die daraus entstehen, werden das jeweilige Wissenschaftsverständnis der Forscher_innen und ein dementsprechender Begriff von Wirklichkeit erkennbar. Dabei wird der vermeintliche Beweis-Charakter der Fotografie ebenso vorausgesetzt, wie der fiktionale oder symbolische. Die Bedeutungsvielfalt von Bildern steht vor allem in Widerspruch zu einem Wissenschaftsverständnis, das auf Evidenzerzeugung setzt. Wird jedoch Fotografie nur als Abbildungsverfahren betrachtet, durch das Datenquellen und bei Bedarf Beweismaterial generiert werden, bleiben Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge unbeachtet und unreflektiert. Das Wesen der Fotografie, das *spectrum* (Barthes 1985: 86-87), das die Fotografie von allen anderen bildgebenden Verfahren unterscheidet, kann in solchen Zusammenhängen nicht methodologisch zur Geltung kommen. Das entspricht grundsätzlich jenen Verfahren, in denen Fotografien als Evidenz erzeugende bzw. rein abbildende Medien eingesetzt werden, wie es häufig bei kolonialen Verfahren der „fotografischen Welterkundung“ der Fall war, die sich in Varianten bis heute in diversen fotografisch-visuellen Ansätzen widerspiegeln (vgl. dazu Anderson 1923; Trasher 1927; Bateson/Mead 1942). In meinem Feld der Undisziplin zwischen Nachhaltigkeits- und Entwicklungsforschung sind besonders jene Ansätze von Bedeutung, bei denen das Produzieren, Präsentieren, Rezipieren und Interpretieren von Fotos als Geflecht von Handlungs-, Deutungs- und Verständigungsprozessen zur Anwendung kommt. Durch die verschiedenen Akteurs- und Aktionsebenen können Handlungsspielräume in Situationen kultureller Differenz eröffnet werden. Deshalb setze ich bei der Methodenauswahl den Fokus auf jene Methoden, die seit den 1970er Jahren vor allem in ethnomethodologischen und sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen angewendet und weiterentwickelt werden. Ihnen ist gemeinsam, dass Interaktion im Prozess eine gewisse Rolle spielt und dass die generierten Fotos nicht nur in ihrer reinen Abbild- und Beweisfunktion, sondern darüber hinaus in ihrem Entstehungs-, Verwendungs- und Verweisungszusammenhang betrachtet werden können. Partizipation ist bei diesen Methoden auf unterschiedlichen Akteursebenen möglich, die Deutungshoheit ist nicht nur dem_der Forscher_in vorbehalten. Auch kann der Gesamtprozess fotografischer Praxis hier bis zu einem gewissen Grad als Analysekategorie mitgedacht werden.

Partizipationsmöglichkeiten und Prozesshaftigkeit

Der Partizipationsgrad kann in den verschiedenen Phasen eines Forschungsprozesses einmal höher und dann wieder geringer sein (Cornwall/Jewkes 1995: 1668). Der Grad der Partizipation hängt davon ab, wie weit die aktive Teilhabe und Mitgestaltung der Beteiligten im Forschungsfeld gefördert und zugelassen wird und welche Rollen und Funktionen sie dabei aktiv einnehmen können (von Unger 2014: 38). Teilhabe und Mitgestaltung können bereits am Anfang, bei der Themenwahl gefördert werden. Demnach gewähren Methoden, bei denen die Beteiligten an der Themenwahl mitwirken können, mehr Partizipationsmöglichkeiten als Methoden mit konkreten Themenvorgaben. Dasselbe gilt für die Zusammensetzung des Bildkorpus. Wird dieser von den Beteiligten selbst generiert, wachsen die Partizipationsmöglichkeiten. Die Deutungshoheit liegt in klassischen Forschungssituationen bei den Wissenschaftler_innen. Wird der Ablauf jedoch mehrstufig angelegt, können auch die im Forschungsfeld beteiligten Menschen am Deutungsprozess teilhaben. Methoden, bei denen die im Forschungsfeld beteiligten Menschen einbezogen sind, aber nicht eigenständig mitgestalten können, werden in meiner Gegenüberstellung und Systematisierung interaktiver Foto-Methoden als Methoden mit geringem partizipativen Charakter bewertet (siehe Abbildung 27, S.98). Je mehr Möglichkeiten die Beteiligten im Forschungsprozess haben, den Forschungsprozess aktiv mitzugestalten, desto höher wird der partizipative Charakter einer Methode bewertet. Um das Spektrum der Partizipationsmöglichkeiten fassbar zu machen, orientiere ich mich an einem Stufenmodell, das Michael Wright und Hella von Unger (2010) in Anlehnung an die Partizipationsleiter von Sherry Arnstein (1969) für Beteiligungsprozesse im Bereich der Gesundheitsförderung erstellt haben.



Abbildung 26: Stufenmodell der Partizipation (nach Wright et al. 2010, in Unger 2014: 40)

Bei allen neun Stufen in diesem Modell interagieren die Forscher_innen in gewisser Weise mit den Menschen im Forschungsfeld. Die Qualität der Interaktion ist jedoch unterschiedlich. Die ersten beiden Stufen gelten als jene, die durch partizipative Forschung verhindert werden sollen. Die beteiligten Menschen im Forschungsfeld sollten nicht instrumentalisiert werden (Stufe 1). Eine Beziehung zwischen Forscher_innen als Subjekten der Interaktion und Beteiligten als Forschungsobjekten, bei der letztere lediglich dazu angehalten werden, Anweisungen auszuführen (Stufe 2), widerspricht ebenfalls einer partizipativen Forschungshaltung. Jene gemeinsamen Aktivitäten im Forschungsprozess, in deren Rahmen die Beteiligten über das gesamte Projekt informiert (Stufe 3), zu gewissen Aspekten befragt (Stufe 4) und unter Umständen als Berater_innen konsultiert werden (Stufe 5), werden als „*als wichtige, ermöglichende Vorstufen der Partizipation*“ (von Unger 2014: 39) bezeichnet. Erst Aktivitäten ab Stufe 6, mit einem gewissen Grad an Mitbestimmung der Beteiligten im Prozess, werden in diesem Modell als *Partizipation* bezeichnet. Der Grad der Mitbestimmung kann durch teilweise Entscheidungskompetenz (Stufe 7) und Entscheidungsmacht (Stufe 8) gesteigert werden. Entwickelt sich in einem gemeinsamen Forschungsprozess ein selbstorganisierter Prozess der Menschen im Forschungsfeld, geht dies über den Begriff der Partizipation hinaus – dann steht nicht mehr das respektvolle Miteinander zwischen Forscher_innen und Beteiligten im Feld im Vordergrund, sondern die selbständige, kollektive Handlungsfähigkeit der Menschen in einem gewissen lebensweltlichen Zusammenhang. In der Gegenüberstellung der interaktiven Foto-Methoden in Abbildung 27 (S.98) kennzeichne ich die vier Interaktionsebenen nach dem Stufenmodell der Partizipation jeweils mit der entsprechenden Stufenzahl.

Die Prozesshaftigkeit einer Methode wird hier in direktem Zusammenhang mit den Partizipationsmöglichkeiten betrachtet. Dabei besteht die Frage, wie viel Offenheit und Dynamik im Prozess erwünscht und zugelassen ist. Je mehr Partizipationsmöglichkeiten, desto offener und weniger planbar ist der Prozess – und somit auch die Ergebnisse. Wird ein Thema und/oder der Bildkorpus vorgegeben, ist die Prozesshaftigkeit geringer als bei einem thematisch offenen Prozess oder einem Prozess, in dem die Beteiligten die Bilder selbst generieren. Können im Prozess mehrere verschiedene Datensorten gesammelt und bei Bedarf herangezogen werden, wird die Prozesshaftigkeit erhöht. Das ist auch der Fall, wenn die Beteiligten Anteil an der Deutung des Datenmaterials haben. Weiters hängt die Prozesshaftigkeit einer Methode davon ab, inwiefern der Ablauf und die Prozessentwicklung reflektiert und in die Analyse einbezogen werden. In diesem Sinne werden jene Methoden als weniger prozesshaft bewertet, die sich vorrangig auf das Generieren und Analysieren des Datenmaterials konzentrieren, dabei den Prozess selbst und die Interaktionen, die sich darin ergeben, nicht als qualitative Daten berücksichtigen.

3.2.2 Systematisierung der interaktiven Foto-Methoden

In der folgenden Tabelle werden die ausgewählten interaktiven Foto-Methoden drei Interaktionsebenen zugeordnet, um zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede nachvollziehbar zu machen und um eine Bewertung in Bezug auf ihren partizipativen und prozesshaften Charakter vorzunehmen.

Dabei orientiere ich mich an folgenden Fragen:

- Wer sind die Schlüsselautor_innen?
- Wie wird die Themenwahl getroffen?
- Wer fotografiert bzw. entscheidet über den Bildkorpus?
- Woraus besteht das Datenmaterial?
- Bei wem liegt die Deutungshoheit im Analyseverfahren?
- Wie kann die Methodengruppe im Hinblick auf die Partizipationsmöglichkeiten der Beteiligten bewertet werden?
- Wie kann die Methodengruppe im Hinblick auf die Prozesshaftigkeit beim Forschen bewertet werden?

Kategorien	Interaktionsebene 1	Interaktionsebene 2		Interaktionseben 3
Bezeichnung und Schlüsselautor_innen	<i>Photointerview</i> (Collier 1967; Collier/Collier 1986) <i>Photoelizitation</i> (Bunster 1978; Harper 1986)	<i>Autodriving</i> (Arsenian/Cornelison 1960; Nielsen 1962; Heisley/Levy 1991)	<i>Autofotografie</i> (Adair/Worth 1972; Ziller/Rorer 1985)	<i>Photo Novella/Photovoice</i> (Ewald 1985; Buris/Wang 1994, 1997; Berman et al. 2001) <i>Reflexive/Partizipative Fotobefragung</i> (Harper 1988, 1994, 2002; Becker 1986; Wuggenig 1990; Hagedorn 1994)
Die Themenwahl ...	... wird von den Wissenschaftler_innen vorgegeben.	... wird von den Wissenschaftler_innen vorgegeben.	... wird von den Wissenschaftler_innen vorgegeben.	... wird von den Wissenschaftler_innen vorgegeben. ... kann auch offen gehalten werden und durch einen kollektiven Prozess erfolgen.
Der Bildkorpus ...	... wird von den Wissenschaftler_innen generiert.	... wird von den Wissenschaftler_innen generiert. Die Beteiligten im Forschungsfeld werden fotografiert.	... wird von den Beteiligten im Forschungsfeld generiert.	... wird von den Beteiligten im Forschungsfeld generiert.
Das Datenmaterial ...	... wird bei qualitativen Interviews in Gesprächen über die Fotos generiert. Die Fotos dienen als Stimuli für die Interviews.	... wird bei qualitativen Interviews in Gesprächen über die Fotos generiert. Die Fotos dienen als Stimuli für die Interviews.	... besteht aus den Fotos, die von den Beteiligten gemacht werden.	... besteht aus den Fotos, die von den Beteiligten gemacht und den Gesprächen, die dazu geführt werden.
Die Deutungshoheit ...	... haben die Wissenschaftler_innen. Die Bedeutung der Fotos wird durch Einzelinterviews erschlossen. Die Wissenschaftler_innen deuten dabei das, was die Beteiligten über die Fotos gesagt haben.	... haben die Wissenschaftler_innen. Die Bedeutung der Fotos wird durch Einzelinterviews erschlossen. Die Wissenschaftler_innen deuten dabei das, was die Beteiligten über die Fotos, auf denen sie selbst abgebildet sind, gesagt haben.	... haben die Wissenschaftler_innen. Sie deuten die Fotos der Beteiligten. Bei Bedarf könnten die Beteiligten im Rahmen von Interviews zu ihren Fotos am Deutungsprozess mitwirken.	... haben die Wissenschaftler_innen, jedoch können die Beteiligten am Deutungsprozess durch Einzelinterviews oder Gruppendiskussionen mitwirken. Die Wissenschaftler_innen deuten die Fotos und Gespräche darüber.
Orientierung im Stufenmodell der Partizipation (Wright et al. 2010)	2, 3, 4	3, 4, 5, 6		3, 4, 5, 6, 7, 8
Bewertung der Partizipationsmöglichkeit und Prozesshaftigkeit	gering	gesteigert		hoch

Abbildung 27: Gegenüberstellung und Systematisierung von interaktiven Foto-Methoden

Interaktionsebene 1: Fotointerview und Fotoelizitation

Beim *Fotointerview* (Collier 1967) und der *Fotoelizitation* (Bunster 1978; Harper 1986) werden die Fotos von den Wissenschaftler_innen angefertigt und ausgewählt und anschließend den beteiligten Menschen als Stimuli für ein Interview vorgelegt, wobei sich das Interview nicht durchgehend auf die Fotos beziehen muss, wie es beispielsweise bei Fokusinterviews der Fall ist (Merton 1956; Dannecker 2014). Es ist dabei durchaus erwünscht, dass die Assoziationen zu den Fotos in Themenbereiche führen, die nicht direkt befragt werden. Die Anwendung dieser Methoden erstreckt sich thematisch von Forschungsprojekten zu sozialem Handeln auf der Mikroebene bis zu Untersuchungen von kulturellen Definitionen auf der Makroebene (Harper 2002: 20f). Der partizipative und prozesshafte Charakter wird als gering bewertet, da die Menschen im Feld den Forschungs- und Deutungsprozess nicht aktiv mitgestalten und beeinflussen können. Durch Interviews erhalten diese Methoden zwar einen gewissen interaktiven Charakter, jedoch geht es dabei weniger um Gegenseitigkeit im Gespräch als um eine Befragung, bei der sich der_die Forscher_in zurücknehmen sollte. Die Interviews werden von den Wissenschaftler_innen meist inhaltsanalytisch ausgewertet, wodurch die Deutungshoheit bei ihnen liegt. Allerdings lassen die Interviews – mit einer gewissen Offenheit geführt – auch prozesshafte Dynamiken zu. So können im Gespräch durchaus Ambivalenzen und Unvorhersehbares auftreten, was für die anschließende Analyse von Relevanz sein kann.

Interaktionsebene 2: Autodriving und Autofotografie

Autodriving

Die Methode des *Autodriving* (Arsenian/Cornelison 1960; Nielsen 1962; Heisley/Levy 1991) stellt eine spezielle Variante der Fotoelizitation dar, bei der die Beteiligten nicht nur Interviewpartner_innen, sondern auch Referent_innen bzw. Bildmotive sind. Hierbei werden die Menschen im Forschungsfeld von den Wissenschaftler_innen in bestimmten Situationen fotografiert und geben in der Folge über diese auf den Fotos zu sehenden Situationen Auskunft. Die Fotos dienen als Impulse für die Interviewsituationen und fördern bei den Menschen im Feld die Assoziationsmöglichkeiten zu ihrer eigenen Situation (Heisley/Levy 1991: 260). Die Methode des *Autodriving* eignet sich besonders für Untersuchungen, die nach der Perspektive der Menschen auf ihr eigenes Handeln fragen – was beispielsweise in der Nachhaltigkeits-, Konsum- und Gesundheitsforschung von Interesse sein kann. Der partizipative und prozesshafte Charakter wird hier als gesteigert bewertet, da die Beteiligten nicht nur als Interviewpartner_innen mitwirken, sondern auch als Fotomotive zu Akteur_innen vor der Kamera werden. Der interaktive Charakter der Methode des *Autodriving* zeigt sich einerseits in den Situationen, in denen die Forscher_innen die Beteiligten im Feld fotografieren. Es muss davon ausgegangen werden, dass den Beteiligten bewusst ist, dass sie fotografiert werden – was wiederum zu gewissen unbewussten oder bewussten Verhaltensformen vor der Kamera führen kann. Jedenfalls findet in der Begegnung zwischen den Forscher_innen als Fotograf_innen und den Beteiligten im Feld als Fotomotive eine gewisse, nicht zur Sprache gelangende, Interaktion statt. Teils interaktiven Charakter hat auch das anschließende Interviewverfahren, das jedoch, wie bei *Interaktionsebene 1*, eher als einseitiges Gespräch im Sinne einer Befragung angelegt ist, bei der die Forscher_innen weniger sprechen als zuhören. Das Interview wird meist von den Wissenschaftler_innen inhaltsanalytisch ausgewertet, die Deutungshoheit liegt also bei ihnen. Die gemeinsamen Situationen von Forscher_innen und Beteiligten

beim Fotografieren und beim Interview lassen jedoch prozesshafte Dynamiken mit einer gewissen Offenheit zu. Dabei können durchaus Ambivalenzen und Unvorhersehbares auftreten, was für die folgende Analyse von Relevanz sein kann.

Autofotografie

In der Anwendung der *Autofotografie* (Adair/Worth 1972; Ziller/Rorer 1985; Aitken/Wingate 1993) werden die Themen und Schwerpunkte zunächst von Wissenschaftler_innen definiert. Die Beteiligten werden dann angehalten, über einen gewissen Zeitraum hinweg selbständig zu diesen Themen zu fotografieren. Die eigenständige fotografisch-visuelle Auseinandersetzung der Menschen im Feld ermöglicht die Vertiefung eines vorgegebenen Themas und kann relevante Aspekte sichtbar werden lassen, die ohne diese Praxis verborgen blieben (Dirksmeier 2013: 82). Die Fotos haben dabei einen besonderen Status: Sie stellen das zentrale Datenmaterial dar, das von den Wissenschaftler_innen ausgewertet wird. Die Forscher_innen und die Teilnehmer_innen sprechen meist nicht miteinander über die Fotos. Darum eignet sich die Methode der Autofotografie besonders gut für Situationen, in denen es sprachliche Verständigungsschwierigkeiten gibt. Zu beachten ist hierbei jedoch, dass die Erstellung und damit die Deutung von visuellen Codes, die es zu entschlüsseln gilt, von regionalen und kulturellen Besonderheiten und Unterschieden geprägt sein kann. Der partizipative und prozesshafte Charakter wird hierbei als gesteigert bewertet, da die Beteiligten selbst zu Fotograf_innen werden und den zentralen Datenkorpus eigenständig in ihrem Lebensumfeld generieren. Das Interaktive entfaltet sich bei der Autofotografie weniger beim gemeinsamen Sprechen der Forscher_innen und Teilnehmer_innen über Bilder, als im Prozess des Fotografierens der Teilnehmer_innen. Der Akt des Fotografierens in ihrem Lebensumfeld regt die Teilnehmer_innen bis zu einem bestimmten Grad zur (inter-)aktiven Auseinandersetzung mit diesem Lebensumfeld an. Dennoch haben die Menschen im Forschungsfeld den Status von Proband_innen: Zwar ist ihr Beteiligungsgrad beim Generieren des visuellen Datenmaterials höher als beim Autodriving, doch die Deutungshoheit über diese Daten verbleibt auch hier insofern bei den Wissenschaftler_innen, als ihnen in Bezug auf die Interpretation ihres Fotomaterials kein eigenständiger Spielraum eingeräumt wird. In der Analyse stehen meist die Fotos der Teilnehmer_innen im Mittelpunkt, und nicht der fotografische Prozess, den die Menschen dabei durchleben. Das bedeutet, dass die Prozesshaftigkeit eher nicht als Analysekategorie integriert wird.

Interaktionsebene 3: Photo Novella/Photovoice, reflexive/partizipative Fotobefragung

Bei *Photo Novella/Photovoice* (Ewald 1985; Buris/Wang 1994, 1997) und *reflexiver/partizipativer Fotobefragung* (Harper 1988; Wuggenig 1991) handelt es sich um kombinierte Fotografie- und Interviewverfahren. Eine Gemeinsamkeit dieser Methoden besteht darin, dass die Beteiligten im Forschungsfeld über einen längeren Zeitraum selbst fotografieren und dadurch große Freiheit in Bezug auf ihre Motiv- und Bildauswahl haben. In reflexiven Interviews entscheiden sie selbst, zu welchen Bildern sie Auskunft geben wollen und können. Der thematische Kontext der Forschung ist meist sehr konkret vorgegeben, die Motivwahl der Beteiligten kann jedoch den weiteren Verlauf des Forschungsprozesses und seine inhaltliche Ausrichtung beeinflussen. Diese Methoden werden hauptsächlich in Bereichen der Soziologie und Psychologie, Ethnomethodologie, Pflegewissenschaften,

Gesundheitsforschung und Entwicklungsforschung angewendet. Anhand ihrer unterschiedlichen Entstehungsgeschichte lassen sich diese Methoden voneinander differenzieren. So handelt es sich bei der reflexiven/partizipativen Fotobefragung um eine Weiterentwicklung von Fotointerview- und Fotoelizitations-Methoden (siehe auch S.99) mit höherem partizipativen und prozesshaften Charakter. Im Gegensatz dazu hat sich der Photo Novella/Photovoice-Ansatz aus einem bildungspolitisch, feministisch und fotokritisch motivierten Praxisfeld herausgebildet (Burris/Wang 1997: 370). Als elementare Herausforderung stellt sich dabei die Frage, wie Menschen an der Erforschung und damit zugleich Gestaltung ihrer sozialen Wirklichkeiten und Umgebungen beteiligt werden können. Ziel ist es, dass die Teilnehmer_innen durch ihre eigene fotografische Praxis ihre Bedürfnisse ermitteln, Situationen von Marginalität visualisieren, dabei kollektives und dialogisches Handeln fördern und sich damit an politische Entscheidungsträger_innen und die Öffentlichkeit wenden (Burris/Wang 1994: 171f). Das Nahverhältnis wie die Unterschiede zwischen dem Ansatz der Photo Novella/Photovoice und jenem der reflexiven Fotografie/partizipativen Fotobefragung lassen sich anhand der beispielhaften Ausführungen von Laura Lorenz und Bettina Kolb (2009) gut nachvollziehen. Sie beschreiben exemplarisch den Prozess der reflexiven Fotobefragung anhand eines Projektes in Fez/Marokko und den Photovoice-Ansatz anhand eines Projektes in Massachusetts/USA. Beide Projekte wurden im Bereich der Gesundheitsvorsorge durchgeführt.

Partizipative/reflexive Fotobefragung

Im ersten Beispiel (Lorenz/Kolb 2009: 264-268) ging es um Menschen in Fez, die im Umkreis einer traditionellen Badeanstalt lebten und diese auch besuchten. Das Forschungsprojekt war in ein größeres Forschungsprogramm eingebettet, das in vier weiteren Ländern (Algerien, Ägypten, Syrien und Türkei) umgesetzt wurde. Ziel des Gesamtprogramms war es, Strategien für die Zukunft der Hammams und ihrer Umgebung zu erarbeiten. Es ging konkret darum, herauszufinden, wie die Menschen vor Ort ihr Hammam bewerteten und welche Rolle es in ihrem täglichen Leben und in der Gesundheitsvorsorge einnahm. Das Forschungsprojekt in Fez wurde von einem interdisziplinären Team umgesetzt, das neben der partizipativen Fotobefragung noch verschiedene andere, qualitative Methoden einsetzte. Voraussetzung für die Umsetzung war die Zusammenarbeit mit einer Partnerorganisation vor Ort. Das Projekt wurde methodisch wie folgt angelegt: Fünf Teilnehmer_innen – Menschen, die im Umfeld des Hammam lebten – wurden von Mitarbeiter_innen der Partnerorganisation ausgewählt. Sie erhielten Einwegkameras und wurden gebeten, positive und negative Aspekte des Hammam zu fotografieren. Dadurch wurden im Projekt in Fez 120 Fotos generiert. Zu diesen Fotos wurden Interviews gemacht, parallel dazu fanden Feldbeobachtungen statt. Die Interviews zu den Fotos wurden transkribiert und analysiert. Der Prozess führte unter anderem zur Erkenntnis, dass die traditionelle Badeanstalt in Fez im Vergleich zu jenen in den anderen Projektländern besser in das moderne Leben vor Ort integriert war. Vorausgehende Annahmen der Forscher_innen zu den Hygienebedingungen im Hammam wurden nicht bestätigt. Stattdessen kamen andere Themen auf, die das Umfeld des Hammam betrafen (ebd.: 266). Teilweise wurden Aspekte, die in den Fotos sichtbar waren, nicht im Interview verbalisiert. Interessant erschien, dass die Interviews sehr subtil verliefen und die Teilnehmer_innen jede offene Kritik vermieden (ebd.: 266). Die Fotos, die die Teilnehmer_innen generiert hatten, wurden auch öffentlich präsentiert, um einen Dialogprozess zwischen Politiker_innen und Bewohner_innen der Stadt Fez zu ermöglichen.

Photo Novella/Photovoice

Im zweiten Beispiel von Lorenz und Kolb (2009: 269-271) ging es um Patient_innen, die an den Folgeschäden einer Gehirnverletzung litten. Die Gemeinsamkeit verschiedenster Krankheitsbilder in diesem Zusammenhang besteht darin, dass alle Patient_innen bezüglich ihrer Heilungschancen mit einem gewissen Unsicherheitsfaktor konfrontiert waren. Das Photovoice-Projekt in Massachusetts war, als eines von wenigen Projekten zu diesem Thema, auf qualitativer Basis konzipiert worden. Untersucht werden sollte vor allem, wie sich der Zusammenhang zwischen den Bedingungen des Gesundheitssystems und den Lebensumständen der Betroffenen aus ihrer Sicht darstellt. Das Projekt wurde in Kooperation mit einer Selbsthilfegruppe in Massachusetts umgesetzt. Methodisch war das Projekt wie folgt angelegt: Acht Mitglieder der Selbsthilfegruppe, zwischen 40 und 60 Jahren alt, nahmen für 10 Wochen an dem Forschungsprojekt teil. Jede Person erhielt zwei bis drei Einwegkameras und wurde aufgefordert, damit Fotos zum Thema zu machen. Dadurch entstanden 365 Fotos, die nach ihrem Bildinhalt in fünf thematische Gruppen eingeteilt wurden. Die Teilnehmer_innen entschieden selbst, welche Bilder sie in den Diskussionsprozess einbrachten; manche entschieden sich auch für bereits existierende Fotos aus der Vergangenheit. Die Geschichten, die sich in den Diskussionen zu ihren Bildern ergaben, wurden von den Teilnehmer_innen niedergeschrieben oder jemandem diktiert (ebd.: 270). Die Analyse war also prozesshaft mit den Teilnehmer_innen gestaltet worden. Die visuellen Ergebnisse – Fotos und Texte – wurden in Büchereien und bei Konferenzen ausgestellt. Die Ergebnisse führten weniger zu Veränderungen auf Politikebene, als zu weiteren Bewusstseinsbildungsinitiativen im Projektumfeld (ebd.: 271). Aufgrund dieser Studie wurde ein Photovoice-Trainingsprogramm für Leiter_innen von Selbsthilfegruppen in Massachusetts eingerichtet, wodurch wieder neue Photovoice-Projekte entstanden.

Die beiden Beispiele von Lorenz und Kolb (2009) zeigen, wie man die Zivilbevölkerung mit fotografisch-visuellen Methoden in interaktive Forschungsprozesse einbeziehen kann. Die sogenannten Zielgruppen bzw. Forschungsobjekte werden zu autonom handelnden Subjekten – es werden damit jene Menschen zu Akteur_innen in der Forschung, die gewissen sozialen, politischen und gesundheitlichen Rahmenbedingungen am meisten ausgesetzt sind bzw. in direkter Abhängigkeit von den vorhandenen Strukturen existieren (ebd.: 263). Der partizipative und prozesshafte Charakter dieser Methoden wird als hoch bewertet. Das große Potential auf Interaktionsebene 3 liegt in der engen Zusammenarbeit von Forschenden und Beforschten. Indem gemeinsame Forschungsprozesse ermöglicht werden, wird der Wissenskörper von wissenschaftlichen Expert_innen um jenen der Zivilbevölkerung erweitert. Diesem Ansatz wird kritisch entgegengehalten, dass mit dem Fokus auf erfahrungsbasiertes Wissen von Betroffenen im Forschungsfeld das „Politische“ gegenüber dem „Wissenschaftlichen“ in den Vordergrund gelangen würde, so schreibt Peter Dirksmeier: „*Die Photo Novella ist [...] eher ein Instrument der sozialpolitischen Intervention denn der wissenschaftlich-objektiven Dokumentation und Erhebung.*“ (Dirksmeier 2007: 6). Im Rahmen einer solchen Argumentationslinie wird eine eindeutige Trennbarkeit zwischen wissenschaftlichen und politischen Verfahren nahegelegt. Ein weiterer Kritikpunkt kann darin bestehen, dass je nach Zusammenstellung der Gruppe manche Aspekte in den Fokus gelangen, während andere unbeachtet bleiben. Es wird als Nachteil betrachtet, dass die Forscher_innen den inhaltlichen Fokus nur in geringem Maß beeinflussen. Der partizipative und prozesshafte Charakter dieser Methoden wird als hoch bewertet. Diesen Kritikpunkten entgegengesetzt kann aber gerade die Nähe zwischen Praxis und Theorie bei der Methode von Photo

Novella/Photovoice als eine Stärke betrachtet werden, die in transdisziplinärer Forschung zum Tragen kommen könnte, wenn es dabei im Kern um das Erforschen und Verändern der Lebenswelt geht. Diesen wissenschaftlichen Ansätzen ist jedenfalls eine gewisse politische Dimension inhärent, es kommen Fragen nach den Macht- und Herrschaftsstrukturen auf, in die die Forschungsprojekte eingebettet sind (Lorenz/Kolb 2009: 272). Die beteiligten Menschen haben die Möglichkeit, den Forschungsprozess aktiv mitzugestalten und auch durch Teilhabe am Deutungsprozess zu intervenieren. Ihre visuellen Beiträge tragen im Forschungsprozess zu Ergebnissen auf verschiedenen Ebenen bei: Es werden Aspekte sichtbar, die durch externe Forscher_innen unbeachtet bzw. unsichtbar bleiben würden; das öffentliche Interesse an zentralen Probleme oder Lücken sowie die Aufmerksamkeit auf politischer und institutioneller Ebene wird durch die visuellen Beiträge der Betroffenen geweckt; verschiedene kulturelle und politische Aspekte in der Lebenswelt der Betroffenen werden benennbar und verhandelbar. Dynamiken und Entwicklungen im Forschungsprozess können als Analysekatgorie aufgenommen werden. Es wird eine gemeinsame Wissensproduktion von Forscher_innen und Beteiligten angestrebt (ebd.: 263). Die generierten Fotos können auch in Gruppen diskutiert werden – um aus dem visuellen Material Probleme und Möglichkeiten herauszuarbeiten und auf verschiedenen Ebenen Erkenntnisse für den konkreten Forschungszusammenhang abzuleiten. In einem weiteren Schritt gilt es, diese Ergebnisse nicht nur in wissenschaftlichen Fachzeitschriften zu veröffentlichen, was in Form von Ausstellungen, Weblogs, Bildungsinitiativen geschehen kann, um die notwendige Aufmerksamkeit für die erforschten Themen auf kommunaler, institutioneller und politischer Ebene zu wecken.

3.3 Generative Bildarbeit

„Wir müssen uns vor Augen halten, dass die Hoffnungen, Motive und Ziele, die eine sinnvolle Thematik implizieren, menschliche Hoffnungen, Motive und Ziele sind. [...] Diese Themen begreifen und verstehen, heißt sowohl den Menschen verstehen, der sie verkörpert, wie auch die Wirklichkeit, auf die sie sich beziehen. Aber eben, weil es nicht möglich ist, diese Themen abgesehen vom Menschen zu verstehen, ist es notwendig, daß auch die betreffenden Menschen sie verstehen. Thematische Untersuchung wird so zu einem gemeinsamen Bemühen, die Wirklichkeit ebenso wie sich selbst wahrzunehmen [...]“ (Freire 1978: 89)

In diesem Abschnitt wird das Ergebnis meiner fotografisch-visuellen Methodenentwicklung – die *Generative Bildarbeit* – beschrieben. Die detailreichen Ausführungen sollen gleichzeitig als Anleitung für die Umsetzung Generativer Bildarbeit in konkreten Forschungsprojekten dienen. Zuerst erläutere ich den methodologischen Rahmen *Generative Bildarbeit* anhand seiner rekursiven Verfasstheit, um auf dieser Basis die vier methodischen Elemente der generativen Bildarbeit – den *Impuls*, das *Fotografieren*, den *Bilddialog* und das *Mapping* – zu beschreiben. In der Folge erläutere ich verschiedene Varianten und Empfehlungen für die konkrete Anwendung. Abschließend stelle ich Generative Bildarbeit in den Kontext fotografisch-visueller Ethik.

3.3.1 Methodologische Grundlage: Rekursivität

Generative Bildarbeit ist ein qualitativer, prozessorientierter methodischer Rahmen, basierend auf fotografischer Praxis, und soll zum gemeinsamen Forschen und Arbeiten in Situationen Kultureller Differenz (Bhabha 2004) eingesetzt werden.²² Dabei wird zunächst ein Gruppenprozess eingeleitet, bei dem Forschende verschiedener Erkenntniskulturen (Menschen aus diversen Wissenschafts- und Alltagskulturen) individuell in ihrem Alltag fotografieren und anschließend ihre Fotos als Diskussions- und Reflexionsbasis in den Gruppenprozess einbringen, um daraus gemeinsame Themen und Fragestellungen zu erarbeiten. Einzelne methodische Elemente werden dabei so gesetzt, dass alle Beteiligten gleichermaßen als Fotograf_innen, Fotomotive und Betrachter_innen tätig sein können. So wird für die Beteiligten unvermittelt (quasi: am eigenen Leib) erfahrbar, wie sich die verschiedenen Rollen anfühlen und welche unterschiedlichen Perspektiven mit den verschiedenen Positionen verbunden sind. In einem permanenten Abgleichen von Selbst- und Fremdwahrnehmung stellt das Lesen und Hinterfragen der Alltagsfotos aller Beteiligten im Gruppenprozess den wichtigsten Wirkungsaspekt Generativer Bildarbeit dar. Der Rahmen der einzelnen Fotos und Bildstrecken wird dabei um jene Aspekte erweitert, die zwar nicht augenscheinlich sind, aber zum Bewusst-Sehen unbedingt gebraucht werden. Erst nachdem die generierten Fotos von den beteiligten Personen in Dialoggruppen diskutiert und reflektiert wurden, können die zentralen Themenfelder und Fragestellungen aus dem visuellen Material herausgearbeitet und hieraus positive und negative Aspekte für das Zusammenleben in Situationen Kultureller Differenz bzw. für den konkreten Forschungszusammenhang abgeleitet werden. Hierbei findet eine Forschungsethik Berücksichtigung, die dem Dialog verpflichtet ist – auch wenn, oder gerade weil sich dadurch die Sicht der Beteiligten auf ihre jeweils „eigene Welt“ verändern kann. *„Dies ist es, was unsere Erkenntnis so sehr verunsichert: Die*

22 In Anknüpfung an die Systematisierung interaktiver Foto-Methoden (S. 100) kann Generative Bildarbeit als methodische Fortentwicklung von Interaktionsebene 3 betrachtet werden.

Welt ändert sich, wenn die Perspektive darauf verändert wird. Schräges wird gerade und Lineares krumm, wenn es von einer anderen Realitätsebene aus betrachtet wird“ (Faschingeder 2012: 51). Es geht nicht darum, am Ende des Prozesses der Generativen Bildarbeit verschiedene Zugänge und Standpunkte zu vereinheitlichen und jegliche Form von Antagonismus zu überwinden, sondern vielmehr darum, durch die Anerkennung von Verschiedenheit gemeinsame Problemfelder zu erschließen, zu verhandeln und Handlungsspielräume auszuloten. Der methodologische Rahmen Generative Bildarbeit wird hier anhand des Leitmotivs der Rekursivität beschrieben. Den Begriff der *Rekursion* kann man auf das lateinische Verb *recurro* zurückführen, das zunächst mit „zurücklaufen, -eilen, -kehren, wiederkehren“ übersetzt werden kann. Im übertragenen Sinn kann *recurro* aber auch „auf etwas zurückkommen“, im Sinne von „sich auf etwas beziehen“ bedeuten (Stowasser 1987: 386).

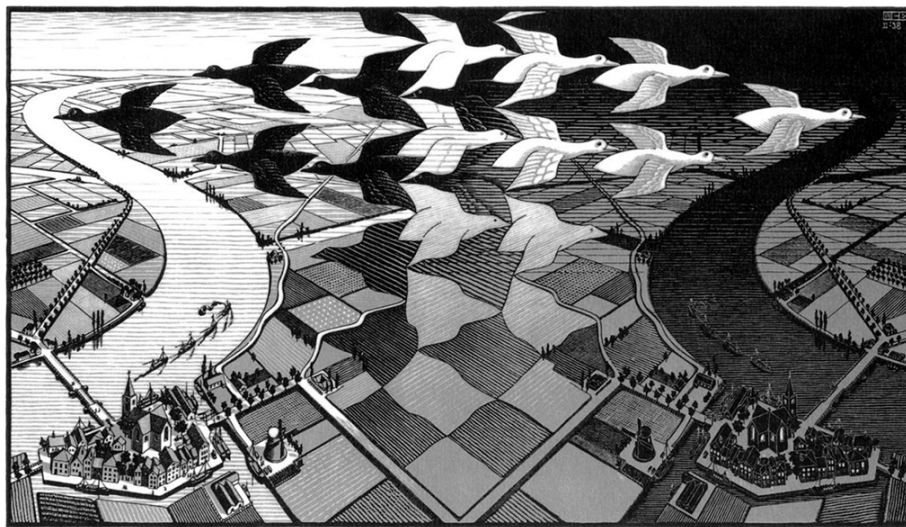


Abbildung 28: Day and Night (M.C. Escher 1938)

Im *Lexikon der Sprachwissenschaft* (Bußmann et al. 1990) findet sich eine Definition für *Rekursion*, die nachvollziehbar macht, wie der Begriff auf kulturwissenschaftliche Zusammenhänge angewendet werden kann:

„Aus der Mathematik übernommener Begriff, der in der Linguistik die formalen Eigenschaften von Grammatiken bezeichnet, mit einem endlichen Inventar von Elementen und einer endlichen Menge von Regeln eine unendliche Menge von Sätzen zu erzeugen.“ (Bußmann et al. 1990: 640)

Übertragen auf Forschungsinteraktionen wird jene Definition von Rekursivität relevant, wie sie im Diskurs um die Gestaltung transdisziplinärer Forschungsprozesse geprägt wird. So empfiehlt Matthias Bergmann ein rekursives Vorgehen in transdisziplinären Projekten, damit jene Menschen, die durch geteilte Phänomene in einer Forschungssituation miteinander verbunden sind an „*der Lösung eines Forschungsproblems schrittweise durch wiederholte Anwendung derselben Verfahrensvorschrift*“ arbeiten können. Dabei können „*sowohl fachliche Beiträge als auch Beiträge aus der Praxis schrittweise einbezogen, aufeinander bezogen und angepasst werden, sodass ein integratives Gesamtbild entsteht.*“ (Bergmann et al. 2010: 132-133). Nach Christian Pohl und Gertrude Hirsch Hadorn handelt es sich dabei um „*[...] ein generelles Gestaltungsprinzip der transdisziplinären Forschung, welches sowohl für den*

ganzen Forschungsprozess als auch für jede der Phasen gilt.“ (Pohl/Hirsch Hadorn 2006: 39). Der Informatiker Douglas Hofstadter (1985) befasst sich mit Formalismen für das Unendliche in verschiedenen Bereichen und Epochen. Er bezieht sich dabei auf die Werke des Physikers Kurt Gödel, des Grafikers Mauritius Cornelius Escher und des Komponisten Johann Sebastian Bach. In diesem Zusammenhang definiert er Rekursion als *Verschachtelung von Verschachtelungen* (Hofstadter 1985). Rekursives Vorgehen im Rahmen der Generativen Bildarbeit lässt sich damit gut verknüpfen. Bilder und Geschichten schreiben sich hier in Bestehendes ein, es entstehen Bilder von Bildern – wobei sich der Begriff der Rekursivität auf die sozialen Interaktionen im Rahmen der fotografischen Praxis bezieht. Dies lässt sich wie folgt darstellen:

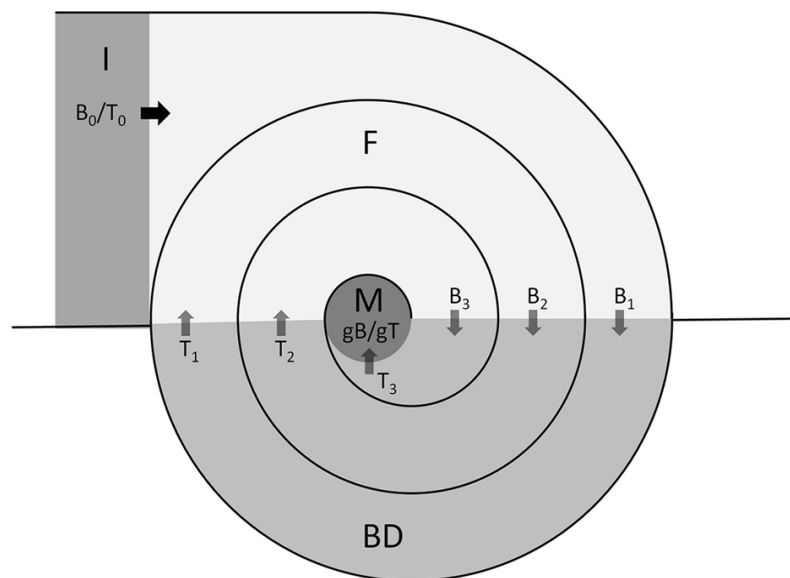


Abbildung 29: Generative Bildarbeit, Spiraldarstellung

I - Impuls, F - Fotografieren, BD - Bilddialog, M - Mapping, T - Themen, B - Bilder, gB - generative Bilder, gT - generative Themen

Mit einem *Impuls* (I) wird ein Startpunkt im Prozess festgelegt. Je nachdem, wie offen bzw. wie konkret der Impuls gesetzt wird, werden bestehende Themen (T_0) und/oder Bilder (B_0) dafür ausgewählt.²³ Die Teilnehmer_innen werden eingeladen, zu diesem Impuls in ihrem Alltag zu fotografieren und eine Auswahl ihrer so entstandenen Fotos zum gemeinsamen Arbeiten in der Gruppe mitzubringen. Die intensive Auseinandersetzung mit Wahrgenommenem beim *Fotografieren* (F) und im *Bilddialog* (BD) regt dazu an, eigene Bilder und Themen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und sich zugleich mit den Bildern und Themen der Anderen in reflektierter Form zu beschäftigen. Das Fotografieren und der Bilddialog lassen sich beliebig oft wiederholen. Dabei beeinflusst das gemeinsame Reflektieren und Interpretieren jedes erneute Fotografieren und die darauf folgenden Deutungsprozesse in hohem Maße. Mit anderen Worten: Es werden beliebig oft Rekursionschritte (n) durchgeführt. Bereits bestehende und neu hervorgebrachte Bilder (B_n) und Themen (T_n)

23

Es ist empfehlenswert, zumindest eines der beiden, T_0 oder B_0 zu definieren. Wird keines von beiden definiert, also ein völlig offener Impuls gesetzt, kann dies zu Orientierungslosigkeit und Unsicherheit bei den Teilnehmer_innen im Gruppenprozess führen. Für die Projektleiter_innen ist es in einem solchen Fall schwierig, ein Mindestmaß an Prozesssteuerung zu behalten.

„verschachteln“ sich ineinander. Die Verschachtelungen nehmen Einfluss auf das weitere Fotografieren und den anschließenden Bilddialog. Das Generieren und Deuten eines Bild- und Themenkorpus wird über einen längeren Zeitraum hinweg als Gruppenprozess gestaltet. Bilder und Themen aller Beteiligten fließen in den Gruppenprozess ein, wodurch der Gesamtkorpus immer größer wird. Bestehende Bilder und Themen können immer wieder mit einbezogen werden, wobei manche mehr Beachtung und Aufmerksamkeit erlangen als andere. Um im Sinne Paulo Freires aus diesem großen Korpus auf generative Themen zu kommen, sollten ab einem gewissen Punkt im Prozess keine weiteren Rekursionsschritte mehr vollzogen werden. Wie viele Rekursionsschritte in einem konkreten Setting notwendig sind, um einen Punkt der Sättigung zu erreichen, ist vom jeweiligen Kontext abhängig.²⁴ Danach gilt es, durch *Mapping* (M) aus den bisher hervorgebrachten Bildern und Themen jene auszuwählen und zusammenzuführen, die für die Beteiligten im Prozess am meisten Bedeutung erlangt haben. Beim Mapping werden die gewählten Bilder zu einer *Bilderlandkarte* zusammengesetzt, auf der Nah- und Distanzverhältnisse, inhaltliche Verbindungen und Grenzen zwischen diesen Bildern sichtbar werden. Die Bilderlandkarte kann als *generatives Bild* (gB) bezeichnet werden. Durch die kollektive Deutung der Bilderlandkarte in einem weiteren Bilddialog (BD) können *generative Themen* (gT) benannt werden. An diesem Punkt im Prozess endet ein Zyklus Generativer Bildarbeit. Bei Bedarf kann ein weiterer Zyklus auf den ersten folgen. Dabei kann als Impuls das generative Bild ($B_0 = gB$) und/oder die generativen Themen ($T_0 = gT$) eingesetzt werden. Die Ergebnisse der Generativen Bildarbeit verweisen auf unterschiedliche Aspekte, die für das Zusammenleben in gewissen Situationen Kultureller Differenz relevant sind: Generative Bilder/Themen (Freire 1981: 178) verweisen auf Fragestellungen, bestehende Differenzen und Gemeinsamkeiten, die Entwicklung von Handlungsansätzen und das Reflektieren eigener wie fremder Perspektiven dazu. Für die wissenschaftliche Arbeit kann die Generative Bildarbeit dementsprechend genutzt werden: beim Entwickeln einer gemeinsamen Forschungsfrage, bei der Interpretation von Zwischenergebnissen, der Analyse des Gesamtprozesses oder der weiteren Bearbeitung von Fragen, die im Prozess aufgekommen sind. Es bietet sich dabei an, auch die Verbreitung und die weitere Verarbeitung der Ergebnisse partizipativ zu gestalten. Durch die rekursive Ausrichtung Generativer Bildarbeit, d.h. durch das Durchlaufen und Wiederholen der Prozesselemente, können die Zwischenergebnisse kontinuierlich die weiteren Wahrnehmungen und den Austausch darüber beeinflussen. Der Rahmen der einzelnen Fotos und Bildstrecken, die dabei generiert werden, wird dann, wie erwähnt, um jene Aspekte erweitert, die zwar nicht augenscheinlich, jedoch für ein bewusstes Sehen notwendig sind.

24 Meinen Erfahrungen bei ipsum-Initiativen und den Fallstudien entsprechend, empfehle ich, zumindest zwei Rekursionsschritte durchzuführen.

3.3.2 Methodische Elemente: Impuls, Fotografieren, Bilddialog, Mapping

Im folgenden Abschnitt wird die *Generative Bildarbeit* als methodologischer Vorschlag für die konkrete Anwendung fotografischer Praxis in Gruppenprozessen vorgestellt. Es werden die vier zentralen methodischen Elemente in der Anwendung der Generativen Bildarbeit beschrieben, Varianten ausgeführt und Empfehlungen gemacht. Mit der folgenden Abbildung lässt sich die Generative Bildarbeit in ihrer konkreten Umsetzung darstellen:

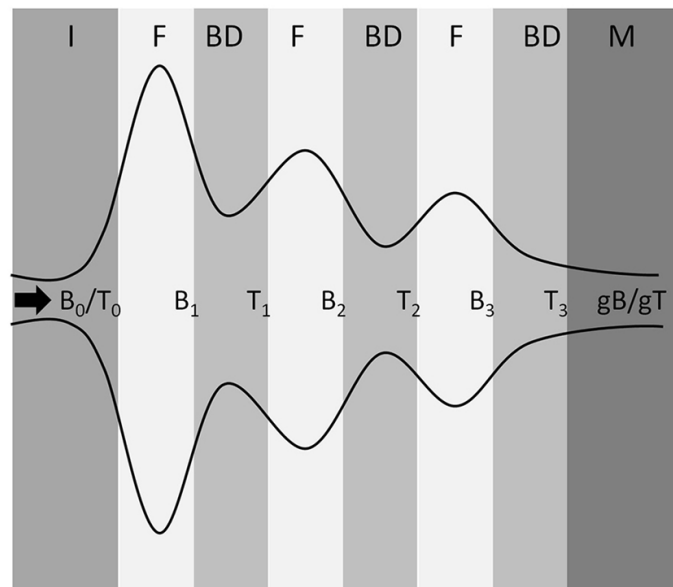


Abbildung 30: Generative Bildarbeit, Wellendarstellung

I - Impuls, F - Fotografieren, BD - Bilddialog, M - Mapping, T - Themen, B - Bilder, gB - generative Bilder, gT - generative Themen

Während der *Impulsphase* (I) werden die Teilnehmer_innen in einen gemeinsamen Gruppenprozess geführt. Ausgehend von der Impulssetzung mit einem ersten Austausch von Selbst- und Fremdbildern beginnen die Teilnehmer_innen, individuell in ihrem Alltag zu *fotografieren* (F). Der Impuls, den sie erhalten haben, dient ihnen dabei als Anregung bzw. als Orientierungsrahmen. Im *Bilddialog* (BD) kommen alle Teilnehmer_innen wieder zusammen und bringen ihre Fotos in den Gruppenprozess ein. Als Betrachter_innen lesen und interpretieren sie die Fotos, die ihnen von den jeweils Anderen gezeigt werden. Als Fotograf_innen hören sie vorerst zu und erst später erzählen sie von ihren Intentionen beim Fotografieren und Auswählen ihrer Fotos. Nachdem die Teilnehmer_innen zumindest zwei Mal fotografiert und ihre Bilder in den Bilddialog eingebracht haben, können mithilfe eines *Mappings* (M) *generative Bilder* (gB) und *Themen* (gT) herausgearbeitet werden. Der_die Moderator_in können den Prozess auf verschiedenen Ebenen leiten und beeinflussen. Es liegt in ihrer Verantwortung, für ein prozessorientiertes Miteinander zu sorgen, die Partizipationsmöglichkeiten aller Beteiligten zu unterstützen, Spannungen und Differenzen in der Gruppe zur Sprache zu bringen und sie als Teil des Prozesses zu bearbeiten.

Element 1: Impuls (I)

Dem jeweiligen Erkenntnisinteresse im Gruppenkontext entsprechend kann die Impulssetzung thematisch konkret, aber auch offen angelegt sein. Ist der Prozess thematisch offen angelegt, wirken die Teilnehmer_innen aktiv bei der Themenwahl mit, was meist zu einem sehr weiten und wenig kontrollierten Themenspektrum führt. Besteht hingegen im Prozess ein konkreter thematischer Rahmen, kann zur Fokussierung auf das Thema der Impuls entsprechend gesetzt werden. Die Gestaltung der Impulssetzung ist jedenfalls als entscheidender Akt für das Gesamtprojekt zu betrachten. Ähnlich wie bei der Gestaltung von Leitfragen für qualitative Interviews oder Gruppendiskussionen handelt es sich hier um einen Balanceakt zwischen Offenheit und Steuerung. Auch wenn es bei einem Projekt sehr klare Zielvorstellungen gibt, sollten diese die freie Entfaltung der Teilnehmer_innen nicht verhindern. So besteht nach Ralf Bohnsack ein methodologisches Grundprinzip der Gruppendiskussion darin, dass *„der Forscher Bedingungen ermöglichen muss, damit sich der Fall, hier also die Gruppe, in seiner Eigenstrukturiertheit prozesshaft entfalten kann.“* (Bohnsack 2012: 380). Bei der Impulssetzung gilt es weniger, Vorgaben zu machen, als Möglichkeiten zu eröffnen und einen Orientierungsrahmen festzulegen.

Für diese Gestaltung einer Impulssetzung als Orientierungsrahmen finden sich beispielhafte Hinweise bei Robert Merton (1956), in seinen Ausführungen zum Aufbau *fokussierter Interviews*. Bei dieser Interviewform wird den Interviewpartner_innen vor dem Interview ein Stimulus gegeben, um in der Folge über ihre Assoziationen und Gedanken zu diesem Stimulus zu sprechen. Dieser Stimulus kann in Form von Bildern, Texten, Filmen, gemeinsamen Erlebnissen etc. erfolgen. Ziel dabei ist es, *„die Themenreichweite zu maximieren und den Befragten die Chance zu geben, auch nicht antizipierte Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen.“* (Hopf 2012: 354). Auch in Beschreibungen und Anleitungen für narrative Interviews (Schütze 1976) findet man Anregungen und Hinweise zur Gestaltung der Impulssetzung. Hier lässt sich die *Erzählaufforderung* (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 414ff.) mit dem Impuls bei der Generativen Bildarbeit vergleichen. Im Bereich der fotografisch-visuellen Methoden finden sich auch einige Beispiele für sehr konkrete Formen, einen fotografischen Prozess zu initiieren. So beschreibt Ulf Wuggenig (1991), wie im Rahmen einer *Fotobefragung* zum Thema *„Wohnsituationen“* die Teilnehmer_innen eingeladen wurden, einen fotografischen Beitrag für einen Bildband zu leisten. Dazu erhielten sie eine sehr konkrete Anleitung:

„Was gefällt Ihnen in Ihrem eigenen Zimmer und in der Wohnung (Haus) am besten? Was gefällt Ihnen in ihrem eigenen Zimmer und in der Wohnung (Haus) am wenigsten? Bitte photographieren Sie zunächst die drei Motive, die Ihnen in Ihrem Zimmer am besten gefallen, dann die drei, die Ihnen am wenigsten gefallen. Dann führen Sie das Gleiche bitte für die übrige Wohnung durch.“ (Wuggenig 1991: 116)

Bei diesem Beispiel handelt es sich weniger um einen Impuls, als um eine Anleitung, die auf ein spezielles Erkenntnisinteresse im Forschungsprozess ausgerichtet ist. Die Projektleiter_innen können anhand einer solchen Anleitung sicherstellen, dass die Teilnehmer_innen Bilder von ihrer Wohnsituation machen. Der Gestaltungsspielraum der Teilnehmer_innen ist jedoch insofern eingeschränkt, als sie keine Bilder machen sollen, die ihre Wohnsituation thematisieren, ohne den konkreten Wohnraum zu zeigen. Mit dem Verweis auf den Bildband wird zudem eine gewisse Erwartungshaltung vermittelt, was motivierend, aber auch hemmend wirken kann.

Ganz anders und weitaus offener wird dagegen im Bereich der Photovoice-Methode gearbeitet. So wurde etwa in einem partizipativen Forschungsprojekt zu den Gesundheits- und Lebensbedingungen von obdachlosen Menschen der Impuls im Rahmen eines einführenden Workshops gesetzt, in dem Kameratechnik, ethische Fragen sowie Machtverhältnisse in Zusammenhang mit Fotografie thematisiert wurden (Wang et al. 2000). Als Anregung für das selbständige Fotografieren zeigte man den Teilnehmer_innen Bilder, auf denen verschiedene Ansichten ihres Stadtteils, in dem sie als Obdachlose lebten, zu sehen waren (Wang et al. 2000: 84). Anschließend wurden die Bilder in der Gruppe gemeinsam diskutiert. Der Impuls wurde in diesem Fall durch bestehendes Bildmaterial und die gemeinsame Diskussion gesetzt. Was die Teilnehmer_innen anhand des Impulses fotografierten, konnte in geringem Maß von den Projektleiter_innen gesteuert werden.

Im Rahmen Generativer Bildarbeit wird die Impulssetzung unabhängig vom Grad der thematischen Offenheit in zwei Schritten empfohlen: Zuerst werden die Teilnehmer_innen eingeladen, etwas Eigenes, einen Teil ihres Selbstbildes in den Prozess einzubringen. Danach werden die Teilnehmer_innen angeleitet, sich im Gruppenprozess mit den Anderen wechselseitig auszutauschen. Die Varianten für das Einbringen des Eigenen und den Austausch mit den Anderen unterscheiden sich vor allem durch ihren unterschiedlichen interaktiven Gehalt und den zeitlichen Aufwand voneinander. Ich stelle in der Folge methodische Varianten vor, die sich in *ipsum*-Projekten und meinen Fallstudien als sinnvoll erwiesen haben und gut miteinander kombinierbar sind. Die vorgeschlagenen Varianten sind als Beispiele zu verstehen. Es gibt eine Vielzahl weiterer Varianten, die dem jeweiligen Kontext entsprechend angepasst werden können.

Bildpool

Die Gruppenleiter_innen stellen – ähnlich wie bei Fotoelizitations-Methoden – einen Bildpool zusammen, den sie den Teilnehmer_innen am Beginn zur Auswahl geben. Jede_r Teilnehmer_in sucht sich aus diesem Bestand ein Bild aus und erläutert seine_ihre Wahl in der Gruppe. Besteht für das Gesamtprojekt eine thematische Vorgabe, kann der Bildpool entsprechend angelegt werden. Die Teilnehmer_innen können sich selbst vergleichsweise wenig einbringen. Der partizipative, prozesshafte und interaktive Gehalt ist gering. Der zeitliche Aufwand für die Umsetzung im Gruppenprozess ist vergleichsweise niedrig. Es muss aber bedacht werden, dass die Gruppenleiter_innen im Vorfeld Zeit für die Recherche und Zusammenstellung eines entsprechenden Bildpools brauchen.

Lieblingsbilder oder Alltagsgegenstände

Jede_r Teilnehmer_in bringt ein eigenes Lieblingsbild oder einen Alltagsgegenstand mit. Im Gruppenprozess werden die Bilder/Gegenstände miteinander bearbeitet und/oder miteinander ausgetauscht. Die Auswahl kann thematisch völlig offen gelassen, aber auch thematisch angeleitet werden. Diese Variante hat hohen partizipativen und prozesshaften Gehalt. Der zeitliche Aufwand für die Umsetzung ist mäßig.

Zufall

Die Bilder/Gegenstände der Teilnehmer_innen werden eingesammelt und durch Zufallsprinzip neu verteilt. Jede Person erhält den Gegenstand einer anderen Person als Impuls für das weitere Arbeiten. In dieser Variante sprechen die Teilnehmer_innen nicht miteinander über die eigenen Bilder/Gegenstände und auch nicht über jene, die sie als Impuls erhalten. Die Interpretation des Impulsgegenstandes bleibt der einzelnen Person überlassen. Was und wie sie damit umgeht, steht ihr offen. Der interaktive und zeitliche Aufwand für die Umsetzung ist eher gering.

Dialogrunde

Der Gedankenaustausch über die mitgebrachten Bilder und/oder Gegenständen kann im Rahmen einer ersten Dialogrunde stattfinden, die als Vorstufe zum Bilddialog betrachtet werden kann (S.118). Bei dieser Variante wird über die jeweiligen Bilder/Gegenstände in Kleingruppen gesprochen. Die Teilnehmer_innen erzählen einander, was sie über die eigenen und die Gegenstände der Anderen denken. Danach werden die Gegenstände in der Gruppe getauscht. Jede Person erhält den Gegenstand einer anderen Person als Impuls für das weitere Arbeiten. Durch die Dialogrunde wurden die Teilnehmer_innen bereits zum Nachdenken über die Impulsgegenstände angeregt. Das anschließende Fotografieren zum Impulsgegenstand wird auch bis zu einem gewissen Grad von den im Gespräch entwickelten Gedanken beeinflusst. Der interaktive und zeitliche Aufwand für die Umsetzung ist hoch.

Kleines Mapping



Abbildung 31: Kleines Mapping

Ich bezeichne das Mapping in der Impulsphase als *Kleines Mapping* im Gegensatz zu jenem, das als viertes Element einen Zyklus Generativer Bildarbeit abschließt (siehe S.125). Ein erstes *kleines Mapping* kann bereits in der Impulsphase sinnvoll sein. Zunächst wird aus den mitgebrachten Bildern/Gegenständen eine gemeinsame Landkarte erstellt. Die jeweiligen Bilder/Gegenstände werden auf einem Tisch verteilt. Die Teilnehmer_innen werden aufgefordert, diese gemeinsam in eine Ordnung zu bringen. Das wird vorerst ohne Worte gemacht. Die Teilnehmer_innen verschieben ihren eigenen, auf dem Tisch liegenden Gegenstand so lange, bis er in einer für sie passenden Position liegt. Es werden dabei Nah- und Distanzverhältnisse zwischen den verschiedenen Bildern/Gegenständen ausgelotet und

sichtbar. In einem nächsten Schritt sprechen die Teilnehmer_innen über die entstandene Ordnung/Landkarte. Sie erläutern ihre Positionierung. Im Gespräch wird das Gefüge bei Bedarf weiter verändert. Am Ende liegt ein Bild, bestehend aus den Gegenständen aller Teilnehmer_innen, vor der Gruppe. Bei Bedarf können sich die Teilnehmer_innen einen Titel oder Fragen für dieses Gesamtbild ausdenken. Diese können wiederum aufgeschrieben und in das Bild gelegt werden. Die Bilderlandkarte kann als Impuls für das weitere Arbeiten aller Teilnehmer_innen genutzt werden. Der interaktive und zeitliche Aufwand für die Umsetzung ist hoch.

Lochkamera

Als Basis für das Arbeiten mit Fotografie werden Kameras selbst gebastelt, damit wird fotografiert und die Bilder werden selbst entwickelt. Ist keine Dunkelkammer vorhanden, kann auf einfache Weise ein provisorisches Fotolabor eingerichtet werden. Es wird in Kleingruppen (5-10 Personen) gearbeitet, um die Technik kennenzulernen und erste Experimente zu machen. Durch verschiedene Übungen mit Licht und Schatten schulen die Teilnehmer_innen ihre Wahrnehmung (Brandner 2009: 76-77). Dabei entstehen erste Fotos, die in der Gruppe betrachtet, besprochen und/oder ausgetauscht werden. Je nachdem, in welchem Umfeld die Experimente mit der Lochkamera gemacht werden, bestehen für die Teilnehmer_innen gewisse Vorgaben und ein gewisses Setting für ihre Motivwahl. Der partizipative Gehalt ist hoch, die Prozesshaftigkeit durch das gegebene Setting eher mäßig. Der interaktive Gehalt ist durch die Zusammenarbeit beim Experimentieren hoch. Der zeitliche Aufwand für die Umsetzung ist sehr hoch.



Abbildung 32: Lochkamera

In Abbildung 35 wird beispielhaft dargestellt, wie die Impulssetzung angeleitet werden kann und wie die verschiedenen Varianten miteinander kombiniert werden können:

	Impuls	Lieblingsbilder/ Alltagsgegenstände	Lochkamera	Bildpool
Das Eigene	thematisch offen	Bring ein Lieblingsbild und/oder einen Gegenstand aus dem Alltag mit, der dir viel bedeutet.	Fotografiere einmal Menschen, einmal Landschaft, einmal ein Stilleben.	Such dir ein Bild aus dem Bildpool aus, das dich anspricht.
	Thema „Landnutzung“	Welche Wege gehst du im Alltag? Bring ein Lieblingsfoto dazu mit. Welcher Ort ist dir besonders wichtig? Bring einen Gegenstand von diesem Ort mit.	Fotografiere einen Ort, den du gerne magst.	Welche Bedeutung hat „Land“ für dich? Suche dir ein Bild aus dem Bildpool aus, das dazu passt.
	Thema „Tägliches Miteinander“	Wie/wo triffst du Menschen im Alltag? Bring ein Lieblingsfoto dazu mit. Was bedeutet „Miteinander“ für dich? Bring einen Gegenstand aus dem Alltag dazu mit.	Fotografiert euch gegenseitig mit der Lochkamera	Was bedeutet „Miteinander“ für dich? Suche dir ein Bild dazu aus.
	Thema „Körperbilder“	Was ist ein Körper? Bring ein Lieblingsfoto oder einen Gegenstand aus dem Alltag dazu mit.	Fotografiere einen Körper mit der Lochkamera.	Was ist ein Körper? Suche dir ein Bild dazu aus.
Das Andere	Zufall	x		
	Dialogrunde	x	x	
	Kleines Mapping	x	x	x

Abbildung 33: Beispielhafte Varianten für die Impulssetzung

Element 2: Fotografieren (F)

Ausgehend von der Impulssetzung fotografieren die Teilnehmer_innen bis zum nächsten Gruppentreffen in der je eigenen Lebenswelt. Es geht für sie darum, inspiriert vom jeweiligen Impuls, zentrale Aspekte im Alltag aufzuspüren und fotografisch festzuhalten. Dabei können je nach persönlichen Präferenzen unterschiedliche fotografische Zugänge gewählt werden.

Das fotografische Handwerk

Eine Vorbedingung für die Anwendung der Generativen Bildarbeit besteht darin, dass Fotografie als Werkzeug allen Teilnehmer_innen vertraut und zugänglich ist – was in einem der ersten Treffen aller besprochen und geklärt werden sollte. Ist dem nicht so, sollte abgewogen werden, ob es im jeweiligen Gruppenkontext unter Umständen besser wäre, ein anderes Ausdrucksmittel (z.B. Zeichnen, Malen, Theaterarbeit) zu verwenden. Wird dennoch die Fotografie als Medium gewählt, empfehle ich, am Beginn und im Laufe des Gruppenprozesses immer wieder Workshop-Einheiten einzuplanen, in denen die Teilnehmer_innen das fotografische Handwerk kennenlernen und sich damit vertraut machen. In diesen Einheiten können Übungen zum Fotografieren gemacht werden – ausgehend vom Wahrnehmen von Licht und Schatten über Motivwahl und Komposition bis hin zum Ausprobieren verschiedener Kameratechniken und Fotomaterialien in verschiedenen Settings. Ziel dabei ist, dass die Teilnehmer_innen jene Voraussetzungen und Techniken des fotografischen Handwerks kennenlernen, die sie beim selbständigen Fotografieren im Alltag brauchen, um ihrem Erleben Ausdruck zu verleihen.

Ethische Fragen beim Fotografieren

Wen darf ich fotografieren, wen nicht? Wann muss ich fragen? Wer darf mich fotografieren? Wie soll ich beim Fotografieren von Menschen mit ihnen umgehen? Beim Fotografieren kommen viele Fragen auf, die auf den ersten Blick einfach zu beantworten scheinen, jedoch zu einer komplexen Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten im fotografischen Feld führen. Es gibt keine einfachen Rezepte für richtiges Verhalten. Ethische Fragen müssen immer wieder dem Kontext entsprechend bearbeitet werden. Es muss immer wieder danach gefragt werden, wer sichtbar ist und wer nicht, wer sprechen kann und wer gehört wird (Spivak 2008). In reflexiv und partizipativ angelegten Projekten, in denen Generative Bildarbeit zum Einsatz kommt, können ethische Aspekte zu unreflektierten Ambivalenzen und Hindernissen im Prozess werden. Werden ethische Fragen jedoch im Gruppenprozess gemeinsam bearbeitet und durch gemeinsames Tun erfahrbar, werden die Beteiligten angeregt, sich mit bestehenden Ungleichheitsverhältnissen auseinanderzusetzen und verschiedene ethische Handlungsoptionen auszuloten (Mitchell 2011). In diesem Sinn kann Reflexivität und Situationalität im Gesamtprozess auf Erkenntnisquellen verweisen, und zu einem Lernort für die Beteiligten werden. Hinweise und Empfehlungen zum Zusammenhang von ethischen Fragen und Generativer Bildarbeit sind in Abschnitt 0 (S.129ff.) im Detail ausgeführt.

Analog oder digital

Die Frage, ob die Teilnehmer_innen in ihrem Alltag mit analogen oder digitalen Kameras fotografieren, lässt sich auf verschiedenen Ebenen abwägen und entscheiden.



Abbildung 34: Analog oder digital?

Kosten und Qualität?

Als Argumentationsgrundlage für die Entscheidung, ob die Teilnehmer_innen analog oder digital fotografieren sollen, dient oft der Verweis auf die Kosten für die Anschaffung geeigneter Kameras. Dabei ist das Preis-Leistungs-Verhältnis zu beachten. Bei analogen Kameras muss hauptsächlich auf die gute Qualität der Linse und auf das Filmmaterial geachtet werden, bei digitalen Kameras hängt die Bildqualität hauptsächlich von der Linse und dem Sensor ab. Bei Gruppenprozessen, in denen für alle Teilnehmer_innen eine Kamera zur Verfügung gestellt werden soll, muss die Frage von Leistung und Qualität meist mit Blick auf die Anschaffungskosten gestellt werden. In diesem Bereich sind analoge Kameras nach wie vor günstiger und besser im Vergleich zu digitalen Kameras in derselben Preisklasse. Die Qualität der Linsen ist bei analogen Kameras, wie sie am Second-Hand-Markt erhältlich sind, meist besser als bei neuen, digitalen Kameras zum selben Preis. Jedoch wird es, umgekehrt, immer schwieriger entsprechend gutes Filmmaterial für analoge Fotografie zu bekommen. Nachdem analoge Kameras und vor allem passendes Filmmaterial Schritt für Schritt vom Markt verschwinden, erscheint die digitale Fotografie im Vergleich grundsätzlich leichter zugänglich und weniger kostenintensiv. Nach Erfahrungswerten bei *ipsum*-Projekten belaufen sich die Kosten für 36 analoge Fotoprints (Filmmaterial und Entwicklung) auf ca. 20 Euro (in Mitteleuropa 2015). Die gleiche Anzahl an digitalen Fotoprints kostet ca. 6 Euro.

Mechanisch oder elektronisch?

Auch die Frage, womit die Kameras betrieben werden, kann die Entscheidung für analoge oder digitale Fototechnik stark beeinflussen. Digitale Kameras werden meist mit Batterien oder Akkus betrieben. Bei der Verwendung von Einmalbatterien, kommt es zu unnötiger Umweltbelastung; für Akkus muss genügend Strom zum Aufladen vorhanden sein, was in manchen Regionen nach wie vor zum Problem werden kann. Im Gegensatz dazu können analoge Kameras auch ohne Strom und Batterien, rein

mechanisch, betrieben werden. So sind analoge Kameras vor allem dann zu bevorzugen, wenn ein Projekt in einer Gegend stattfindet, in der nicht immer bzw. nur eingeschränkt Strom zum Aufladen von Batterien oder Akkus zur Verfügung steht. Inzwischen sind jedoch Aufladegeräte mit Solarzellen verfügbar.

Entschleunigung oder Bilderflut?

Eine Herausforderung bei der Verwendung analoger Verfahren besteht darin, dass man sich mit Fototechniken auseinandersetzt, die nicht mehr der Gegenwart entsprechen, jedoch vor nicht allzu langer Zeit noch Standard waren. Analoge Verfahren nehmen jedenfalls mehr Zeit in Anspruch als digitale Verfahren. Der Einsatz „alter“ Techniken kann zu einem didaktischen Element der Entschleunigung werden. Bei analogen Kleinbildkameras werden Filmrollen mit einer gewissen Anzahl an Fotos (meist 24 oder 36 Stück) verwendet. Die Zahl der Fotos, die mit einem Film gemacht werden können, ist somit begrenzt, was sich wiederum auf den Umgang mit Zeit beim Fotografieren auswirkt. Die Entscheidung darüber, was wichtig ist und wie es in Form eines Fotos gewürdigt werden soll, wird bei der analogen Fotografie in der Situation des Fotografierens getroffen. Das Bewusstsein, dass eine begrenzte Zahl an Fotos gemacht werden kann, entschleunigt diesen Prozess. Ein Vorteil der analogen Fotografie besteht dementsprechend darin, dass die Teilnehmer_innen mit analogen Kameras weniger knipsen und sich beim Fotografieren besser auf den Moment konzentrieren. Im Gegensatz dazu erlaubt die digitale Fotografie ein ungehemmtes Experimentieren, bei dem kaum Ängste bestehen, etwas falsch zu machen bzw. etwas zu vergeuden. Digitale Kameras sind inzwischen mit Speicherkarten ausgestattet, auf denen mehrere tausend Fotos festgehalten werden können. So wird mit einer digitalen Kamera in einer Situation meist ein Vielfaches mehr an Fotos gemacht, als mit einer analogen Kamera. Es wird viel schneller viel mehr fotografiert. Die Bildauswahl wird in vielen Fällen nicht beim Fotografieren getroffen, sondern zu einem späteren Zeitpunkt. Die Vielzahl an Fotos, die beim digitalen Fotografieren entstehen, kann auch zu einer Hürde im Auswahlprozess werden.

Löschen oder Bewahren?

Bei digitalen Verfahren kann gleich nach der Aufnahme überprüft werden, ob ein Foto dem entspricht, was man damit zeigen wollte. Bei der Verwendung digitaler Kameras können einzelne Fotos beliebig gelöscht werden – was ein Nachteil sein kann, wenn die Teilnehmer_innen Bilder löschen, ohne sie vorher genau angesehen zu haben. Bei der Beurteilung anhand des Kameradisplays werden oft interessante Details übersehen, denn der Gehalt eines Fotos wird in der kleinen Ansicht nicht nachvollziehbar. Bei analogen Kameras dagegen kann ein Bild erst aussortiert werden, wenn es bereits entwickelt wurde und als Print vorliegt. Oft wird erst beim Ansehen der Prints erkannt, ob ein Bild interessant ist. Auch kann der Auswahlprozess dadurch gemeinsam mit Anderen geschehen, wodurch Bilder Beachtung bekommen, die der_die Fotograf_in im Alleingang unter Umständen gelöscht hätte.

Computer oder Fotolabor?

Je nachdem, in welchem Kontext und mit welchen Zielen ein Gruppenprozess angelegt ist, muss bedacht werden, ob und wie die Teilnehmer_innen über einen längeren Zeitraum hinweg selbständig mit Fotografie arbeiten können. In einem Umfeld, in dem Computer leicht zugänglich sind und die Teilnehmer_innen über ausreichend Kenntnisse zur Ver- und Bearbeitung von digitalen Fotos verfügen, ist es empfehlenswert, was an Material, Wissen und Fähigkeiten vorhanden ist, im Projektzusammenhang zu nutzen. In einem solchen Setting können die Teilnehmer_innen selbständig ihre Fotos von der Speicherkarte auf den Computer übertragen und ausdrucken. Sind nicht für alle Teilnehmer_innen Computer vorhanden oder verfügen nicht alle über das für ihre Verwendung notwendige Wissen, muss die Verarbeitung der Fotos von der Projektleitung übernommen bzw. unterstützt werden. In manchen Settings ist es unter Umständen einfacher, einen Farbfilm zur Entwicklung in ein Fotolabor zu bringen, als sich Zugang zu Computerräumen zu verschaffen bzw. das notwendige Computer-Know-how zu vermitteln.

Filmrolle oder Speicherkarte?

Ein Vorteil bei der Verwendung von Filmrollen besteht jedenfalls in Bezug auf das Copyright (siehe Abschnitt 0, S.136). Ein Negativ ist im Gegensatz zu den Daten auf einer Speicherkarte ein Unikat und kann nicht einfach dupliziert werden; das unkontrollierte Reproduzieren ohne die Erlaubnis der Urheber_in wird beim analogen Fotografieren also erschwert. Umgekehrt bedeutet das jedoch auch einen größeren Aufwand, wenn Fotos für verschiedenen Zwecke (immer nur mit der Erlaubnis der Urheber_innen) veröffentlicht werden sollen – dann müssen die Negative digitalisiert werden, was einen zusätzlichen Arbeitsschritt bedeutet.

Element 3: Bilddialog

Im Bilddialog kommen alle Teilnehmer_innen wieder zusammen und bringen ihre Fotos in den Gruppenprozess ein. Dabei setzen sich die Teilnehmer_innen mit ihren Bildern zu einem gewissen Maß der Gruppe aus. Es handelt sich dabei um einen Moment des Herzeigens und damit der Selbstoffenbarung. Die Teilnehmer_innen haben die Gelegenheit zu erfahren, was die anderen denken und im gemeinsamen Betrachten auch in den eigenen Bildern Details zu entdecken, die man bisher nicht gesehen hatte. Für die Nutzbarmachung der Generativen Bildarbeit in Situationen Kultureller Differenz ist es von Bedeutung, dass sich in diesem Prozess alle Beteiligten gleichermaßen als Forschende begreifen und in permanentem Rollentausch als Fotograf_in (*operator*) und Betrachter_in (*spectator*) (Barthes 1985: 18) den Gruppenprozess gestalten. Die Betrachter_innen lesen und interpretieren die Fotos, die ihnen von den Fotograf_innen gezeigt werden. Die Fotograf_innen hören vorerst zu und erzählen erst später von den Intentionen und Absichten, die sie beim Fotografieren und Auswählen ihrer Fotos geleitet haben. Im permanenten Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung stellt das Lesen und Hinterfragen der Alltagsfotos den wichtigsten Wirkungsaspekt im Bilddialog dar. Es geht hierbei nicht um die Gleichschaltung von Eigen- und Fremdbild, sondern um einen konstruktiven Umgang mit den Differenzen, die sich in diesem Prozess ergeben. Im Bilddialog wird die intensive Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Anderen und damit die Erfahrbarkeit von Selbst- und Fremdwahrnehmung angestrebt. Je nachdem, welchen Umgang die Teilnehmer_innen mit Bildern gewohnt sind, wenden sie verschiedene – von assoziativ über analytisch bis hin zu emotional geleitete – Lesarten an.

Kollektive Raumgestaltung

Die Gestaltung des Raumes, in dem das Gruppentreffen stattfindet, kann gemeinsam vorgenommen werden. Dabei gilt es, die Teilnehmer_innen dafür zu sensibilisieren, dass je nach Raumgestaltung, Beleuchtung, Bildposition im Raum, Zugänglichkeit der Bildpräsentationen, eine mehr oder weniger intensive Auseinandersetzung in der Gruppe stattfinden kann. Dabei lassen sich verschiedene Fragen thematisieren: Wer bewegt sich im Raum wohin? Wer sieht was? Was befindet sich im Blickfeld und was im Abseits? Was zeigt sich und kann gesehen werden? Was kann nicht gesehen werden? Warum? Die Frage der Raumgestaltung kann demnach anregend auf die Gruppendynamik wirken, so wie das gemeinsame Gestalten für das Miteinander von Vorteil sein kann.

Präsentationsformen

Vor dem Gruppentreffen zum Bilddialog werden die Teilnehmer_innen darauf vorbereitet, dass sie bei diesem Treffen eine Auswahl ihrer Fotos präsentieren. Diese Präsentation kann sehr einfach gehalten sein, etwa, indem die Teilnehmer_innen ihre Fotos mitbringen und in umstandsloser Form auflegen bzw. aufhängen – was den Vorteil hat, dass die Fotos im Zentrum stehen und kein zusätzliches Material die Konzentration auf die Bilder ablenkt. Um für alle Teilnehmer_innen ähnliche Bedingungen herzustellen, können auch entsprechende Vorgaben zu Bildgröße und Bildanzahl gemacht werden. Es kann den Teilnehmer_innen jedoch auch offen gestellt werden, für den Bilddialog nicht nur Bilder auszuwählen, sondern auch eine entsprechende Präsentationsform für ihre Bilder zu gestalten. Die Bildpräsentationen können vielfältige Formen annehmen, z.B. als Kollagen oder Alben gestaltet sein, bis hin zu Skulpturen. Die Vorgaben hierzu lassen sich methodisch einschränken oder anpassen. Eine

bewusste Konzeption der Bildpräsentation kann dazu beitragen, dass die Teilnehmer_innen die Geschichten und Erfahrungen, die sie zu ihren Fotos präsentieren, im Bilddialog – mithilfe einer durchdachten Kombination von Inhalt und Form – besser vermitteln bzw. die Betrachter_innen zu vielfältigen Assoziationen anregen können. Das Experimentieren mit Inhalt und Form kann jedoch auch das Gegenteil bewirken. In manchen Fällen verschwinden die Fotos hinter aufwendigen Präsentationsformen.



Abbildung 35: Präsentationsformen beim Bilddialog

Wort und Bild

Im Bilddialog werden die Teilnehmer_innen angeregt, Bilder herzuzeigen, sie zu betrachten und miteinander über Bilder zu sprechen. Teilweise neigen Teilnehmer_innen dazu, ihre präsentierten Bilder mit Bildunterschriften oder Titeln zu versehen, damit sie ihre Gedanken zur eigenen Präsentation direkt vermitteln bzw. den Verstehensprozess der Anderen unterstützen können. Damit im Bilddialog vorrangig über die Bilder gesprochen wird, empfehle ich, die Teilnehmer_innen zu bitten, ihre Präsentationen beim Bilddialog ohne Bildbeschriftungen zu gestalten.

Eröffnungsrunde

Haben die Teilnehmer_innen ihre Bildpräsentationen im Raum aufgebaut, wird eine Eröffnungsrunde gemacht, bei der die Möglichkeit besteht, alle Präsentationen in Ruhe auf sich wirken zu lassen. Besonders bei großen Gruppen, bei denen es in der Folge aus zeitlichen Gründen nicht möglich ist, dass alle Teilnehmer_innen miteinander einen Bilddialog führen, sollte nach dem stillen Betrachten ein erster Gedankentausch in der Gesamtgruppe stattfinden. So könnten die Teilnehmer_innen beispielsweise angeregt werden, ihre Gedanken zu den Bildern der Anderen auf Post-its festzuhalten und ihre Post-its zu den entsprechenden Bildpräsentationen zu kleben. Am Ende der Eröffnungsrunde sammelt jede_r Teilnehmer_in die Post-its ein, die bei seiner_ihrer Bildpräsentation angebracht wurden.



Abbildung 36: Eröffnungsrunde mit Post-its

Das Eigene und das Andere

Die Teilnehmer_innen führen in Kleingruppen zu ihren eigenen Bildpräsentationen je einen Bilddialog durch. Für alle Teilnehmer_innen wird der Bilddialog methodisch gleich angelegt. Analog zur Impulssetzung (siehe Abschnitt 0, S.108) besteht er aus zwei Schritten – das Andere anhören und das Eigene erzählen. Zuerst ist der_die jeweilige Bildautor_in angehalten, selbst nichts über die eigenen Bilder zu erzählen. Die anderen Teilnehmer_innen betrachten die Bilder und beginnen, miteinander darüber zu sprechen. Der_die Bildautor_in hört zu und kann sich bei Bedarf Notizen machen. Für die Betrachter_innen liegt die Herausforderung darin, sich auf die Bilder einzulassen und ihre Gedanken zu verbalisieren. Anschließend hat der_die Bildautor_in die Gelegenheit, auf den Input der Anderen zu reagieren und selbst zu seinen Bildern zu erzählen, was ihm_ihr wichtig erscheint. Meist handeln diese Erzählungen von den Intentionen hinter den Bildern bis hin zu deren Entstehungsbedingungen.



Abbildung 37: Das Andere anhören (links), Das Eigene erzählen (rechts)

Gruppengröße und Zeitaufwand

Bei der Generativen Bildarbeit kann in Gruppen zwischen 8 und 20 Personen gearbeitet werden. Für ein Gruppentreffen mit Bilddialog sollten zumindest drei Stunden eingeplant werden. Der Vorteil von größeren Gruppen liegt darin, dass eine größere Vielfalt an Bildern, Geschichten und Perspektiven eingebracht werden kann – und ein Nachteil darin, dass durch diese Vielfalt weniger Zeit vorhanden ist, detaillierter auf die einzelnen Positionen in der Gesamtgruppe einzugehen. Je nach Größe der Gesamtgruppe teilen sich die Teilnehmer_innen im Bilddialog in zwei oder mehrere Kleingruppen zu drei bis fünf Personen auf. Im Idealfall besteht eine Kleingruppe aus vier Personen.²⁵ Meist ergeben sich Situationen, in denen manche der Teilnehmer_innen mehr Zeit und Raum in Anspruch nehmen und andere weniger. Hier ist es die Aufgabe des_der Moderator_in, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen alle Beteiligten gleichviel Zeit und Raum haben, ihre Bilder zu zeigen, zu hören, was die anderen dazu denken, und selbst über die eigenen Bilder zu sprechen. Es sollten zumindest 10 Minuten pro Person zur Verfügung stehen. In manchen Fällen sprechen die Teilnehmer_innen nach wenigen Minuten nicht mehr und das Schweigen wird oft als unangenehm empfunden. In dieser Situation versuchen die Teilnehmer_innen meistens, den Bilddialog vorzeitig abubrechen. Hier empfiehlt es sich jedoch, die Kleingruppen anzuregen, diese stillen Momente auszuhalten und die Zeit zu nutzen, um weiter die Bilder zu betrachten. Unter Umständen können hier auch Impulsfragen nützlich sein (S.123). Meist löst sich das unangenehme Schweigen nach einigen weiteren Momenten des Betrachtens ohnehin auf, und das Gespräch kommt wieder in Fluss.

Impulsfragen zum Bilddialog

Zur Unterstützung der Teilnehmer_innen im Bilddialog können vorab verschiedene Möglichkeiten ausgelotet und diskutiert werden, wie man Bilder lesen und über sie sprechen kann. Manche Teilnehmer_innen gehen eher analytisch auf die Bilder zu, andere sind eher emotional geleitet. Bei

25 Bei fünf Personen wird der Zeitaufwand sehr groß, wenn man auf alle Bildpositionen in der Gruppe eingehen will, und die Aufmerksamkeitsspanne der Teilnehmer_innen wird dabei ausgereizt. Bei Drei-Personen-Gruppen wiederum besteht die Gefahr, dass die Gesprächsdynamik eher schwach ist.

Gruppen, die es weniger gewohnt sind, Bilder zu lesen und sich darüber auszutauschen, kann die folgende Liste beim Bilddialog als Unterstützung für den_ die Moderator_in dienen. Die verschiedenen Fragen können eine Anregung sein, wenn es darum geht, einen Zugang zum Bilderlesen zu finden. Allerdings können die Impulsfragen bei Gruppen, die offensichtlich gewohnt sind, Bilder zu betrachten und über ihre Assoziationen zu sprechen, unter Umständen auch hemmend wirken. Je nach Gruppe muss der_ die Gruppenleiter_in also entscheiden, ob eine Liste mit Impulsfragen hilfreich oder einschränkend ist. Im Rahmen verschiedener *ipsum*-Projekte und Fallstudien entstand die folgende Liste mit Impulsfragen zum Anregen verschiedener Zugänge beim Bilderlesen:

Offensichtliches erkennen und beschreiben	Was/wer ist im Bild zu sehen?
	Was zeigen die Bilder?
Formale und gestalterische Kriterien erkennen und beschreiben	Aus welcher Perspektive wurde fotografiert – was bedeutet das?
	Was steht im Vordergrund? Was im Hintergrund? Warum?
	Welche Bedeutung haben die Farben in den Bildern?
	Welche Formen ergeben sich in den Bildern? Was bedeuten sie?
	Welche Bedeutung haben die Präsentationsform und das Material?
Blickwechsel erkennen und beschreiben	Welche Blicke sind im Bild vorhanden erkennbar, welche nicht?
	Wohin führen die Blicke? Worauf richten sich die Blicke?
	Welche Blicke treffen sich?
Erfahrungen und Gefühle beim Bilderlesen erkennen und beschreiben	Was springt dir sofort ins Auge?
	Was machen die Bilder mit dir?
	Welche Erinnerungen wecken die Bilder in dir?
	Welche Gefühle rufen die Bilder bei dir hervor?
	Welche Atmosphäre vermitteln dir die Bilder?
	Stell Dir Gerüche/Geräusche/die Temperatur in den Bildern vor ...
Geschichten erzählen	Welche Geschichte erzählen die Bilder?
	Stell Dir vor, Du bist der_die Fotograf_in ...
	Stell Dir vor, Du bist eine Person im Bild ...
	Stell Dir eine Biografie für eine der Personen im Bild vor ...
	Stell Dir vor, Du musst diese Bilder bewerben/verkaufen ...
Nicht-Sichtbares vermuten und beschreiben	Was befindet sich außerhalb des Bildes?
	Was bleibt im Verborgenen?
	Was lassen die Bilder vermuten?
	Was ist bevor und nachdem die Bilder gemacht wurden, passiert?
	Wo/wann/warum wurden diese Bilder gemacht?

Abbildung 38: Impulsfragen für den Bilddialog

Impulsfragen zur Reflexion und Dokumentation

Im Bilddialog werden auf vielfältige Weise Bilder und Gedanken ausgetauscht. Zur Reflexion und zur Dokumentation dessen, was die Teilnehmer_innen beim Bilddialog erfahren, ist es empfehlenswert, die Teilnehmer_innen dazu anzuregen, nach dem Bilddialog Gedankenprotokolle zu schreiben bzw. begleitend zum Gesamtprozess ein Forschungstagebuch zu führen, in dem sie ihre Gedanken festhalten. In manchen Forschungssituationen kann man die Gespräche während der Bilddialoge auch mit Audiogeräten aufzeichnen; später dienen die Aufzeichnungen dann als Datenquelle. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Verwendung eines Audiogerätes die Situation im Bilddialog verändert. Das Bewusstsein, dass sie beim Reden aufgenommen werden, könnte einzelne Gruppenmitglieder befangen machen und den natürlichen Gesprächsverlauf auf unangenehme Weise beeinflussen. Auch beim Schreiben eines Gedankenprotokolls bzw. eines Forschungstagebuchs können Impulsfragen unterstützend sein. Je nach Gruppe muss auch hier entschieden werden, ob Impulsfragen eher hemmend oder eher anregend bzw. bestärkend auf die Teilnehmer_innen wirken. Als Beispiel führe ich hier ein Fragen-Set an, das ich in manchen meiner Fallstudien verwendet habe, um die Teilnehmer_innen zur Reflexion ihrer fotografischen Praxis anzuregen. Wie bei den Impulsfragen zum Bilddialog ist diese Liste exemplarisch zu verstehen:

Fotografieren	Welche Situationen waren für dich beim Fotografieren besonders angenehm/unangenehm? Warum?
	Wie würdest du die Beziehung zwischen dir und deinen fotografischen Motiven beschreiben?
Bilddialog	Welche Situationen waren für dich in der Gruppe besonders angenehm oder unangenehm? Warum?
	Wie hast du die Gruppe empfunden?
	Wie hast du den Dialogprozess innerhalb der Gruppe empfunden?
Generative Bilder	Welche Fotos (Fotoreihen) haben dich zum Nachdenken angeregt? Warum?
	Welche Fotos (Fotoreihen) bleiben dir als besonders vertraut/fremd in Erinnerung? Warum?
Generative Themen	Welche zentralen Inhalte und Themen kannst du für dich aus der Beschäftigung mit deinen und den Fotos der Anderen ableiten?
	Welche Widersprüche und Erkenntnisse haben sich im gesamten Prozess bisher ergeben?
	Welche Bedeutung haben für dich die Themen, die sich bisher beim Fotografieren und im Gruppenprozess ergeben haben?

Abbildung 39: Impulsfragen zur Reflexion und Dokumentation

Element 4: Mapping

Mit dem Mapping sind die Beteiligten im Gruppenprozess an jenem Punkt angelangt, an dem sie die Erfahrungen zusammenführen, die sie bisher beim Fotografieren und beim Bilddialog gemacht haben. Dabei wählen die Teilnehmer_innen aus der Vielzahl an entstandenen und besprochenen Bildern jene aus, denen im Rahmen der gemeinsamen Arbeit besondere Bedeutung zukam. Aus dieser Auswahl gestalten die Teilnehmer_innen nun eine Bilderlandkarte. Durch diese Bilderlandkarte werden die *generativen Bilder (gB)* sichtbar/erkennbar, aus denen dann nach Freire (1978) *generative Themen (gT)* erschlossen werden können. Das können auch unangenehme Themen sein, die z.B. auf kulturelle Differenzen hindeuten. Diese generativen Themen zeigen laut Freire gesellschaftlichen Handlungsbedarf anhand konkreter Lebensumstände auf (Freire 1978: 84-89).

Selektion

Alle Teilnehmer_innen werden aufgefordert, sich aus der Vielfalt der Bilder, die bisher präsentiert und im Bilddialog besprochen wurden, ein bis zwei Bilder auszusuchen, die für sie im Prozess viel Bedeutung erlangt haben. Meist finden es die Teilnehmer_innen sehr schwierig, dieser Aufforderung nachzukommen – dementsprechend sollte genug Zeit für ihr Entscheidungsfindung eingeplant werden. Die Teilnehmer_innen können auch angeregt werden, ein Bild von sich selbst und eines von einer anderen Person auszuwählen. So kann sichergestellt werden, dass von jeder Person zumindest ein Bild in der Bildauswahl vorhanden ist. Bei Bedarf kann ein Bild auch von mehreren Personen ausgewählt werden.

Stilles Mapping

Alle ausgewählten Bilder werden auf einem Tisch aufgelegt. Die Teilnehmer_innen werden angeleitet, die Bilder gemeinsam in eine Ordnung zu bringen bzw. eine Bilderlandkarte zu erstellen, die Nah- und Distanzverhältnisse, Grenzen und Verbindungen zwischen den Bildern zum Ausdruck bringt. In einem ersten Schritt werden die Bilder von den Teilnehmer_innen, ohne dass diese miteinander sprechen, verschoben und geordnet. Dieser Vorgang kann so lange dauern, bis sich nichts mehr bewegt – bis niemand mehr das Bedürfnis hat, etwas im Gesamtgefüge zu verschieben. Dieser Punkt kann einerseits durch Konsens in der Gruppe entstehen. Es kann allerdings auch der Fall sein, dass beim *stillen Mapping* kein Konsens erreicht wird und die Teilnehmer_innen nach einer Weile die Bilder nicht weiter bewegen, weil sie sich nicht einigen können. Sowohl Konsens als auch Dissens gelten in diesem Zusammenhang als wertvolle Ergebnisse; keinesfalls sollte man einen Konsens erzwingen. In beiden Fällen ist es empfehlenswert, mit *argumentativem Mapping* fortzufahren.

Argumentatives Mapping

Durch Gruppendiskussion (Bohnsack 2012) werden verschiedene Argumentationslinien und verschiedene Varianten für die Bilderlandkarte erarbeitet. Hierbei erklären die Teilnehmer_innen, warum sie eine bestimmte Anordnung der Bilder präferieren. Die Aufgabe des_der Moderator_in ist es, dabei immer wieder einen Bezug zum Gesamtprozess herzustellen und dafür zu sorgen, dass sich alle Teilnehmer_innen angesprochen fühlen und sich einbringen können. Das argumentative Mapping kann je nach Gruppe harmonisch verlaufen oder auch von individuellen Machtpositionen innerhalb der

Gruppe geprägt sein. Eher konflikthafte Aushandlungsprozesse und bestehende Asymmetrien, die beim Mapping zum Ausdruck kommen, können in einer weiteren inhaltlichen Auseinandersetzung aufgegriffen werden. Für Gruppen, in denen beim Mapping vermehrt Differenzen auftreten, stellt sich als Herausforderung, diese Differenzen in der Bilderlandkarte auch sichtbar zu machen. Unter Umständen ergeben sich am Ende mehrere verschiedene Bilderlandkarten und damit mehrere verschiedene generative Bilder.



Abbildung 40: Stilles Mapping (links), Argumentatives Mapping (rechts)

Selbst-Positionierung

Die generativen Bilder gehen aus einem längeren kollektiven Prozess hervor, der von den individuellen Beiträgen der Teilnehmer_innen getragen wird. Damit sich die Teilnehmer_innen auf ihren je eigenen Beitrag besinnen können, empfiehlt sich, sie um ihre Selbst-Positionierung im generativen Bild bzw. in den generativen Bildern zu bitten. Eine einfache Variante der Selbst-Positionierung besteht darin, dass die Teilnehmer_innen ihre Namen auf ein Post-it schreiben und das Post-it an jener Stelle in der Bilderlandkarte anbringen, die ihnen zentral erscheint. Etwas aufwendiger ist es, wenn die Teilnehmer_innen kleine Selbstportraits anfertigen bzw. einander fotografieren, um diese Bilder in der Bilderlandkarte zu positionieren.

Generative Bilder und Themen

„Ich muß noch einmal unterstreichen, dass sich das generative Thema nicht im Menschen abgesehen von der Wirklichkeit finden lässt, auch nicht in der Wirklichkeit abgesehen vom Menschen – noch viel weniger in einem ‚Niemandland‘. Es ist nur innerhalb des Mensch-Welt-Verhältnisses erfassbar.“ (Freire 1978: 88)

In einem letzten Schritt geht es darum, von der Bilderlandkarte, die die generativen Bilder beinhaltet, zu generativen Themen zu gelangen. Die Teilnehmer_innen werden gebeten, ihre Gedanken zur Bilderlandkarte zu sammeln und ähnlich wie bei der Eröffnungsrunde (S.108) diese Gedanken in Form von Fragen, Schlagwörtern, Bildbeschriftungen auf Notizzetteln oder Post-its festzuhalten. Diese Post-its können an jenen Stellen im Bild positioniert werden, die den Teilnehmer_innen passend erscheinen. Es ist allerdings empfehlenswert, die Anzahl der möglichen Post-its einzuschränken, damit sich die Teilnehmer_innen auf jene Themen konzentrieren, die ihnen am meisten bedeuten.

Die generativen Themen, die aus dieser Aktion hervorgehen, bezeichnen Aspekte und Zusammenhänge, die im Leben der beteiligten Menschen zu einem gewissen Zeitpunkt, an gewissen Orten und in gewissen Zusammenhängen eine bedeutsame Rolle spiel(t)en. Sie taugen weniger zur Verallgemeinerung, als dass sie dabei helfen, ein besseres Verständnis für eine gewisse Situationalität zu entwickeln.



Ying Yang,
Gegensätze,
zwischen zwei Stühlen,
strukturierte Freiheit,
sowohl... als auch,
entweder... oder

Abbildung 41: Generative Bilderlandkarte und Themen (1)



ALIVE,
(Wie) lebst du?,
unsere Lebensweisen,
Gefühlschaos,
Selbstfindung,
Lebensfluss

Abbildung 42: Generative Bilderlandkarte und Themen (2)



Geburt/Existenz,
Orientierung,
Gemeinschaft/Einsamkeit,
Sehnsucht/Träume,
Heimat/Ferne,
Natur als Spiegel,
das Ich im Du

Abbildung 43: Generative Bilderlandkarte und Themen (3)

3.3.3 Visuelle Ethik: Situationalität und Reflexivität

Im folgenden Abschnitt arbeite ich zentrale Aspekte heraus, die sich beim Arbeiten mit Generativer Bildarbeit im Hinblick auf diverse ethische Richtlinien ergeben. Nach einer allgemeinen Begriffsklärung bearbeite ich drei Themenfelder, die besondere Bedeutung für visuelle Ethik haben: *informierte Zustimmung*, *Anonymität* und *Sicherheit*, *Copyright* und *Creative Commons*. Abschließend beschreibe ich anhand konkreter Beispiele inwiefern das Feld visueller Ethik als Lern- und Forschungsort begriffen werden kann. Dabei fokussiere ich auf *Situationalität* und *Reflexivität* als zentrale Charakteristika für das gemeinsame Arbeiten in Situationen Kultureller Differenz.

Allgemeine Richtlinien und Begriffsklärung

Ethische Richtlinien und allgemeine Prinzipien für die Forschung werden durch diverse Institutionen festgeschrieben. Beispielsweise finden sich allgemeine Prinzipien für die Sozialwissenschaften in den Richtlinien des *Economic and Social Research Council* (2010: 3). Codes und Richtlinien für visuelle Methoden orientieren sich an diesen allgemeinen ethischen Richtlinien und werden auf die speziellen Aspekte beim Forschen mit visuellem Material hin formuliert (BSAVSSG 2006; Papdemas and IVSA 2009). Es handelt sich dabei weniger um praktische Anleitungen, als um Zusammenfassungen zentraler Aspekte (Wiles et al. 2011; Rose 2012: 330). Werden diese Richtlinien auf ihre Eignung für visuelle Methoden beleuchtet, kommen Ambivalenzen auf, die je nach Kontext unterschiedliche Handlungsstrategien erfordern. Der Begriff „ethisch“ wird ebenso umgangssprachlich wie in diversen professionellen Feldern verwendet, um Handlungen moralisch zu bewerten. „Ethisch“ wird dabei in vielen Fällen als Synonym für „gut“ bzw. „richtig“ eingesetzt. Dem jeweiligen Kontext entsprechend muss jedoch eine eindeutige Festschreibung dessen, was als gut und richtig bewertet wird, hinterfragt werden. In der philosophischen Disziplin der Ethik werden seit der Antike Fragen des „richtigen“ menschlichen Handelns erörtert. Etymologisch betrachtet, kann der Begriff des *Ethos* auf die Bezeichnung für „Weideplatz“, „Aufenthaltsort“ bzw. „Wohnort“ zurückgeführt werden (Schleißheimer 2003: 19-20). Damit bezeichnet *Ethos* Orte, an denen Menschen miteinander leben und im Miteinander Gewohnheiten entwickeln. Daraus hat sich im Laufe der Zeit die Bezeichnung für entsprechende Verhaltensformen an einem Wohnort und in weiterer Folge die Begriffe von Sittlichkeit und Moral herausgebildet (Höffe 2008: 281). In Hinblick auf ethische Forschung wird genau dieser Aspekt der Begriffsgeschichte relevant. Was Menschen beim Forschen miteinander tun, kann – je nach Ort und bestehenden Umgangsformen – unterschiedlichen ethischen Kriterien entsprechen. Was in einem Kontext als gut und richtig gilt, kann im anderen gegenteilig bewertet werden. Wenn Forschung und wechselseitiges Lernen grenzüberschreitend angelegt sind, das heißt, über kulturelle Grenzen im weitesten Sinn (disziplinär, wie sozial und politisch) hinausgehen, gilt es, immer wieder Verständigungs- und Aushandlungsprozesse bezüglich des jeweils richtigen Handelns im Miteinander in Gang zu setzen und voranzutreiben. Universelle Handlungsanleitungen, etwa in Form bereits bestehender, institutioneller Richtlinien, können in solchen Situationen hilfreich sein. Es muss dabei jedoch immer bedacht werden, dass auch diese Richtlinien an einem bestimmten Ort mit entsprechenden Gewohnheiten formuliert wurden und unter Umständen an anderen Orten keine Geltung haben.

Informierte Zustimmung

„Who's in the picture?“ (Mitchell 2011: 15), fragt Claudia Mitchell in ihrer Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten beim Arbeiten mit visuellen Methoden. Die deutsche Übersetzung dieser Frage – „Wer ist im Bild(e)?“ – kann im doppelten Sinn verstanden werden. In der Version ohne „e“ am Ende wird gefragt, wer auf einem Bild zu sehen ist. In der Version mit „e“ wird danach gefragt, wer informiert ist. Beide Bedeutungsebenen müssen beachtet werden, wenn es um die informierte Zustimmung der Beteiligten bei fotografisch-visuellen Prozessen geht.

Zustimmung zur Teilnahme an einem fotografisch-visuellen Projekt

„One of the most basic considerations of informed consent is that consent is truly informed and that participants understand what they are consenting to.“ (Mitchell 2011: 17). Um sicher zu stellen, dass Menschen, die an fotografisch-visuellen Projekten vor oder hinter der Kamera teilnehmen, tatsächlich über die Forschungs- und Verwendungszwecke des gesamten Prozesses und der dabei entstehenden Bilder informiert sind, sind im interkulturellen Bereich besonders sensible Vorgehensweisen gefragt.

„It is not always clear that participants fully understand what it is they are consenting to, especially given that the meaning of consent, and cultural understandings and significance of visual materials more broadly, vary across societal, cultural and relational contexts.“ (Clark 2012: 20)

Die Menschen, die an fotografisch-visuellen Prozessen teilnehmen, müssen zuerst über die Inhalte, Ziele und Aktivitäten im Prozess ausreichend informiert sein, um in der Folge ihre Zustimmung für jene Aspekte abzugeben, die für sie in Ordnung sind. Es ergibt sich oft das Problem, dass Teilnehmer_innen trotz Information zum Projekt nicht wissen, wozu sie ihre Zustimmung geben und was „Zustimmung“ im konkreten Kontext genau bedeutet. Diese Problemstellung kann auf kulturelle Unterschiede und Abhängigkeiten zurückgeführt werden. Beispielsweise wird eine Zustimmung in Zusammenhängen mit steilen Hierarchien von den Menschen am unteren Ende der Hierarchie weniger hinterfragt werden, als von jenen am oberen Ende bzw. von Menschen, die in flachen Hierarchien leben und arbeiten. Auch die Bedeutung und der Stellenwert von visuellem Material variiert je nach kulturellem Kontext.

Zustimmung von Menschen vor der Kamera

Will man eine Zustimmungserklärung von Menschen bekommen, die auf Fotos oder Filmmaterial abgebildet werden, spricht man vorher am besten mit den jeweiligen Personen. Schwierig wird es bei Aufnahmen von Menschen in größeren Gruppen im öffentlichen Raum. Hier ist es meist nicht möglich, Zustimmungserklärungen von allen Personen einzusammeln. Dazu argumentiert Douglas Harper (2005: 759) pragmatisch, dass Menschen kein Schaden zugefügt werde, wenn sie bei „normalen Tätigkeiten“ gezeigt würden. Es stellt sich jedoch sofort die Frage, welche Tätigkeiten als „normal“ gelten soll und wer darüber entscheidet, was „normal“ ist (Clark 2012: 20). Die Situation wird noch komplexer, sobald Teilnehmer_innen in einem Projekt selbständig Bilder machen. Die Projektleiter_innen haben dann nicht mehr die Kontrolle darüber, ob von den Menschen auf den Bildern Zustimmungserklärungen eingeholt wurden und ob diese Menschen über die Inhalte des Projekts und die Verwendung der Bilder ausreichend informiert wurden. Die Teilnehmer_innen können jedenfalls in Workshop-Sessions, in denen es um Sensibilisierung in diesem Bereich geht, auf das Fotografieren von Menschen vorbereitet werden.

Zustimmung von Kindern und Jugendlichen

Wird in einem Projekt mit minderjährigen Kindern und Jugendlichen gearbeitet, muss bedacht werden, dass deren Eltern oder ein Vormund die Zustimmung für eine Teilnahme bzw. für eine fotografische Abbildung der Kinder erteilen müssen. Bei partizipativen Methoden, bei denen Kinder oder Jugendliche unter Umständen auch in den Privaträumen der Familie fotografieren, sollten die Eltern bzw. die Aufsichtspersonen über die Inhalte eines fotografisch-visuellen Projekts, bzw. die in seinem Rahmen stattfindenden Aktivitäten, informiert werden. Bei Bedarf sollte eingeräumt werden, dass etwa Bilder, die die Privatsphäre der Familie gefährden, am Ende nicht zur Veröffentlichung freigegeben werden (Mitchell 2011: 28; Rose 2012: 332). Speziell für solche Fälle wird empfohlen, die Frage nach der Zustimmung über den gesamten Prozess hinweg immer wieder zu stellen und gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen (Rose 2012: 334).

Gestalten und Verwenden von Zustimmungserklärungen

Claudia Mitchell (2011) empfiehlt die Verwendung von Zustimmungserklärungen, die die Teilnehmer_innen für ihre eigene Teilnahme unterzeichnen und die sie bei sich haben sollten, wenn sie Menschen, die sie fotografieren, um ihre Zustimmung für eine weitere Verwendung der Bilder bitten. Ein solches Formular sollte zumindest folgende Punkte beinhalten (Rose 2012: 332):

- eine Zusammenfassung des Projekts
- eine Reihe an Möglichkeiten zum Ankreuzen, bei welchen Aktivitäten die Teilnehmer_innen mitmachen wollen
- eine Reihe an Möglichkeiten zum Ankreuzen, was mit dem visuellen Material gemacht werden darf

Eine Zustimmungserklärung für Personen, die im Rahmen eines Projektes fotografiert werden, kann beispielhaft wie folgt aussehen:

Consent for Taking My Picture

I consent to be photographed as part of the XXX Study.

I know that means my picture might be published to show the results of the study. For instance, my picture might be used:

- in a dissertation
- in book chapters
- on a website
- in journals
- at a conference presentation
- at photo exhibitions to be held with community, school, church, not for profit, donors, government, academic, civil society groups, etc.
- at meetings with community, school, church, not for profit, donors, government, academic, civil society groups, etc.
- be provided to media for publishing.

Print name _____ Sign here _____ Date _____

Abbildung 44: Zustimmungserklärung für Menschen vor der Kamera (Mitchell 2011: 23)

Die Handhabung solcher Formulare ist für die Teilnehmer_innen in den meisten Fällen umständlich und wird von ihnen als Hürde beim Fotografieren wahrgenommen. Deshalb haben wir bei ipsum-Projekten bislang darauf verzichtet, den Teilnehmer_innen Zustimmungserklärungen für Menschen, die sie fotografieren wollen, mitzugeben. In Einheiten zum sensiblen Umgang mit Menschen beim Fotografieren werden jedoch verschiedene Möglichkeiten und Verhaltensweisen diskutiert und jedenfalls empfohlen, vorher die mündliche Zustimmung der Personen einzuholen, die man fotografieren möchte. Die Leitfrage in diesen Workshopeinheiten lautet: Wie geht es dir, wenn du fotografiert wirst? Was ist angenehm/unangenehm für dich? In welchen Situationen fühlst du dich als Fotomotiv wohl/unwohl? Diese Fragen werden anhand von persönlichen Erfahrungen und Fallbeispielen diskutiert und mit Rollenspielen und gegenseitigem Fotografieren im Workshop erfahrbar gemacht. Letztlich liegt jedoch die Verantwortung darüber, wie die Teilnehmer_innen im konkreten Fall beim individuellen Fotografieren verfahren, bei ihnen selbst. Eine längere, intensive Zusammenarbeit im Projekt ermöglicht es jedenfalls, Sensibilität und gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und die Entscheidung über ethische Fragen dem jeweiligen Kontext entsprechen gemeinsam auszuhandeln. Ein Beispiel dafür gibt Andrew Clark anhand eines Forschungsprojekts im Bereich Stadtforschung (Emmel/Clark 2009). Bei diesem Projekt wurde gleichermaßen von Forscher_innen und Teilnehmer_innen fotografiert und die Fotos wurden mithilfe von Elizitationsmethoden besprochen. Das prozesshafte Vorgehen beschreibt Clark folgendermaßen:

„As a research team we accepted that we did not have all the 'right answers' upfront, but rather recognized, to use Usher's (2000) phrase, our 'ethical anxieties' as fruitful ways of facilitating dialogue drawing upon recognised ethical conventions for guidance. Rather than adopting universalist principles, we pursued a more iterative and flexible ethical approach that was adaptive to and situated within specific contexts. This included engaging in dialogue with participants about what would make our research ethically appropriate for them as well as us.” (Clark 2012: 26)

Es wurde hierbei über längere Zeit hinweg immer wieder mit denselben Teilnehmer_innen gearbeitet, wodurch, im Vergleich zu einmaligen Settings, eine intensivere Beziehung und somit eine stärkere Vertrauensbasis zwischen Forscher_innen und Teilnehmer_innen aufgebaut werden konnte. Zu Beginn wurden die Teilnehmer_innen durch Gespräche von den Projektinhalten informiert, ihre Zustimmung wurde vorerst mündlich eingeholt. Im Verlauf des Projekts kamen immer wieder Fragen zu Verwendungsrechten und der Veröffentlichung zur Sprache. Die Teilnehmer_innen hatten dabei die Gelegenheit, aktiv an der Gestaltung des Forschungsprozesses und der entsprechenden ethischen Grundlagen mitzuwirken. Clark resümiert: *„By not assuming that, as researchers, we knew ‚best‘, we could navigate a path through the ethical maze (Prosser 2000) with the support of participants.” (ebd.: 27)* Infolge der Diskussionen und der Sensibilisierungsarbeit mit den Teilnehmer_innen zur Frage der Zustimmung von Menschen vor und hinter der Kamera fingen manche Teilnehmer_innen im Prozessverlauf an, selbst Informationsgespräche mit den Menschen, die sie fotografierten, zu führen. Manche der Teilnehmer_innen vermieden es, Menschen zu fotografieren, andere fragten um Erlaubnis. Wieder andere fotografierten Freunde und Bekannte und stellten die Bilder den Forscher_innen für die Analyse, aber nicht für die Veröffentlichung zur Verfügung. Und manche Teilnehmer_innen zeigten ihre Bilder, auf denen Menschen zu sehen waren, im Forschungsprozess her, gaben sie aber nicht aus der Hand. Jene Bilder, auf denen Menschen erkennbar waren, die nicht eindeutig eine Einverständniserklärung abgegeben hatten, wurden nicht veröffentlicht (ebd.: 27-28).

Anonymität und Sicherheit

Beim Arbeiten mit visuellen Methoden und Materialien, ist die Wahrung der Anonymität zum Schutz der Teilnehmer_innen auf jeden Fall notwendig, wenn besonders sensible Themen angesprochen und reflektiert werden, wie beispielsweise Sexarbeit, Gewalt in der Familie, HIV/Aids. In solchen Situationen sollten unter Umständen nicht nur Personen, sondern auch Plätze, Orte und Räume anonymisiert werden. Es geht dabei darum, jene Orte, die für das Erkenntnisinteresse eines Projektes von Bedeutung sind, nicht durch das Projekt zu belasten und zu stigmatisieren. In dieser Hinsicht muss man auch die Menschen, die dort leben, schützen. Jedoch ist die Anonymisierung des räumlichen Umfelds auf visuellem Material meist sehr schwierig bzw. unmöglich. Für die Menschen, die mit einem abgebildeten Ort vertraut sind, wird dieser erkennbar bleiben (Mitchell 2011: 22). Dennoch gibt es verschiedene Zugänge, Umgangsformen, Methoden und Techniken, die bei Bedarf zur Anwendung kommen können:

- Verzicht auf die Veröffentlichung gefährdender Bilder bzw. von Bildern, auf denen Menschen und Orte erkennbar sind (Barrett 2004; Schwartz 2002)
- Verwischungs- und Pixelierungstechniken (Hindmarsh/Tutt 2012)
- Verwendung von Pseudonymen (Marquez-Zenkov 2007; Mizen 2005)
- Visuelle Darstellungen ohne Menschen oder bestimmte Orte: Symbolbilder bzw. abstrakte Bilder (Riggins 1994)
- Software-Programme, die aus Fotos Zeichnungen oder Malereien machen (Wiles et al. 2008)

Die Wahrung der Anonymität und Diskretion wurde in allgemeinen ethischen Richtlinien eine Zeit lang für unumstößlich gehalten. Gillian Rose (2012) verweist auf die ethischen Richtlinien des *Economic and Social Research Council*, das 2006 noch gefordert hat, dass sämtliche Informationen über die Teilnehmer_innen an Forschungsprojekten durchwegs vertraulich behandelt werden, und dass bedingungslos die Anonymität aller beteiligten Personen garantiert sein muss (ESRC 2006: 1). Diese Forderung bedeutete im konkreten Fall von visuellem Material, dass man beispielsweise alle Menschen, die auf Fotos erkennbar waren, unkenntlich machen musste. In der Version von 2010 hat das ESRC jedoch diese sehr starre Richtlinie gelockert, womit es auf die Kritik von visuellen Forscher_innen reagierte, die argumentieren, dass das Anonymisieren nicht in allen Fällen als ethisch korrektes Verfahren gelten könne (Chaplin 2004; Harper 2005; Holliday 2007; Pink 2007; Wiles et al 2008).

„To put it bluntly, it is often impossible, impractical, or even illogical to maintain the anonymity and confidentiality of individuals in artwork, photographs and film. Visual methods are often justified on the grounds that they can reveal information that text-based methods cannot, enable participants to present particular aspects of their identities, and have a broad appeal as aesthetic cultural artefacts.“ (Clark 2012: 21)

Im *IVSA Code of Research Ethics* (Papademas and IVSA 2009:254) wird dementsprechend angemerkt, dass es in manchen Situationen nicht notwendig ist, die Teilnehmer_innen eines Projekts zu anonymisieren. Dazu zählen Gemeinschaftsforschung, partizipative Forschung und individuelle Fallstudien (Rose 2012: 338). Jedoch gilt es, für jeden konkreten Fall zu begründen, warum keine Anonymisierung vorgenommen wurde. Unter Umständen kann eine generelle Anonymisierung aller, die beim Arbeiten mit visuellen Methoden und Materialien beteiligt sind, sogar zur Verletzung von ethischen Grundsätzen führen – dann nämlich, wenn den Teilnehmer_innen ihre Autor_innenschaft

nicht zuerkannt wird. Dies kann der Fall sein, wenn die Teilnehmer_innen eines Projekts selbst visuelles Material erzeugen. Die Teilnehmer_innen bringen sich durch fotografische Praxis selbst in den Prozess ein und offenbaren Aspekte ihres je eigenen Weltverstehens, die durch das visuelle Material zum Ausdruck kommen. Damit werden die Akteur_innen zu Gestalter_innen des Prozesses, wodurch das Material (Fotos, Filme) genuin mit ihnen verbunden ist. Hinzukommt, dass durch Pixelierung oder andere Verwischungstechniken, oder auch durch Anonymisierung der Autor_innenschaft, die fotografischen Werke an ästhetischem, informativem und persönlichem Charakter verlieren (Wiles et al. 2008). Die Eigenlogik, die Aussagekraft und damit auch der Wert eines Bildes verändern sich mit jedem Eingriff. Bei Verfahren, in denen Menschen durch Pixelierung, Verwischung oder schwarze Balken unkenntlich gemacht werden, sollte man die weitere Wirkkraft solcher Methoden in der Wahrnehmung mitbedenken. Bilder werden dadurch in ihrer ursprünglichen Aussage verändert, Wahrnehmungsmuster können die Aussage überlagern, die der_die Autor_in mit einem Bild machen wollte. Zum Beispiel: Zeigt ein Foto Menschen bei einer Tätigkeit bzw. Interaktion, so kann dasselbe Foto mit Pixelierung oder Balken oft als Abbildung krimineller Personen wahrgenommen werden (Clark 2012: 22). Mit der Frage der Anonymisierung geht auch die Frage nach der reflexiven Gestaltung der Beziehung zwischen Forscher_innen und Teilnehmer_innen einher. Ruth Holliday betitelt ihren Beitrag in einem Sammelband von Caroline Knowles und Paul Sweetman (2004) zu visueller Methodologie mit *Reflecting the Self* (Holliday 2004). Darin erläutert sie, unter Verwendung poststrukturalistischer und feministischer Argumentationen, wie und in welchen Zusammenhängen identifizierbare Bildern ein stärkeres ethisches Potential haben als anonymisierte Bilder (Rose 2012: 338). Die Beziehung zwischen allen Beteiligten eines Forschungsprojektes sollte ihrer Argumentation nach von Reflexivität geprägt sein. Dies bedeutet zum einen, dass selbstreflexive wie auch wechselseitig reflexive Prozesse gefördert werden müssen (Holliday 2004: 55-56). Jedoch können, so Holliday, die unterschiedlichen Ebenen des Selbst erst durch das persönliche und identifizierbare visuelle Material zum Ausdruck gebracht werden. Sie bezieht sich auf ihre Erfahrungen in der Arbeit mit Video-Tagebüchern wenn sie schreibt:

„However, in presenting the visual component of my study on sexuality through the video-diary material I collected, my reflexivity has been challenged a number of times by members of the audience who refer back to the diarists' statements. Thus, the diarists's selves and their reflections seem to be much more present within the authorial text which I have constructed through video than if I were simply reciting their accounts in my own words.“ (Holliday 2004: 60)

Ob und wie die Autor_innenschaft anonymisiert und damit die Verbindung zwischen einem Menschen und seinem Werk unkenntlich gemacht wird, und inwiefern das Material dadurch an Gehalt verliert, sollte in solchen Fällen jedenfalls mit den Teilnehmer_innen persönlich ausgehandelt werden. Die Projektleiter_innen müssen jedenfalls für beides – die Veröffentlichung wie die Anonymisierung von unverändertem, visuellem Material – die Zustimmung der Teilnehmer_innen erhalten.

Copyright und Creative Commons

Fragen von Anonymisierung und Sicherheit gehen Hand in Hand mit Fragen von Eigentum und Verwendungsrechten: Wem gehört das Bild? Den Geldgeber_innen, die ein Forschungsprojekt, in dem visuelles Material entsteht, finanzieren? Den Forscher_innen, die die Rahmenbedingungen für das Herstellen von visuellem Material aufbauen und aufrecht erhalten? Den Teilnehmer_innen, die das visuelle Material erschaffen? Den Menschen, die fotografiert werden? Oder den Menschen, denen das Stück Land, das Haus oder die Räumlichkeiten gehören, die fotografiert werden? Und: Wer hat das Recht das Bild zu verwenden, zu präsentieren und zu archivieren?

Copyright

Eine erste einfache Antwort lässt sich mithilfe des Begriffs *Copyright* geben. Es handelt sich hier um einen juristischen Begriff, der darauf verweist, dass der_die Urheber_in eines Werkes (im Fall der Generativen Bildarbeit hauptsächlich Fotos und Fotoreihen) dieses Werk besitzt und es demnach unbegrenzt vervielfältigen und verwenden kann.²⁶ Weniger einfach wird die Antwort, wo man bereits bestehendes Bildmaterial verwendet. Vor allem mit Blick auf technologische Entwicklungen im Bereich Reproduktion und Distribution führt die Frage des geistigen und materiellen Eigentums von Bildern zu diversen richtigen wie widersprüchlichen Antworten (Sturken/Cartwright 2009). Vom Zeitpunkt der Produktion bis zur weiteren Verwendung werden von den Produzent_innen unter Umständen verschiedene Verwendungs- und Eigentumsrechte an Dritte erteilt, die meist nicht klar dokumentiert, ausgewiesen und nachvollziehbar sind (Wiles et al. 2008). Eine Recherche zur Geschichte eines Bildes kann sehr aufschlussreich sein, ist jedoch in vielen Fällen zu aufwendig. Jedoch kann der transparente Hinweis auf die direkte Quelle meist ohne größeren Rechercheaufwand gegeben werden. Dabei kann man sich an allgemeine Zitierregeln halten, wie sie im wissenschaftlichen Feld üblich sind. Wie solche Bilder in einem Forschungskontext verwendet werden dürfen und wer darüber entscheiden darf, bleibt hierbei dennoch ungeklärt (Clark 2012: 23). Sobald der die Autor_in eines Bildes das Bild zur Veröffentlichung freigibt, wird jedenfalls seine Verwendung in einer Hinsicht ermöglicht: Das Bild kann nun von allen Menschen, die es zu Gesicht bekommen, betrachtet und gedeutet werden. Je mehr Menschen das Bild sehen, desto mehr Geschichten schreiben sich in das Bild ein. Die Bedeutungsvielfalt und die verschiedenen Deutungsmöglichkeiten von Bildern verweisen auf eine politische Dimension, die dem Arbeiten mit visuellem Material inhärent ist (Pauwels 2006; Clark 2012: 23). Dementsprechend kann eine breite Rezeption bei den Autor_innen unter Umständen das Gefühl von Kontrollverlust hervorrufen. Vor allem dann, wenn der_die Urheber_in eine gewisse Intention mit seinem_ihrem Bild verfolgt, die Betrachter_innen jedoch völlig andere Geschichten darin entdecken, könnte es zu Frustration kommen – aber auch zu neuer Erkenntnis. Im Gruppenprozess finden solche Momente immer wieder statt und fördern zugleich das gemeinsame Lernen und Forschen, da in ihnen Differenzen zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung zum Ausdruck kommen, die auf größere Zusammenhänge verweisen. Sobald die Perspektivenvielfalt von Bildern und damit ein wechselseitiger Lern- und Verstehensprozess der Beteiligten ins Zentrum des gemeinsamen Arbeitens gelangen, erscheint das Arbeiten mit dem rechtlichen Begriff des Copyright nicht mehr ausreichend. Die Verbreitung und

Wiederverwendung von Bildern für kollektive Reflexionsprozesse wird dadurch nahezu unmöglich. Bei Projekten, die wir in entwicklungspolitischen Bildungsinitiativen der Organistaion *ipsum* durchführen, stellen solche Bewusstseinsbildungsprozesse einen zentralen Bestandteil des Gesamtkonzepts dar. Im Projektverlauf finden immer wieder Workshop-Einheiten statt, in denen die Problematiken von Anonymität, Sicherheit, Perspektivenvielfalt und geistigem Eigentum diskutiert werden. Alle Teilnehmer_innen entscheiden im Verlauf selbst, was mit ihren Bildern geschehen darf und was nicht. So haben beispielsweise einige Teilnehmer_innen eines ipsum-Projekts in Palästina 2009/10 bestimmt, dass ihre Bilder bei Ausstellungen und Bildungsinitiativen von ipsum überall gezeigt werden können, nur nicht in Israel. Diese Entscheidung wurde meist mit persönlichen Erfahrungen mit der israelischen Besatzungsmacht begründet. Andere palästinensische Teilnehmer_innen entschieden im Verlauf des Projekts, dass sie gerade aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen und der Unmöglichkeit, mit dort lebenden Menschen in Kontakt zu treten, ihre Bilder für Ausstellungen in Israel zur Verfügung stellen. Im ipsum-Projekt in Israel wiederum entschieden sich einige Teilnehmer_innen dazu, aktiv mit ihren persönlichen Fotografien im Workshop teilzunehmen, jedoch ihre eigenen Bilder nicht außerhalb des geschützten Workshop-Settings herzuzeigen.

Creative Commons

Eine entsprechende Lösung für Situationen, in denen die einzelnen Teilnehmer_innen unterschiedliche Verwendungszwecke für ihre Bilder definieren, bietet *Creative Commons*. Die Ergänzung des *Copyright* durch *Creative Commons*-Lizenzen ermöglicht mehr Spielraum beim Arbeiten mit und Verbreiten von bestehenden Werken, ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass das *Copyright* bei dem_der Autor_in bleibt.

„Creative Commons ist eine weltweite Bewegung von Kreativschaffenden. Da jedes kreative Werk automatisch geschützt ist, sollen möglichst viele Urheber motiviert werden, ihre Werke auch anderen bereitzustellen. Vorhandene Inhalte sollen einfacher genutzt werden können, darauf aufbauend soll wiederum Neues entstehen. Das Creative Commons Lizenzierungssystem will so Autorinnen und Bloggern, Musikerinnen und Komponisten, Filmemacherinnen und Kameramännern, Fotografen, Gestaltern und Grafikerinnen, Lehrerinnen und Lernenden helfen, die Nutzungsrechte an ihren Werken auf intelligente, unbürokratische Weise zu regeln.“
(Creative Commons 2015)

Je nachdem, wie offen bzw. eingeschränkt ein Werk veröffentlicht werden soll, kann unter den folgenden Lizenzen gewählt werden. Jede dieser Lizenzen ist mit spezifischen Symbolen und einem Buchstabenkürzel versehen:

Die Lizenzen

Namensnennung CC BY



Diese Lizenz erlaubt anderen, Ihr Werk zu verbreiten, zu remixen, zu verbessern und darauf aufzubauen, auch kommerziell, solange Sie als Urheber des Originals genannt werden. Dies ist die freieste Lizenz, die wir anbieten, empfohlen für maximale Verbreitung und Nutzung des lizenzierten Werkes.

Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen CC BY-SA



Diese Lizenz erlaubt es anderen, Ihr Werk zu verbreiten, zu remixen, zu verbessern und darauf aufzubauen, auch kommerziell, solange Sie als Urheber des Originals genannt werden und die auf Ihrem Werk basierenden neuen Werke unter denselben Bedingungen veröffentlicht werden. Diese Lizenz wird oft mit "Copyleft"-Lizenzen im Bereich freier und Open Source Software verglichen. Alle neuen Werke, die auf Ihrem aufbauen, werden unter derselben Lizenz stehen, also auch kommerziell nutzbar sein. Dies ist die Lizenz, die auch von der Wikipedia eingesetzt wird, empfohlen für Werke, für die eine Einbindung von Wikipedia-Material oder anderen so lizenzierten Werken sinnvoll sein kann.

Namensnennung-Keine Bearbeitung CC BY-ND



Diese Lizenz erlaubt anderen die Weiterverbreitung Ihres Werkes, kommerziell wie nicht-kommerziell, solange dies ohne Veränderungen und vollständig geschieht und Sie als Urheber genannt werden.

Namensnennung-Nicht kommerziell CC BY-NC



Diese Lizenz erlaubt es anderen, Ihr Werk zu verbreiten, zu remixen, zu verbessern und darauf aufzubauen, allerdings nur nicht-kommerziell. Und obwohl auch bei den auf Ihrem Werk basierenden neuen Werken Ihr Namen mit genannt werden muss und sie nur nicht-kommerziell verwendet werden dürfen, müssen diese neuen Werke nicht unter denselben Bedingungen lizenziert werden.

Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen CC BY-NC-SA



Diese Lizenz erlaubt es anderen, Ihr Werk zu verbreiten, zu remixen, zu verbessern und darauf aufzubauen, allerdings nur nicht-kommerziell und solange Sie als Urheber des Originals genannt werden und die auf Ihrem Werk basierenden neuen Werke unter denselben Bedingungen veröffentlicht werden.

Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung CC BY-NC-ND



Dies ist die restriktivste unserer sechs Kernlizenzen. Sie erlaubt lediglich Download und Weiterverteilung des Werkes unter Nennung Ihres Namens, jedoch keinerlei Bearbeitung oder kommerzielle Nutzung.

Abbildung 46: Creative-Commons-Lizenzen

Situationalität und Reflexivität

„Reflexion auf ‚Situationalität‘ ist Reflexion über die eigentliche Bedingung der Existenz: kritisches Denken, mit dessen Hilfe Menschen einander als ‚in einer Situation‘ entdecken. Nur wo sich diese Situation nicht mehr als fest gefügte, sich abschließende Wirklichkeit oder als quälende Sackgasse präsentiert, wo Menschen anfangen können, sie als objektiv-problematische Situation zu begreifen – nur dort kann es Verpflichtung geben.“ (Freire 1978: 91)

Die Fragen zum ethischen Handeln beim Einsatz von *Generativer Bildarbeit* lassen sich nicht durch ein Set von Richtlinien bzw. Verfahren beantworten und verallgemeinern. „*Pedagogy is not one-way.*“ (Mitchell 2011: 16). Claudia Mitchell bezieht sich mit dieser Aussage auf ihre Erfahrungen in Community-Projekten, in denen fotografische Praxis und der Umgang mit ethischen Fragestellungen bewusst als Forschungs- und Bildungsfelder betrachtet werden. Reflexivität bildet dabei die Basis für gemeinsames Handeln: „*Indeed, one might argue that the cornerstone of community-based visual research is reflexivity – the reflexivity of the research team, but also the community and the production process.*“ (Mitchell 2011: 16). Ethische Fragen beziehen sich dabei immer auf eine bestimmte Situationalität und müssen in dieser ausgehandelt werden.

„*The whole point about a situated ethics is ... that it is situated, and this implies that it is immune to universalization. A situated ethics is local and specific to particular practices. It cannot be universalized and therefore any attempt to formulate a theory of situated ethics, given any theorization strives universality, is doomed to failure.*“ (Simons/Usher: 2000:2)

Während Andrew Clark in diesem Zusammenhang von *situated research* (Clark 2012: 30) spricht und die Prozesshaftigkeit und Kontext-Abhängigkeit beim Forschen mit visuellen Methoden betont, beschreibt Marcus Banks ein solches Vorgehen als *collaborative relationship* (Banks 2001: 112) und hebt hervor, dass sich etablierte Subjekt- und Objektverhältnisse beim Forschen verändern. Es gilt, als Forscher_in mit den Teilnehmer_innen zu forschen, nicht über sie. Die Frage der Zustimmung wird in solchen Ansätzen Teil eines dialogischen Aushandlungsprozesses. Dadurch können alle Beteiligten die ethischen Rahmenbedingungen für gemeinsames Handeln, wie auch die Bewertung dieses Handelns, der jeweiligen Situationalität entsprechend mitgestalten. Ein solcher Ansatz sollte jedoch nicht insofern missverstanden werden, als dass alle Entscheidungen und auch die Verantwortung für Entscheidungen den Teilnehmer_innen übertragen werden. Das richtige Maß an Autorität als auch an Freiheit muss gefunden werden, um eine Forschungs-Praxis im Sinne Paulo Freires zu fördern, in der Aktion, Dialog und Reflexion den Gang der Dinge bestimmen (Freire 1978: 88). In letzter Instanz haben die Projektleiter_innen bzw. die Forscher_innen die Verantwortung, für die Sicherheit ebenso wie für den möglichst großen Gestaltungsspielraum der Teilnehmer_innen.

Ich bringe in der Folge Beispiele aus konkreten Projekten, um die Relevanz von Situationalität und Reflexivität im Zusammenhang mit Fragen zu fotografisch-visueller Ethik nachvollziehbar zu machen. Diese Beispiele zeigen, wie ethische Ambivalenzen durch reflexives, der jeweiligen Situation entsprechendes Arbeiten gleichermaßen zu Lernorten und Erkenntnisquellen werden können.

Beispiel 1: Hautfarbe

Die Frage „Wer ist im Bild – und wer nicht?“ kann darauf verweisen, dass ein bestimmtes Thema immer wieder aus einer bestimmten Perspektive beleuchtet wird, während andere Perspektiven unbeachtet bleiben. Solche blinden Flecken in der Wahrnehmung können etwa in Zusammenhang mit Vorab-Erwartungen zu einem Thema, mit der Gruppenzusammenstellung oder auch mit dem lokalen Kontext stehen, in dem ein bestimmtes Projekt durchgeführt wird. Ein Beispiel dafür beschreibt Shannon Walsh (Walsh 2007: 241-255). In einem ihrer Projekte mit Jugendlichen zum Thema HIV/AIDS hatten sich Teilnehmer_innen darüber beklagt, dass das Thema meist mit Bildern von dunkelhäutigen und armen Menschen, also Menschen wie sie selbst, dargestellt würde: „*Why are there so many videos and so much media coverage of us talking about HIV and AIDS and why not white people?*“ (Walsh in Mitchell 2011: 29). Fünf der Jugendlichen entschlossen sich in der Folge bewusst dazu, Fotointerviews mit weißen Jugendlichen zu machen. Sie suchten eine Privatschule dafür aus, sprachen weiße Schüler_innen an, machten Fotos von ihnen und befragten sie zum Thema HIV/AIDS (Mitchell 2011: 29). Die Frage, wer ist im Bild und wer nicht, hat in diesem Fall dazu beigetragen, dass Teilnehmer_innen ihre eigene fixierte Rolle und ihren Objektstatus in Zusammenhang mit dem Thema HIV/AIDS erkannten. Anschließend führte diese Erkenntnis zur Suche nach Strategien, wie dem wahrgenommenen Ungleichgewicht zumindest auf Projektebene entgegengewirkt werden konnte.

Beispiel 2: Gender

In einem *ipsum*-Projekt in Kabul haben wir mit einer Männer- und einer Frauengruppe getrennt voneinander gearbeitet. Unsere Begründung war, dass diese Trennung auch den Alltag der Menschen bestimmte und die Möglichkeit zur freien Entfaltung und Meinungsäußerung im Workshop dadurch von Männern wie Frauen besser genutzt werden könne. Als Projektleiter_innen gingen wir mit der Annahme ins Projekt, dass es die Männer aufgrund der patriarchalen Gesellschaftsstrukturen in Afghanistan weitaus einfacher haben würden, die Fotografie in ihrem Alltag anzuwenden. Nachdem die Teilnehmer_innen ihre ersten Erfahrungen beim Fotografieren gemacht hatten und mit großer Offenheit wichtige Themen in ihrem Alltag aufspürten, wurde in den jeweiligen Gruppen über diese Erfahrungen reflektiert. Beide Gruppen, Männer wie Frauen, erzählten, dass sie nicht überall fotografieren konnten. Die Männer erklärten, dass sie im privaten Umfeld nicht fotografieren dürften, weil sie dort von den Frauen ihrer Familie umgeben seien und es nicht üblich sei, Frauen in ihrem (d.h. dem häuslichen Bereich) zu fotografieren. Die Frauen problematisierten umgekehrt, dass sie nicht in der Öffentlichkeit fotografieren könnten, weil es für Frauen nicht angemessen bzw. sicher sei, allein in die Öffentlichkeit zu gehen und dabei auch noch zu fotografieren. Die Männer vermuteten, die Frauen hätten Vorteile beim Fotografieren, die Frauen sahen die Vorteile ausschließlich bei den Männern. Die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Restriktionen für Männer und Frauen führten zu intensiven Diskussionen über Geschlechterrollen und Unterdrückungsverhältnisse in beiden Workshop-Gruppen. Manche der Teilnehmer_innen setzten ihre Auseinandersetzung damit beim Fotografieren fort. Eine der Teilnehmer_innen, Habiba Soltan Ali, hat sich daraufhin mit männlicher Begleitung in die Stadt begeben und am Markt fotografiert. Sie war zum damaligen Zeitpunkt Studentin für Malerei an der Universität in Kabul. Beim Fotografieren nahm sie eine ungewohnte Position für eine junge Frau in Afghanistan ein – sie fotografierte Straßenszenen, wenn notwendig sprach sie ihre Motive vorher an und stand in direktem Kontakt mit ihnen. Dabei machte sie ein Foto, mit dem sie auf subtile Art die

Geschlechterverhältnisse in ihrem Umfeld thematisierte (siehe unten). Das Bild hat im Workshop und bei weiteren *ipsum*-Initiativen immer wieder zu anregenden Diskussionen geführt, vor allem wenn gefragt wurde: Wer ist im Bild? Die fünf Männer im Bild werden meist schnell erkannt. In vielen Fällen wird die Frau in diesem Bild nicht gesehen.



Abbildung 47: ipsum-Fotografin: Habiba Soltan Ali

Eine andere Teilnehmerin, Zuhra Najwa, studierte Journalismus und setzte sich auch bewusst mit dem Leben von Frauen in Afghanistan auseinander. In einem Bild fotografierte sie zwei Studentinnen am Universitätscampus in Kabul (siehe unten). Bis zum Sturz der Taliban Ende 2001 war es den Frauen nicht gestattet zu studieren. Vorher war es Frauen in der Öffentlichkeit strengstens verboten, sich ohne Schleier zu zeigen. Mit diesem Bild thematisierte Zuhra Najwa die ambivalente Situation, die sich in ihrem Umfeld in den Jahren nach dem Sturz der Taliban ergeben hat – inzwischen dürfen Frauen an der Universität Kabul studieren, aber jetzt ist ihnen verboten, am Unicampus eine Burqa zu tragen. Mit der Bildungsfreiheit der Frauen ging zugleich eine weitere Kleidungs Vorschrift für sie einher. Mit diesem Bild konnte die Fotografin zu vielschichtigen Diskussionen zum Thema Ethik und Bekleidungs Vorschriften anregen.



Abbildung 48: ipsum-Fotografin: Zuhra Najwa

Beispiel 3: Stigmatisierung

Bei der Arbeit mit Fotografie zu sensiblen Themen, wie beispielsweise HIV/Aids, kann es passieren, dass die Menschen vor und hinter der Kamera von ihrer Umwelt, außerhalb des Projekts, mit dem Thema identifiziert werden und so eine Stigmatisierung erfahren. Jean Stuart (2006) berichtet von einem Projekt, bei dem sie mit Lehrer_innen in Ausbildung zum Thema HIV/Aids arbeitete, und bei dem die Teilnehmer_innen eine solche Stigmatisierung derart fürchteten, dass sie nicht fotografiert werden wollten: *„The difficulty I faced when doing this assignment was that my friends refused to be in the photographs as that would mean that they had to pretend to have AIDS (the thought of that seemed to horrify them!!!).“* (Stuart 2006: 83). Jean Stuart beschreibt mit diesem Beispiel, wie die Befürchtungen und Ängste von Teilnehmer_innen zu Hindernissen beim Arbeiten mit visuellem Material werden können. Sie führt jedoch weiter aus, dass gerade die Konfrontation und Auseinandersetzung mit solchen Ängsten den persönlichen Lern- und Forschungsprozess der Teilnehmer_innen positiv beeinflussen können. Durch die Herausforderung, zum Thema HIV/AIDS zu fotografieren, wurde die Angst vor einer Stigmatisierung und deren Folgen zumindest ein Stück weit erfahrbar und dadurch besser begreifbar (ebd.: 84).

„Doing so leads to embodied experience of rejection for producers and a deeper understanding of the effects of social stigma. The ethical dilemmas forced a realization of the power of the stigma related to AIDS and this realization is capable of promoting more compassionate and sensitive engagement.“ (Stuart 2006: 84)

Die zukünftigen Lehrer_innen haben sich in diesem Projekt nicht nur über Aspekte von HIV/AIDS ausgetauscht und darüber gelesen. Die interaktiven Settings und die performative Dimension, die sich beim Fotografieren zum Thema ergab, ermöglichten ihnen, für kurze Momente die Ängste nachzuvollziehen, die das Leben von Menschen mit HIV/Aids bestimmen. Die Forscher_innen wiederum konnten durch den Umgang der Teilnehmer_innen mit der Angst vor Stigmatisierung wichtige Erkenntnis zum Thema gewinnen (Mitchell 2011: 27).

4 Empirie und Analyse

Der methodologische Rahmen *Generative Bildarbeit* (siehe Abschnitt 3.3, S.104) wurde durch das Prinzip des *Forschenden Lernens* (WBGU 2011; Abschnitt 1.4, S.24) in Form einer *multiplen Fallstudie* (Yin 2009) im Forschungsstil der *Reflexiven Grounded Theory* (Breuer 2010; Abschnitt 1.3.2, S.23) empirisch erprobt und analysiert. Den Forschungsgegenstand bildeten dabei die beteiligten Menschen - Studierende in forschenden Lernprojekten - und ihre Interaktionen. Dieses Vorgehen wird in der Folge erläutert. In Abschnitt 4.1 wird die vorliegende multiple Fallstudie im Überblick beschrieben.

In Abschnitt 4.2 werden mit dem *Theoretischen Sampling*, dem *Kodieren* und dem *Forschungstagebuch* jene Werkzeuge erläutert, die methodologisch der *Reflexiven Grounded Theory* (Breuer 2010) entsprechen und einen rekursiven Deutungsprozess im Rahmen der multiplen Fallstudie ermöglichen. In Abschnitt 4.3 wird ein Überblick über das gesamte erhobene und archivierte Datenmaterial gegeben. Jenes Datenmaterial, das durch Theoretisches Sampling im Deutungsprozess analysiert wurde, wird im Detail beschrieben. In Abschnitt 4.4 werden der rekursive Deutungsprozess und die Zwischenergebnisse in neun Phasen unterteilt und ausgeführt.

4.1 Beschreibung der multiplen Fallstudie

Zwischen 2011 und 2015 setzte ich die Generative Bildarbeit als methodologischen Rahmen für Forschendes Lernen in 15 Gruppen ein. Es nahmen insgesamt 281 Personen teil. Jede Fallstudie bestand in der Anwendung von Generativer Bildarbeit in einem konkreten Gruppenkontext, beginnend mit der *Impulssetzung* und endend mit dem *Mapping*. In allen Fallstudien wurden zwei rekursive Schleifen beim *Fotografieren* und beim *Bilddialog* durchgeführt (siehe Abschnitt 3.3.1). Die Fallstudien können anhand von sechs Kategorien beschrieben werden: Kontext (K1), Gruppengröße (K2), Teilnahme (K3), Dauer (K4), Impuls (K5) und Datenmaterial (K6).

Kontext (K1):

Die Fallstudien waren hauptsächlich im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Universität Wien und der Leuphana Universität Lüneburg angelegt. Außerhalb des universitären Feldes wurden ein *ipsum*-Projekt und zwei Schulprojekte als Fallstudien durchgeführt.

Gruppengröße (K2):

Die Gruppengröße variierte in den Fallstudien von 4 bis 40 Teilnehmer_innen. Eine durchschnittliche Gruppengröße von 8 bis 20 Personen erwies sich als gut geeignet für den Gruppenprozess.

Teilnahme (K3):

In den verschiedenen Fallstudien ergaben sich unterschiedliche Rahmenbedingungen für die Anwesenheit und die Formen der Teilnahme. Als „verpflichtend“ werden jene Fallstudien bezeichnet, bei denen sich die Teilnehmer_innen durch allgemeine Rahmenbedingungen zur Teilnahme an allen Phasen der Generativen Bildarbeit verpflichteten: Fallstudien im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Universität Wien werden in der Studienordnung als „prüfungsimmanent“ eingestuft. Das

bedeutete, dass die Prüfungsleistung durch Anwesenheit und Interaktion in den Lehrveranstaltungseinheiten und durch mündliche oder schriftliche Teilleistungen erbracht werden musste (Universität Wien 2002: §10. [1]). Die Prüfungsleistung wurde in diesen Lehrveranstaltungen durch ihre Teilnahme an allen Phasen der Generativen Bildarbeit und durch das Führen eines Forschungstagebuches erbracht. Bei Fallstudien im Rahmen von Schulprojekten in Pflichtschulen wurde während des Unterrichts gearbeitet. Somit war die Teilnahme und Anwesenheit für die Schüler_innen verpflichtend. Als „teilweise verpflichtend“ werden jene Fallstudien bezeichnet, bei denen keine bzw. eine eingeschränkte Verpflichtung zur Teilnahme und Anwesenheit durch allgemeine Rahmenbedingungen bestand: An der Leuphana Universität Lüneburg galt keine definitive Anwesenheitspflicht bei Lehrveranstaltungen (Leuphana Universität Lüneburg 2015: § 6, 7). Die zu erbringende Studienleistung bestand aus der Teilnahme am Prozess der Generativen Bildarbeit und dem Führen eines Forschungstagebuches. Das bedeutete, dass sich die Teilnehmer_innen im Rahmen der Lehrveranstaltungen zum Mitmachen, jedoch nicht zur Anwesenheit verpflichteten. In manchen Fallstudien war die Gruppe heterogen zusammengesetzt, wodurch nicht für alle Teilnehmer_innen dieselben allgemeinen Rahmenbedingungen galten. Das bezog sich beispielsweise auf Fallstudien, bei denen ein Teil der Gruppe aus Schüler_innen und/oder Studierenden bestand, die verpflichtend teilnahmen. Andere Teilnehmer_innen machten aus Interesse freiwillig mit.

Dauer (K4):

Die Fallstudie mit der kürzesten Dauer wurde in einem Schulprojekt an einem Tag in sechs Stunden intensiver Gruppenarbeit durchgeführt. Die Mehrzahl der Fallstudien wurde im Rahmen von Lehrveranstaltungen für die Dauer von einem Studiensemester für vier Monate angelegt. In diesen vier Monaten wurden die einzelnen Abschnitte des Prozesses der Generativen Bildarbeit bei sechs bis acht Gruppentreffen zu je drei Stunden durchgeführt. Die Fallstudie mit der längsten Dauer fand im Rahmen eines Forschungsseminars über ein ganzes Studienjahr (neun Monate) hinweg statt.

Impuls (K5):

Bei einigen Fallstudien existierte ein konkreter thematischer Rahmen, bei anderen nicht. Wurde der Prozess thematisch offen angelegt, wirkten die Teilnehmer_innen aktiv bei der Themenwahl mit. Bei den Fallstudien mit thematischem Rahmen wurde bereits der Impuls mit Fokus auf diesen thematischen Rahmen gesetzt.

Datenmaterial (K6):

In den einzelnen Fallstudien wurden über den Forschungszeitraum hinweg Daten gesammelt, die sich auf die Dialog- und Reflexionsprozesse innerhalb einer Fallstudie bezogen. Je nach Kontext und Gruppensetting wurden anhand entsprechender Erhebungsmethoden Daten nach Prinzipien des Kontrastes und der Perspektivenvielfalt zu den einzelnen Abschnitten des Prozesses der Generativen Bildarbeit bzw. deren gemeinsamer Wirkung generiert. Jeweils am Beginn eines Gruppenprozesses wurde die Erlaubnis für das Erheben von Daten bei den Teilnehmer_innen eingeholt und am Ende des Prozesses nochmals bestätigt.

Die folgende Tabelle gibt anhand dieser sechs Kategorien (K1-K6) einen Überblick über die 15 Fallstudien (FS1-FS15):

	K1	K2	K3	K4	K5	K6
FS1	Lehrveranstaltung Universität Wien 2011/12 (Diplomstudium Inter- nationale Entwicklung)	32	verpflichtend	4 Monate	Interkulturelle Kommunikation	Forschungstagebücher, generative Fotoalben
FS2	Lehrveranstaltung Universität Wien 2012 (Bachelor- und Diplomstudium Inter- nationale Entwicklung)	25	verpflichtend	4 Monate	Interkulturelle Kommunikation	Forschungstagebücher, generative Fotoalben, Interviews, Audiofiles aus dem Bilddialog
FS3	Lehrveranstaltung Universität Wien 2012 (Diplom- und Doktoratsstudium Internationale Entwicklung und Katholische Theologie)	12	verpflichtend	4 Monate	thematisch offen	Forschungstagebücher, generative Fotoalben, Interviews, Audiofiles aus dem Bilddialog
FS4	Schulprojekt 2012-13 (Höhere Mittelschule)	24	verpflichtend	4 Monate	Kultur der Anerkennung in der Schule	Einzelbilder und Bildstrecken, Audiofiles aus dem Bilddialog, Fragebögen
FS5	ipsum-Projekt 2012-13 (Jugendliche und Migration)	40	verpflichtend	4 Monate	thematisch offen	Einzelbilder und Bildstrecken, Fragebögen
FS6	Lehrveranstaltung Leuphana Universität Lüneburg 2012/13 (Master Nachhaltigkeit)	4	teilweise verpflichtend	2 Monate	thematisch offen	Einzelbilder und Bildstrecken, Audiofiles aus dem Bilddialog
FS7	Lehrveranstaltung Universität Wien 2012/13 (Bachelor- und Diplomstudium Internationale Entwicklung)	18	verpflichtend	4 Monate	Interkulturelle Kommunikation	Forschungstagebücher, generative Fotoalben, Audiofiles aus dem Bilddialog
FS8	Schulprojekt 2013 (Gymnasium Unterstufe)	12	verpflichtend	1 Tag	Gewalt in der Schule	Einzelbilder und Bildstrecken, Audiofiles aus dem Bilddialog, Fragebögen
FS9	Lehrveranstaltung Universität Wien 2013 (Master Internationale Entwicklung)	25	teilweise verpflichtend;	4 Monate	Umgang mit Mehrsprachigkeit	Forschungstagebücher, Einzelbilder und Bildstrecken, Interviews, Audiofiles aus dem Bilddialog
FS10	Lehrveranstaltung Universität Wien 2013/14 (Bachelor- und Diplomstudium Internationale Entwicklung)	9	verpflichtend	4 Monate	Interkulturelle Kommunikation	Forschungstagebücher, generative Fotoalben, Audiofiles aus dem Bilddialog

	K1	K2	K3	K4	K5	K6
FS11	Lehrveranstaltung Universität Wien 2013/14 (Master Internationale Entwicklung)	5	verpflichtend	9 Monate	thematisch offen	Forschungstagebücher, Einzelbilder und Bildstrecken
FS12	Lehrveranstaltung Leuphana Universität Lüneburg 2014 (Bachelor Komplementär)	20	teilweise verpflichtend	4 Monate	thematisch offen	Einzelbilder und Bildstrecken, Briefwechsel, Foto-Essay, Audiofiles aus dem Bilddialog
FS13	Lehrveranstaltung Leuphana Universität Lüneburg 2014/15 (Bachelor Studium Individuale)	7	teilweise verpflichtend	2 Monate	Studium Individuale	Einzelbilder und Bildstrecken, Audiofiles aus dem Bilddialog
FS14	Lehrveranstaltung Leuphana Universität Lüneburg 2015 (Bachelor Komplementär)	22	teilweise verpflichtend	4 Monate	Medizinische Körperbilder	Einzelbilder und Bildstrecken, Briefwechsel, Foto-Essay
FS15	Lehrveranstaltung Leuphana Universität Lüneburg 2015 (Master Komplementär)	26	teilweise verpflichtend	2 Monate	thematisch offen	Einzelbilder und Bildstrecken, Briefwechsel

Abbildung 49: Kategorisierung der Fallstudien

4.2 Methodische Werkzeuge im Deutungsprozess

Es wurde ein rekursiver Deutungsprozess zur Bearbeitung des Datenmaterials aus der multiplen Fallstudie angelegt. Ziel dabei war es, in Form einer strukturierten Reflexion der Daten die Erkenntnisse im größeren Diskurszusammenhang der übergeordneten Fragestellung zu betrachten. Dazu wurden methodische Werkzeuge verwendet, die denen der *Reflexiven Grounded Theory* (Breuer 2010) entsprechen: Das *Theoretische Sampling*, das *Kodieren* und das Führen eines *Forschungstagebuches*. Diese methodischen Werkzeuge dienen konkret dazu, beim Deuten das Verhältnis zwischen meinem Vorverständnis und dem Textverständnis in Bezug auf den Datenkorpus in Balance zu halten. Auf der Metaebene wurde dadurch das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem ausgelotet und ein Changieren zwischen der Mikroebene und einem ganzheitlichen Blick ermöglicht.

4.2.1 Theoretisches Sampling

Der Deutungsprozess beginnt bei Grounded-Theory-Projekten grundsätzlich gleich mit den ersten Daten, die im Feld gesammelt werden; die Ergebnisse dieser ersten Schritte bestimmen dann jeweils den weiteren Prozessverlauf und die Weite des Datenbegriffes (Strauss 1998: 70; Breuer 2010: 52). Das Vergleichen und Kontrastieren von verschiedenen Fallbeispielen, Phänomenen und Kontexten ermöglicht es von Beginn an, Hypothesen und Konzepte direkt aus der Datensammlung zu generieren. Nach mehreren rekursiven Schleifen können daraus theoretische Modelle entstehen, die dann wiederum das Fundament für ein neues Theoriegebäude bilden und mit bestehenden Theorien verknüpft werden können. Schließlich führen mehrere rekursive Schleifen während des Bildens von Thesen zu einer Theorieskizze (Kapitel 5, S.171). In einem größeren Forschungsteam ist ein solches Vorgehen möglich, indem einzelne Aufgaben von verschiedenen Personen erfüllt werden. Bei der multiplen Fallstudie im Rahmen des vorliegenden Promotionsprojektes, handelte es sich jedoch um ein Forschungsprojekt, das ich als Einzelperson durchführte. Es fanden mehrere Fallstudien parallel statt, wodurch ich mit der Durchführung und Datenerhebung zeitlich in einem Maß ausgelastet war, dass ich nicht gleich im Anschluss an die Datenerhebung weitere Analyseschritte vornehmen konnte. Erhebung und Analyse fanden dadurch immer wieder zeitlich versetzt statt. Um dennoch im Sinne des Theoretical Samplings vorzugehen, wurden mehr Fallstudien als für die Analyse notwendig angelegt und darin ein sehr breites Set an Daten erhoben, auf das bei Bedarf zu einem späteren Zeitpunkt in der Analyse zurückgegriffen werden konnte. So wurde, trotz zeitlicher Verschiebungen, ein paralleles Arbeiten im Modus des Datensammelns, des Analysierens, des Sampelns, des Konzeptualisierens und Modellierens, und damit das Arbeiten in Form des *Hermeneutischen Zirkels* (Gadamer 1965: 220ff.) möglich. Die Interaktionen von Menschen im Forschungszusammenhang wurden vor dem Hintergrund eines gewissen Vorverständnisses wahrgenommen und gedeutet. Dabei veränderte sich mein Vorverständnis – was zugleich entsprechende Konsequenzen für einen nächsten Deutungsakt mit sich brachte. Mit jeder weiteren Wahrnehmung, Interpretation und Erfahrung konnte transformatives Forschen (WBGU 2011) vollzogen werden. – Der gesamte Theorie-Entwicklungsprozess folgte diesem spiralförmigen, hermeneutischen Prozess (Breuer 2010: 48).

4.2.2 Kodieren

„Renaming something is changing your relationship to it.“ (Charmaz in Gibbs 2013). Mit dieser Aussage in einem Interview mit Graham Gibbs bringt Kathy Charmaz die große Bedeutung von Begriffsarbeit im Kodierprozess zum Ausdruck.²⁷ Das Bilden und Neubilden von Begriffen und damit das Herstellen neuer Bezüge und Verhältnisse rückt beim Kodieren ins Zentrum der forschenden Tätigkeit (Breuer 2010: 69-72; Böhm 2012; Reichertz 2012). Es gilt nicht nur, Phänomene zu klassifizieren und zu beschreiben, sondern darüber hinaus sollte ein Ziel sein, anhand der Kodierung Konzepte zu bilden, mit denen diese Phänomene erklärt werden können. Franz Breuer definiert das Kodieren als „relativ regelgeleitete und erlernbare Prozeduren, die in Aussicht stellen, aus einer Menge qualitativer Daten [...] theoretische Konzepte und Strukturen extrahieren und destillieren zu können.“ (Breuer 2010: 69). Strauss und Corbin verweisen auf den hohen Stellenwert der *theoretischen Sensibilität*, wenn sie ihr Verständnis des Kodierens erläutern: „Kodieren stellt die Vorgehensweisen dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden.“ (Strauss/Corbin 1996: 39). Mit Aufbrechen, Konzeptualisieren und Neu-Zusammenstellen ist hier ein methodologisches Konzept gegeben, das ermöglicht, in intensiver Auseinandersetzung mit den Daten gleichermaßen Sensibilität wie den Mut zu entwickeln, „bestimmte Codes und Kategorien zu er-/finden und auszuarbeiten und diese anschließend in einem theoretisch unterfütterten und durchdrungenen Modell wieder zusammenzufügen.“ (Breuer 2010: 70).

Konzept-Indikator-Modell

Der Kodierprozess wurde in mehrmaligen Durchläufen angelegt, wodurch eine rekursive Erkenntnisbewegung entstand. Als Basis für ein solches Vorgehen orientierte ich mich am *Konzept-Indikator-Modell* (Strauss 1998: 54-55) als methodisch-strukturelle Rahmenbedingung, um bei dieser Form von forschender Kreativ-Arbeit das Verhältnis zwischen den gewonnen Konzepten und den ihnen zugrundeliegenden Daten mit berücksichtigen zu können. Beim Konzept-Indikator-Modell werden die empirischen Phänomene als Anzeichen für etwas Dahinterliegendes (Kategorie, Schema, Typus ...) betrachtet. Indikatoren sind in diesem Zusammenhang bestimmte alltagsweltliche Elemente, die in den Daten konkret auffindbar sind. Diese Indikatoren können als die sichtbaren und nachvollziehbaren Hinweise auf etwas dienen, das sich dahinter verbirgt. Dieses Dahinterliegende sind die Konzepte, die es als Forschende zu entdecken, zu benennen und zu verknüpfen gilt (Breuer 2010: 71). Grundsätzlich handelt es sich dabei um die allgemeine sozialwissenschaftliche Idee der Operationalisierung. Anhand der Indikatoren werden Konzepte gebildet, von denen verlangt wird, dass sie sich jedenfalls mit empirischen Daten begründen lassen.

27 Graham Gibbs führte dieses Interview mit Kathy Charmaz im Rahmen der BPS Qualitative Social Psychology Conference an der Universität von Huddersfield, UK. Eine Videoaufzeichnung des Interviews ist auf YouTube verfügbar: www.youtube.com/watch?v=D5AHmHQS6WQ

Deduktion, Induktion, Abduktion

Je nach Prozessphase wurden beim Kodierverfahren im Forschungsstil der Grounded Theory gleichermaßen *deduktive*, *induktive*, und *abduktive* Schritte gesetzt. Bei *deduktiven* Verfahren wird grundsätzlich ein Phänomen mit Fokus auf Präkonzepte in Form von vorab generierten Kategorien oder Thesen untersucht. Dabei geht man von einem bekannten „Allgemeinen“ bzw. einem allgemein gültigen Zustand aus und versucht, mit Hilfe dieses Wissens einen besonderen bzw. einzelnen Fall näher zu bestimmen. *„Hier wird eine vertraute und bewährte Ordnung auf einen neuen Fall angewendet.“* (Reichertz 2012: 279). Durch deduktive Schritte in bestimmten Kodierphasen konnte ich herausfinden, ob und auf welche Weise bestehende Präkonzepte Relevanz für die zentrale Fragestellung haben. Es wurden dabei keine neuen Konzepte oder Theorien entdeckt, kreatives Forschungspotential wurde eher nicht bedient, es konnte jedoch ein hoher Grad an Gültigkeit für die Schlussfolgerungen erreicht werden.

Bei *induktiven* Vorgehensweisen hingegen wird das Datenmaterial auf interessante Stellen hin untersucht, ohne dass dabei schon bestimmte Präkonzepte bzw. Thesen angewendet werden. Erst, was im Datenmaterial als qualitative Besonderheit oder als quantitative Auffälligkeit vorgefunden wird, führt zu Thesen, die nicht explizit in den Daten abgebildet sind, sich jedoch aus dem Datenmaterial begründen. Es geht hierbei darum, *„im Datenmaterial vorgefundene Merkmalskombinationen zu einer Ordnung oder Regel zu ‚verlängern‘, zu generalisieren.“* (ebd.: 279). Die Schlussfolgerungen, die aus induktiven Verfahren gezogen werden, können als „wahrscheinlich“ eingestuft werden und haben einen geringeren Gültigkeitsgrad als jene aus deduktiven Verfahren (Breuer 2010: 53). Der Vorteil der induktiven Vorgehensweise lag im vorliegenden Forschungsprojekt darin, dass aufgrund der theoretischen Offenheit gegenüber dem Datenmaterial das bestehende Wissen über das zentrale Phänomen aus neuen Perspektiven betrachtet und völlig neue Aspekte entdeckt werden konnten.

In der Methodendiskussion darüber, welche Herangehensweise geeignet ist, um tatsächlich neue Theorien zu entwickeln, werden sowohl induktive als auch deduktive Verfahren als begrenzt geeignet eingestuft (Kelle 1994). In dieser Diskussion beziehen sich Methodiker_innen auf Charles Sanders Peirce, der die *Abduktion* als jene Herangehensweise beschreibt, die im Gegensatz zu Deduktion und Induktion tatsächlich zur Erkenntniserweiterung diene (Reichertz 2012: 276; Peirce 1986, 1992). Die Bedingung für abduktives Forschen lässt sich dementsprechend prägnant zusammenfassen: Es braucht Geistesblitze! So wurden auch abduktive Schritte im Kodierprozess der vorliegenden Forschungsarbeit gesetzt, um Merkmalskombinationen zu entdecken, die überraschen und mithilfe des vorhandenen Wissensrepertoires nicht erklärt werden können. Der Überraschungseffekt und die Auseinandersetzung mit dem Ungewissen forderten gewissermaßen dazu heraus, nach neuen Erklärungen zu suchen – mithilfe geistiger Anstrengung und kreativem Erfindungsgeist: *„Die Abduktion ist also ein mentaler Prozess, ein geistiger Akt, ein gedanklicher Sprung, der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört.“* (Reichertz 2012: 281). Eine neue Ordnung musste erst erfunden werden.

Offen, axial, selektiv

Das Kodierverfahren im Forschungsstil der Grounded Theory ermöglichte es, deduktive, induktive und abduktive Herangehensweisen durch den rekursiven Dreischritt von *offenem*, *axialem* und *selektivem Kodieren* zu verschränken. Ziel des rekursiven Dreischritts war es, zu einer gleichermaßen gegenstandsbezogenen als auch datenbasierten Theorieskizze zu gelangen.

Beim *offenen Kodieren* wurde das Bedeutungsspektrum des Datenmaterials ausgelotet. Die Daten wurden aufgebrochen und in Konzepten und Kategorien neu zusammengestellt (Breuer 2010: 80-84). Ausgehend von der Frage - Was ist hier der Fall? - wurden beim offenen Kodieren Beobachtungen gemacht, auf deren Basis weitere „theoriegenerierende W-Fragen“ (Böhm 2012: 476) an das Datenmaterial gestellt werden konnten. Auf der Suche nach verschiedenen Antwortmöglichkeiten wurden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen einzelnen Beobachtungen herausgearbeitet, Paraphrasen formuliert, Vergleiche gezogen, Kontraste gebildet und daraus Konzepte formuliert. Einzelne Konzepte galten in den ersten Kodierphasen als vorläufig und können durch weitere Kodierschleifen gefestigt oder auch wieder verworfen werden (Strauss 1998: 54). Gefestigte Konzepte wurden im Laufe des offenen Kodierens gruppiert und geordnet und führten so zu übergeordneten Kategorien. Durch fortwährendes Benennen und Vergleichen konnte ein weitläufiges Kategoriensystem erarbeitet werden. Im Verlauf wurden immer wieder neue Fragen mit Blick auf die Daten generiert. Diese *generativen Fragen* (Breuer 2010: 81) entsprangen dem Prozess und trieben ihn gleichzeitig voran. Je umfangreicher das Kategoriensystem wurde, desto vielfältiger wurden die Möglichkeiten im Deutungsprozess (Strauss 1998: 99). Das offene Kodieren ist grundsätzlich eine induktive Herangehensweise, die jedoch immer wieder zu kreativen Momente beim Fragenstellen, Benennen und Vergleichen führte und damit auch abduktive Geistesblitze hervorbrachte.

Das offene Kodieren ging fließend in das *axiale Kodieren* über. Während beim offenen Kodieren das Kategoriensystem zunehmend erweitert wurde, galt es beim axialen Kodieren, eine Auswahl zu treffen und die Aufmerksamkeit auf ein paar wenige oder auch nur eine der bestehenden Kategorien zu richten. Dieser Auswahlprozess erfolgte, indem bestehende Kategorien miteinander in Beziehung gesetzt und dadurch ihre Eigenschaften herausgearbeitet wurden (ebd.: 101). Jene Kategorien, zu denen möglichst viele andere Kategorien in Beziehung gesetzt werden konnten, traten dabei als übergeordnete Kategorien bzw. mögliche Schlüsselkategorien hervor. Diese möglichen Schlüsselkategorien wurden durch Theoretisches Sampling im erweiterten Datenkorpus überprüft (Breuer 2010: 84-85; Böhm 2012: 479). Beim axialen Kodieren wurden aus dem Kategoriensystem ein oder mehrere theoretische Modelle herausgearbeitet, die in direktem Bezug zum Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes stehen. Dazu war es notwendig, eine angemessene Systematik zu finden, mit der der Schritt vom reinen Kodieren zum Modellieren getan werden konnte. In den verschiedenen Methodenschulen der Grounded Theory werden unterschiedliche Modellieransätze beschrieben, die je nach Kontext ausgewählt und angepasst werden können (Glaser 1978; Strauss 1998). In der vorliegenden Forschungsarbeit stellte sich das *Kodierparadigma* nach Anselm Strauss (1998: 56-57) als geeignete Systematik heraus. Dabei wurden die möglichen Schlüsselkategorien auf ihre ursächlichen Bedingungen hin untersucht, ihre Kontexteigenschaften herausgearbeitet und intervenierende Bedingungen im jeweiligen Kontext beleuchtet. In einem weiteren Schritt wurden die Umgangsformen und Handlungsstrategien der beteiligten Menschen und die Konsequenzen dieser Handlungsstrategien

beschrieben (Breuer 2010: 86). Sobald sich durch Modellierexperimente mit den möglichen Schlüsselkategorien anhand des Kodierparadigmas eine modellhaft-theoretische Gegenstandssystematik herausbildete, konnte eine zentrale Schlüsselkategorie festgelegt werden (Strauss 1998: 107). Diese wurde anhand folgender Eigenschaften herausgearbeitet (ebd.: 67-68):

- Sie sollte zentral sein und häufig vorkommen.
- Sie sollte sich mühelos in Beziehung zu den anderen Kategorien setzen lassen.
- Die Bedeutungsvielfalt der Daten sollte sich in der Beziehung zwischen der Schlüsselkategorie und den Subkategorien widerspiegeln.
- Mithilfe der Schlüsselkategorie sollten sich Theorien entwickeln lassen.

Das axiale Kodieren basierte vorerst, beim Bestimmen der Eigenschaften und Beziehungen der Kategorien, auf einer induktiven Herangehensweise, ging jedoch in ein deduktives Vorgehen über, sobald mögliche Schlüsselkategorien durch Theoretisches Sampling überprüft wurden. Dadurch bewegte ich mich sehr nahe an den Daten. Beim Modellieren wurde abduktiv vorgegangen. Hierbei galt es, Distanz zu den Daten zu gewinnen, um dadurch einen kreativen Denkprozess zu ermöglichen und neue Ideen in den Prozess einfließen zu lassen.

Anhand der Schlüsselkategorie kristallisierte sich aus den vielen Geschichten, die in den Daten stecken, eine Geschichte heraus, deren roter Faden durch *selektives Kodieren* offengelegt und ausgearbeitet werden konnte (Strauss/Corbin 1996: 95). Um die Schlüsselkategorie zu überprüfen, zu bestätigen bzw. zu widerlegen, konnten an dieser Stelle nochmals – im Sinne des Theoretischen Samplings – weitere Datenquellen herangezogen werden. Diese wurden durch selektives Kodieren auf die Schlüsselkategorie hin untersucht (Breuer 2010: 84-85; Böhm 2012: 479). Alle der Schlüsselkategorie nachgeordneten Kategorien und Subkategorien wurden systematisch zu ihr in Beziehung gesetzt. Dabei sollte möglichst gut nachvollziehbar gemacht werden, woher einzelne Begriffe und Konzepte stammen. Begriffs- und damit auch Konzeptimporten aus bestehenden Theorien mussten Beachtung finden, um transparent zu machen, dass mit diesen stets Bedeutungsfelder importiert werden, die nicht datenbasiert sind. Ziel war es, auszudifferenzieren, was die verwendeten Begriffe und Konzepte in verschiedenen Zusammenhängen bedeuten, wie sie im konkreten Fall gebraucht werden und welche Bedeutung sie für die generierte Theorieskizze in sich tragen. Während das Modellieren beim selektiven Kodieren vorerst noch von abduktiven Momenten geprägt war und kreative gedankliche Prozesse nach wie vor die Theorieentwicklung vorantrieben, galt es bei der Ausarbeitung eines roten Fadens diesen immer wieder auf deduktive Weise zu überprüfen.

Am Ende des rekursiven Dreischritts von offenem, axialem und selektivem Kodieren konnte ich eine Theorieskizze ausarbeiten, die losgelöst von der multiplen Fallstudie in einen größeren Diskurszusammenhang gestellt werden kann (siehe auch Kapitel 5, S.171).

4.2.3 Das Forschungstagebuch

„Wenn ich ein Buch schreiben müsste, um das mitzuteilen, was ich schon gedacht habe, hätte ich niemals den Mut, es zu beginnen. Ich schreibe gerade deswegen, weil ich noch nicht weiß, was über eine Sache zu denken ist, die mein Interesse auf sich zieht. Also mache ich es, das Buch transformiert mich, modifiziert das, was ich denke.“ (Foucault in Schmid 2000: 315)

Was ich im Rahmen von selbstreflexiven Verfahren erforschte, brauchte einen Platz, an dem es gesammelt werden konnte, um anschließend systematisch aufgearbeitet zu werden. Als brauchbares Dokumentations- und Reflexionswerkzeug erwies sich hierfür das Führen eines Forschungstagebuches.

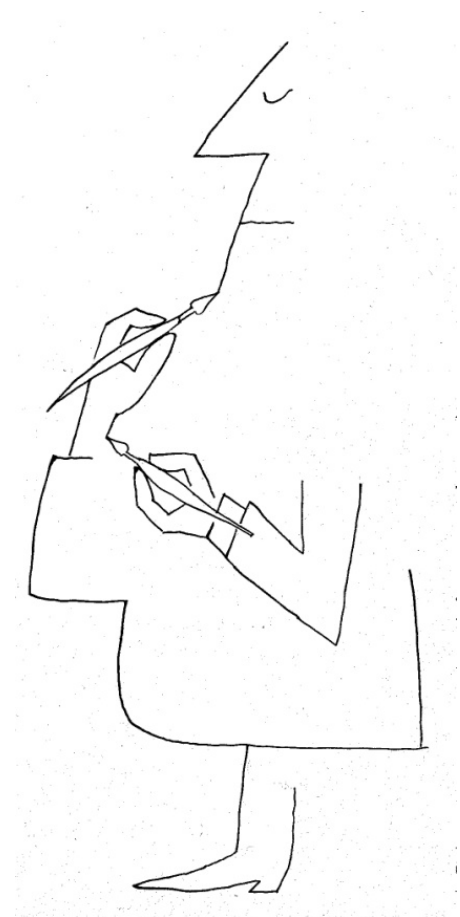


Abbildung 50: Steinberg (1954): Umgang mit Menschen (3)

Die Form und Qualität der einzelnen Teile des Forschungstagebuchs reicht von stichwortartigen Notizen bis hin zu Memos, längeren Ausführungen zu einem bestimmten Thema oder tabellarischen Protokollen. Manche der Ausarbeitungen sind in den Textteil der Dissertation (siehe Kapitel 2) eingeflossen, andere wurden archiviert. In meinem Forschungstagebuch habe ich kontinuierlich Gedanken zu folgenden Aspekten festgehalten:

Fragen zur biographischen Berührtheit

Aus welchen biografischen Gründen fühle ich mich vom Forschungsthema berührt und angesprochen? Welche soziokulturellen und lebensgeschichtlichen Prägungen, Werte, Haltungen, Muster, Traditionen, welche alltagsweltlichen Kenntnisse oder Erfahrungen, welche persönliche Nähe/Distanz erkenne ich bei mir in Bezug zum Forschungsthema?

Fragen zum wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse

Woran liegt es, dass mich das Forschungsthema wissenschaftlich berührt? Wie wurde ich wissenschaftlich sozialisiert? In welcher Form wirkt sich meine wissenschaftliche Sozialisierung auf meine Sprache aus? Welche Theorien, Paradigmen, Methodologie-Konzepte, fachlich-disziplinären Bezugssysteme, Relevanzsetzungen, welche Postulate und Maximen meiner Kolleg_innen/Betreuer_innen habe ich internalisiert? Inwiefern gibt mir dieser Kanon gewisse Denkstrukturen vor? Welche wissenschaftlichen Konzepte muss ich vorerst ausklammern, um möglichst offen ins Feld zu gehen und mit meinen Daten umzugehen?

Reflexion des institutionellen Rahmens

Ich halte Gedanken zur Einbettung in einen gewissen universitären Rahmen fest. Dabei werden curriculare Vorgaben und finanzielle Umstände reflektiert, aber auch die Zusammenarbeit mit meinen Betreuer_innen und anderen Kolleg_innen sowie Erfahrungen von Kolloquien, Forschungswerkstätten, Konferenzen und Publikationsprozessen festgehalten. Welche Konzepte werden in meinem universitären Umfeld hochgehalten? Welche werden nicht gerne gesehen? Wie stehe ich selbst dazu? Welche Relevanz haben mein rekursiver Forschungsprozess und die daraus resultierenden Zwischenergebnisse für diesen institutionellen Rahmen?

Theoretisches Wildern

Aufgrund meiner undisziplinierten bzw. fachübergreifenden wissenschaftlichen Sozialisierung sowie der Tatsache, dass sich der Forschungsgegenstand an einer transdisziplinären Schnittstelle befindet, „wildere“ ich sozusagen in verschiedenen Theoriebeständen. Theoretische Ansätze und Gedankengänge, die mir dabei wichtig erscheinen, halte ich ebenfalls im Forschungstagebuch fest. Dadurch kann ich aus völlig unterschiedlichen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand und die Ergebnisse blicken, die das empirische Verfahren mit sich bringt.

Gedanken zur Forschungsinteraktion

Im Rahmen des Forschungstagebuchs führe ich ein *Fallstudienprotokoll*, das der transparenten Durchführung der Fallstudien dienen soll. Das Fallstudienprotokoll beinhaltet Notizen zum Ablauf sowie Regeln für eine gut nachvollziehbare Umsetzung der Fälle und ist in Anlehnung an Robert Yin aufgebaut (Yin 2009: 86). Es enthält zudem einen Überblick über die jeweilige Fallstudie samt Zielen, Themen, Fokus, Kontext und Literatur – dessen, was ich in den jeweiligen Gruppenprozess einbringe. Ich beschreibe darin den Vorgang im Feld sowie die notwendigen Voraussetzungen, Datenquellen, Ablauferinnerungen, den Zugang zu Quellen, Ressourcen, Technik, Material, das Notfallprogramm, den Ablauf der Datensammelaktivitäten und notiere eine Zeiteinschätzung. Nach den einzelnen

Einheiten trage ich zentrale Fragestellungen in das Protokoll ein, die für die Gesamtstudie relevant scheinen. Bei Bedarf notiere ich auch mögliche Quellen zur Bearbeitung dieser Fragen. Wie ist es mir im Feld gegangen? Was habe ich im Feld ausgelöst? Wie ist es meinen Forschungspartner_innen im Feld gegangen?

4.3 Datenmaterial

Durch die Interaktions- und die Subjektivitäts-Charakteristik des gesamten Forschungsprozesses konnte ich auf vielfältige Weise Daten erheben und archivieren. Zur Archivierung aller Daten wurde eine Daten- und Quellenbank angelegt. Diese stellt die Basis für ein Verweissystem dar, das nachvollziehbar macht, woher eine Aussage stammt, und angibt, wo sich die Quelle dazu in der Datenbank befindet (Yin 2009: 118-122). Die Daten- und Quellenbank beinhaltet weitaus mehr Material, als im Rahmen des Deutungsprozesses benötigt wurde. Durch die Datenvielfalt konnte ich im Sinne des Theoretischen Samplings, auf verschiedene Datensorten zurückgreifen.

Das Datenmaterial, das im Laufe der multiplen Fallstudie seit 2011 gesammelt wurde, kann anhand der verschiedenen Formen der Datenerhebung unterschieden werden.

Als *Archivdaten* bezeichne ich jenes Material, das ich über das Archiv des Verein *ipsum* beziehe. In diesem Archiv finden sich Protokolle zu einzelnen Workshops und Projekten (2003-2010), die jeweils bei einem Einsatz verfasst worden sind und über Workshop-Abläufe, die konkrete Umsetzung sowie Verbesserungsvorschläge Auskunft geben. Diese Protokolle dienen mir vor allem als Basis für die Methodenentwicklung (Kapitel 3, S.85), jedoch auch als Ausgangspunkt für eine erste Thesenbildung im Rahmen der multiplen Fallstudie.

Als *explizite Daten* bezeichne ich jenes Material, das ich bewusst in der Forschungsinteraktion erhebe. Es handelt sich dabei beispielsweise um Audioaufnahmen von Gruppendiskussionen, Fragebögen, Interviews mit Teilnehmer_innen oder Forschungstagebücher, die von den Teilnehmer_innen geführt und anschließend als Datenmaterial zur Verfügung gestellt wurden.

Als *implizite Daten* bezeichne ich jene, die durch Gedanken und Gefühle in der Forschungsinteraktion entstehen und bei mir und den Teilnehmer_innen eine bestimmte Resonanz erzeugen. Dabei handelt es sich beispielsweise um Memos, Notizen zu Gesprächen oder um mein eigenes Forschungstagebuch. Diese impliziten Daten betrachte ich als heuristisches Material, das dazu dienen kann, theoretische Zusammenhänge zu erklären.

Archivmaterial	Protokolle von ipsum-Workshops und Projekten 2003-2010 Evaluationsgespräche mit Teilnehmer_innen bei ipsum-Projekten Evaluationsfragebögen der Teilnehmer_innen bei ipsum-Projekten Praxisgespräche mit Workshopleiter_innen von ipsum-Projekten
Textmaterial (explizit)	Forschungstagebücher der Teilnehmer_innen Briefwechsel und Foto-Essays der Teilnehmer_innen Fragebögen Audioaufnahmen von Bilddialogen und Gruppendiskussionen Einzelinterviews mit Teilnehmer_innen Expert_inneninterviews aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen
Bildmaterial (explizit)	Einzelbilder der Teilnehmer_innen Bildstrecken der Teilnehmer_innen Generative Fotoalben bzw. Foto-Essays Dokumentationsfotos
Mein Forschungstagebuch (implizit)	Fallstudien-Protokolle Memos

Abbildung 51: Erhobenes Datenmaterial

In der Folge wird jenes Datenmaterial, das im Deutungsprozess durch Theoretisches Sampling ins Zentrum gerückt ist und bearbeitet wurde, im Detail beschrieben:

Forschungstagebücher der Teilnehmer_innen

In den Fallstudien, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Universität Wien stattfanden, führten die Teilnehmer_innen parallel zur Generativen Bildarbeit Forschungstagebücher, die sie anschließend als Datenmaterial für die Fallstudie zur Verfügung stellten. Grundsätzlich sollte das Führen eines Forschungstagebuchs den eigenen Lern- und Forschungsprozess unterstützen (Fulwiler 1999). Es handelt sich dabei um eine Mischung aus individuellem Tagebuch, Fotoalbum und wissenschaftlichem Schreiben, durch das Ideen, Reflexionen und Sprachmaterialien für die Entstehung von Texten und Bildern im Rahmen der Generativen Bildarbeit festgehalten und gesammelt werden. Es werden auch Arbeits- und Lerneindrücke, Schwierigkeiten, Fragen und Probleme sowie Lektüre-Eindrücke in den Forschungstagebüchern reflektiert. Durch die Niederschrift und die Reflexionsprozesse, die dadurch in Gang gebracht werden, nahmen die Studierenden vorhandene Konzepte auf, stellten einen Bezug zu eigenen Erfahrungen her und entwickelten eigene Gedanken und Ideen dazu, die sie ausformulierten, ordneten und archivierten. Auf diese Art und Weise wurde „schreibendes Denken“ zu einer Lern- und Forschungsweise, wie es Wilhelm Schmid mit Bezug auf Michel Foucault ausführt:

„Das Individuum formt sich in dieser Tätigkeit, erarbeitet sich die Möglichkeit seiner Existenz und seiner Transformation. Das Schreiben ist eine der asketischen Techniken, wie das Schweigen und die Meditation, die Enthaltensamkeit und die Gedächtnisübung.“ (Schmid 2000: 310)

Nachdem das Format des Forschungstagebuchs für die meisten Teilnehmer_innen wenig vertraut war, formulierte ich Impulsfragen, die sie bei Bedarf zur Orientierung heranziehen konnten:

Fotografieren	Welche Situationen sind für dich beim Fotografieren besonders angenehm/unangenehm? Warum? Wie beschreibst du die Beziehung zwischen dir und deinen fotografischen Motiven?
Die Gruppe	Welche Situationen sind für dich in der Gruppe besonders angenehm oder unangenehm? Warum? Wie empfindest du die Gruppe und den Gruppenprozess?
Generative Bilder	Welche Fotos (Fotoreihen) regen dich zum Nachdenken an? Warum? Welche Fotos (Fotoreihen) bleiben dir als besonders vertraut/fremd in Erinnerung? Warum?
Generative Themen	Welche Widersprüche und Erkenntnisse ergeben sich Prozess für dich? Welche zentralen Themen kannst du für dich aus dem Prozess ableiten? Welchen Stellenwert haben diese Themen für dich?

Abbildung 52: Impulsfragen für das Forschungstagebuch

Die Bedeutung von Forschungstagebüchern wurde in den einführenden Lehrveranstaltungs-Einheiten thematisiert und diskutiert. In Gruppendiskussionen wurden die spezielle Qualität von Forschungstagebüchern, verschiedene Verwendungszusammenhänge sowie die Möglichkeiten, damit *Forschendes Lernen* (siehe Abschnitt 1.4) zu betreiben, besprochen. Es wurde herausgearbeitet, dass es sich bei diesem Format grundsätzlich um einen intimen und privaten Lernort für das forschende Denken handelt (Breuer 2010: 129). Dadurch sollte die Sensibilität im Umgang mit den eigenen Forschungstagebüchern gefördert werden. Dennoch gaben die Studierenden die Forschungstagebücher im Laufe des Prozesses zwei bis drei Mal an mich ab. Zum einen bekam ich so als Lehrende vertieften Einblick in den forschenden Lernprozess und konnte den Teilnehmer_innen über den gesamten Prozess hinweg individuelles Feedback geben. Zum anderen dienten die Forschungstagebücher, neben den generativen Fotoarbeiten, als Grundlage für die erfolgreiche Teilnahme an der Lehrveranstaltung. Diese Doppelrolle als Lerntool und Prüfungsgrundlage hat allerdings ambivalenten Charakter, was auch von den Studierenden in ihren Forschungstagebüchern und in der Gruppendiskussion kritisch reflektiert und kommentiert wurde. Im Laufe des gemeinsamen Arbeitens kamen jedoch – vor allem durch den Aufbau gegenseitigen Vertrauens – die positiven Aspekte des verpflichtenden Schreibens der Forschungstagebücher zum Tragen. Die meisten Studierenden begaben sich in einen intensiven schreibenden Reflexionsprozess. Sie konnten sich dadurch umfassend auf den Gruppenprozess einlassen und dabei an manchen Stellen vergessen, dass sie sich in einer Lehrveranstaltung befanden, in der ihre Leistung mit Credit-Points bewertet wurde. In den Lehrveranstaltungen kamen die Forschungstagebücher als zentrales Werkzeug für das Forschende Lernen der Teilnehmer_innen zum Einsatz. Im Rahmen der Fallstudien wurden sie auch zum Datenmaterial, da die Teilnehmer_innen in ihnen eigene Erfahrungen und Gedanken reflektierten, die sie bei der Generativen Bildarbeit und damit bei ihren Interaktionen auf verschiedenen Ebenen gesammelt hatten. Jeweils am Beginn einer Lehrveranstaltung informierte ich die Teilnehmer_innen und holte für die Verwendung der Forschungstagebücher als Analysematerial ihre Zustimmung ein. Am Ende der Lehrveranstaltung fragte

ich erneut nach, um die Zustimmung zu bestätigen bzw. den Teilnehmer_innen die Möglichkeit zu geben, diese nochmals zu überdenken und bei Bedarf zurückzuziehen. Im Datenpool für die Analyse befanden sich somit nur jene Forschungstagebücher, die von den Studierenden freigegeben waren.

Generative Fotoalben der Teilnehmer_innen

In den Fallstudien, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Universität Wien stattfanden, gestalteten die Teilnehmer_innen aus ihren fotografisch-visuellen Beiträgen ein *generatives Fotoalbum*. Mit diesem Begriff bezeichne ich eine Weiterführung des klassischen Fotoalbums, das im Zeitalter der analogen Fotografie vor allem der Familiendokumentation diene und eingesetzt wurde, um Liebgewonnenes, Vertrautes oder das Eigene festzuhalten. Das generative Fotoalbum greift auf diese Form des Archivierens und Anlegens von Dokumenten zur Erinnerung bzw. zum Nachdenken zurück. Darüber hinaus soll es den persönlichen Reflexionsprozess und einen gemeinsamen Forschungsprozess auf visueller Ebene ermöglichen. Die generativen Fotoalben wurden am Ende der Lehrveranstaltung an mich abgegeben und dienten, wie die Forschungstagebücher, als Prüfungsgrundlage für den erfolgreichen Abschluss der Lehrveranstaltung und als Datenmaterial in der Fallstudie. Ich fotografierte und archivierte alle Forschungstagebücher und gab die Originale an die Teilnehmer_innen zurück.

An folgenden Kriterien konnten sich die Teilnehmer_innen beim Gestalten ihrer generativen Fotoalben orientieren:

Inhalt	<p>Die visuellen Beiträge im generativen Fotoalbum lassen die Reflexion über wichtige Aspekte der eigenen Lebenswelt zu.</p> <p>Die einzelnen visuellen Beiträge im generativen Fotoalbum sind miteinander verknüpft, können aber auch für sich selbst stehen. Am Ende liegt jedenfalls ein Gesamtwerk vor.</p>
Form	<p>Die visuellen Beiträge im generativen Fotoalbum werden nach den eigenen ästhetischen Kriterien gestaltet.</p> <p>Das generative Fotoalbum ist selbst gemacht. Es handelt sich also um ein Album, das man nicht im Geschäft kaufen kann.</p>

Abbildung 53: Gestaltungskriterien für das generative Fotoalbum

Diese Gestaltungskriterien wurden von den Teilnehmer_innen auf völlig unterschiedliche Weise umgesetzt – eine große Vielfalt an unterschiedlichen generativen Fotoalben wurden bei den Gruppentreffen präsentiert (siehe S.161ff.).

Briefwechsel und Foto-Essays der Teilnehmer_innen

In den Fallstudien, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Leuphana Universität Lüneburg stattfanden, wurden die Teilnehmer_innen auch zum Verfassen von Forschungstagebüchern angeregt, behielten diese jedoch für sich. Sie tauschten sich untereinander allerdings regelmäßig über die zentralen Aspekte ihrer Forschungstagebücher aus. Dieser Austausch verlief wie ein *Briefwechsel*, wobei die Teilnehmer_innen jeweils von sich und ihren Erkenntnissen und Fragestellungen erzählten, aber auch auf den_die Andere_n eingingen. Dadurch gaben sich die Teilnehmer_innen gegenseitig Feedback. Die Ergebnisse aus diesem Prozess wurden am Ende des Semesters in Form eines *Foto-Essays* als

Prüfungsleistung abgegeben. Die Briefwechsel und die Foto-Essays standen als Datenmaterial für das Analyseverfahren zur Verfügung. Der Foto-Essay wird in der Methodenliteratur als Textsorte behandelt, in der Wort und Bild einen gleichberechtigten Status einnehmen können, also keines der beiden Elemente das jeweils andere „nur“ unterstützen soll (Mitchell 1994: 290; Rose 2012: 317ff.). Als Forschungsmethode kann der Foto-Essay insofern dienen, als mithilfe dieser Textsorte auf einer analytischen und gleichzeitig emotionalen Ebene gearbeitet werden kann. Um das zu erreichen, ist es notwendig, Wort und Bild in ein angemessenes Gleichgewicht zu bringen – je nachdem, wie es dem persönlichen Stil und dem Inhalt, der transportiert werden soll, entspricht. Text und Bild können einander ergänzen und zu einer Argumentationslinie führen. Sie können aber auch als Gegensätze wirken und dadurch jeweils die verschiedenen und manchmal auch widersprüchlichen Seiten eines Arguments beleuchten. So kann der Foto-Essay als Experimentierfeld genutzt werden, in dem man sich von den starren Vorgaben des wissenschaftlichen Schreibens und Kommunizierens befreien kann.

4.4 Deutungsprozess und Zwischenergebnisse

Der Deutungsprozess im Rahmen dieser Forschungsarbeit kann anhand von neun Phasen beschrieben werden. Innerhalb der verschiedenen Phasen wurden Zwischenergebnisse generiert, die den weiteren Verlauf des Forschungsprojektes im Sinne des Theoretischen Samplings im Hermeneutischen Zirkel bestimmen. Im folgenden Abschnitt werden die neun Phasen und die Zwischenergebnisse beschrieben.

Phase 1: Identifizierung des Leitthemas durch Thesenbildung

Entsprechend dem Prinzip der Theoretischen Sensibilität nach Anselm Strauss und Juliet Corbin und dessen Weiterentwicklung von Franz Breuer begann die Thesenformulierung mit Blick auf die Erfahrungswerte aus den ipsum-Projekten 2003-2010. Die Thesen, die sich daraus ergaben, führten unter anderem zur Ausarbeitung des methodologischen Rahmens der Generativen Bildarbeit, der in Abschnitt 3.3 ausgeführt wird und nach dem die Fallstudien angelegt wurden. Weitere Thesen aus den Erfahrungswerten der ipsum-Projekte wurden dokumentiert und in einem rekursiven Verfahren über den gesamten Forschungszeitraum hinweg regeneriert, verworfen oder verfeinert. Durch diese Thesen ergab sich das Leitthema für den weiteren Deutungsprozess. Basierend auf dem Archivmaterial der ipsum-Projekte konnten wiederum Kategorien mit starkem Bezug zu diesem Leitthema identifiziert werden. In der folgenden Tabelle werden die Zwischenergebnisse von Phase 1 dargestellt:

Thesen	<p>Fotografische Praxis fördert die Wahrnehmung der Teilnehmer_innen in homogenen und heterogenen Gruppensettings.</p> <p>Einzelne Konfliktsituationen bzw. Differenzen im Prozess regen zum Perspektivenwechsel innerhalb der Gesamtgruppe an.</p> <p>Mithilfe fotografischer Praxis können generative Themen der Gruppe identifiziert werden. Diese verweisen auf jene lebensweltlichen Zusammenhänge, die für die Gruppenmitglieder von erhöhter Relevanz sind.</p> <p>Fotografische Praxis regt das Bedürfnis der Gruppe an, gemeinsame Aktionen zu setzen.</p>
Leitthema	Transformierende Eigenschaften von fotografischer Praxis in Gruppenprozessen

Abbildung 54: Zwischenergebnis Phase 1: erste Thesen und Leitthema

Phase 2: Auswahl der Fallstudien und erste Einschränkung des Datenkorpus

Um den Datenkorpus einzuschränken, wurden in Phase 2 einzelne Fallstudien für den Deutungsprozess ausgewählt. Diese Auswahl basiert auf folgenden Begründungen: Bei den gewählten Fallstudien war die Teilnahme, also auch die Anwesenheit bei den Gruppentreffen verpflichtend, die Teilnehmer_innen nahmen somit kontinuierlich am Prozess teil. Ihr Reflektieren über Generative Bildarbeit bezog sich dementsprechend auf alle Elemente der Generativen Bildarbeit (siehe Abschnitt 3.3.2, S.108ff.). Zudem handelte es sich bei den gewählten Fallstudien um Lehrveranstaltungen an der Universität Wien, in denen Studierende ihr Arbeiten mit Generativer Bildarbeit umfassend in Forschungstagebüchern reflektierten. Insgesamt entstanden hierbei 64 Forschungstagebücher als Datenmaterial, die den zentralen Datenkorpus im Deutungsverfahren bildeten. Folgende vier Fallstudien (FS) wurden für das Deutungsverfahren ausgewählt:

	FS3	FS2	FS7	FS10
K1 Kontext	Lehrveranstaltung Universität Wien			
	Diplom- und Doktoratstudium Internationale Entwicklung und Katholische Theologie	Diplom- und Bachelorstudium Internationale Entwicklung		
	Forschungsseminar	Übung		
	SoSe 2012	SoSe 2012	WiSe 2012/13	WiSe 2013/14
K2 Gruppengröße	12 Personen (7w_5m)	25 Personen (12w_13m)	18 Personen (15w_3m)	9 Personen (5w_4m)
K3 Teilnahme	verpflichtend			
K4 Dauer	4 Monate (1 Studiensemester)			
K5 Impuls	Thematisch offen	Interkulturelle Kommunikation		
K6 Datenmaterial	Forschungstagebücher und generative Fotoalben			

Abbildung 55: Zwischenergebnis Phase 2: Auswahl relevanter Fallstudien

Phase 3: Offenes Kodieren im Dialog mit den Teilnehmer_innen

In Phase 3 begann das offene Kodieren im Dialog mit den Teilnehmer_innen. Die beiden ersten Lesedurchgänge der 64 Forschungstagebücher standen im Kontext der Lehrveranstaltungen und als Feedback und Bewertungsdurchgänge im Zeichen der direkten Auseinandersetzung mit den Studierenden. Dabei entstanden wichtige Memos und Feedbacktexte, die als Kontextmaterial im Fallstudienprotokoll ablegt wurden. Diese ersten Lesedurchgänge nahmen auch auf die Gestaltung der darauf folgenden Fallstudien Einfluss. Die grundlegenden Konzepte, die ich dabei entwickelte, wurden durch das rekursive Verfahren bei der Analyse der Fallstudien erweitert und verändert. Anhand der ersten Analyseschleifen im Rahmen der Lesedurchgänge des Dialogs mit den Autor_innen der Forschungstagebücher ergaben sich folgende Kategorien:

- wechselseitige Wahrnehmung der Menschen im Gruppenprozess
- Perspektivenwechsel der Menschen im Gruppenprozess
- Konflikte bzw. Dissens innerhalb der Gruppe
- generative Themen der Teilnehmer_innen
- Perspektivenwechsel
- Reflexionsprozess der Teilnehmer_innen
- Selbst- und Fremddeutungen
- Raum und Zeit nehmen und geben

Phase 4: Systematisierung der Textteile

Der Datenkorpus war mit 64 Forschungstagebüchern für den Kodierprozess zu groß und zu umfassend. Deshalb wurden die Textteile in Phase 4 inhaltlich systematisiert. Die Eingrenzung wurde in zwei Systematisierungsschritten vollzogen. In einem ersten Schritt wurden die Textteile nach inhaltlichen Schwerpunkten markiert. Dadurch wurden jene Textteile herausgefiltert, in denen die Teilnehmer_innen explizit ihre Erfahrungen und Gedanken zur Generativen Bildarbeit reflektierten. In einem zweiten Schritt wurden im Sinne einer Fallbeschreibung (Yin 2009: 131) die einzelnen Elemente der Generativen Bildarbeit (siehe Abschnitt 0, S.108) als Ordnungsstruktur verwendet.

Systematik 1	<p>Nachdenken über den Status der Fotografie</p> <p>Nachdenken über Generative Bildarbeit</p> <p>Reflexion zur Textlektüre innerhalb der Lehrveranstaltung</p> <p>Verweise auf theoretische Bezüge</p>
Systematik 2	<p>Impuls</p> <p>Fotografieren</p> <p>Bilddialog 1</p> <p>Bilddialog 2</p> <p>Mapping</p>

Abbildung 56: Zwischenergebnis Phase 4: systematisierte Textteile

Phase 5: Auswahl einzelner Forschungstagebücher

Bei der weiteren Einschränkung des Datenkorpus und der Auswahl der Forschungstagebücher, die dem Kodierprozess unterzogen werden sollten, wurde das Datenmaterial verschiedenen Auswahlkriterien unterzogen: nach Gestaltung der generativen Fotoalben, nach Teilnahme am Gesamtprozess, nach Verteilung der Geschlechter und nach Zufallsprinzip.

Auswahl nach Gestaltungsprinzipien der generativen Fotoalben

Dazu wurden die generativen Fotoalben, die parallel zu den Forschungstagebüchern von den Teilnehmer_innen erstellt worden waren, im Sinne des Theoretischen Samplings nach Gestaltungsprinzipien geordnet. Es wurde der Gedanke verfolgt, aus den unterschiedlichen Gestaltungsformen ein möglichst vielfältiges Sample an Forschungstagebüchern abzuleiten. Jedoch basierte die Auswahl nach Gestaltungsprinzipien hauptsächlich auf meiner Annahme, dass die unterschiedlichen Gestaltungsformen der generativen Fotoalben auf eine Vielfalt der schriftlich fixierten Perspektiven in den Forschungstagebüchern schließen ließen – also zu einer Kategorisierung der Forschungstagebücher führen würden. Nachdem aber keine Anhaltspunkte zur Bestätigung dieser Annahme vorgefunden werden konnte, konnte auch der Datenkorpus nicht auf der Basis von Gestaltungsprinzipien der Forschungstagebücher eingeschränkt werden. Als Zwischenergebnis ergab sich dabei jedoch eine Typisierung der Gestaltungsformen der generativen Fotoalben.



Abbildung 57: Typisierung generativer Fotoalben: Artefakt

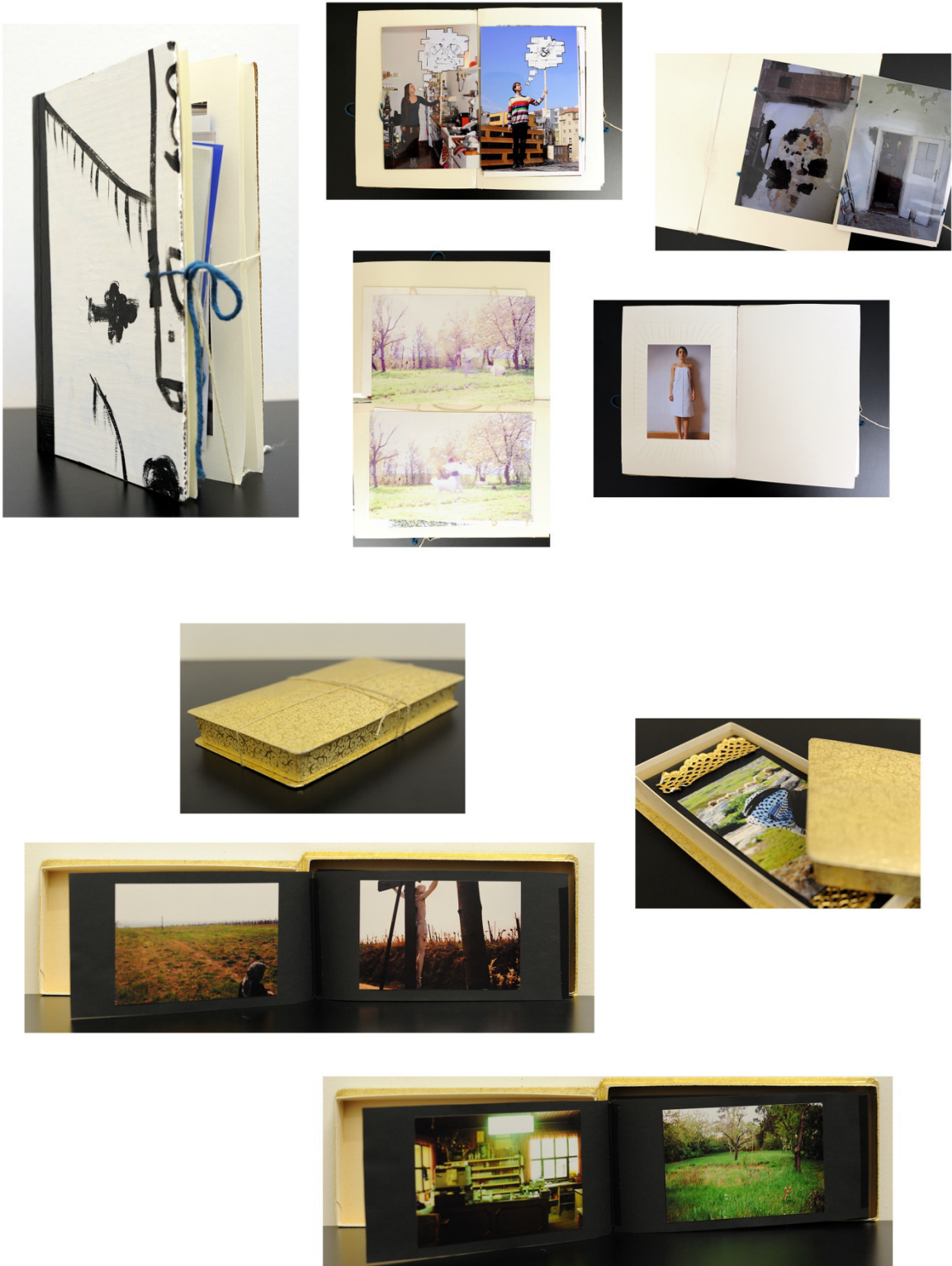


Abbildung 58: Typisierung generativer Fotoalben: Buch (oben), Buchkassette (unten)

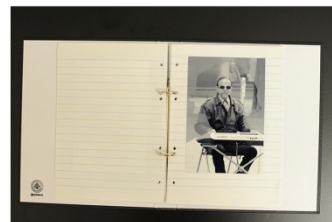
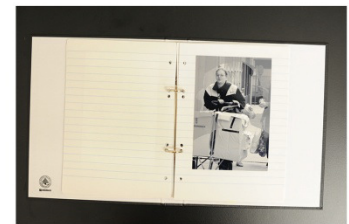


Abbildung 59: Typisierung generativer Fotoalben: Heft (oben), Mappe (unten)



Abbildung 60: Typisierung generativer Fotoalben: interaktive Skulptur

Auswahl nach aktiver Teilnahme am Gesamtprozess

In der Folge wurden alle Forschungstagebücher auf Vollständigkeit im Bezug auf die kontinuierliche Teilnahme der Teilnehmer_innen am Prozess der Generativen Bildarbeit untersucht. Nicht alle Teilnehmer_innen nahmen an allen Gruppenterminen aktiv teil, was die Aussagekraft ihres Reflektierens über den Gesamtprozess im Vergleich zu jenen, die durchgehend mitgearbeitet hatten, einschränkte. Aufgrund dieser Argumentationslinie wurden die Forschungstagebücher all jener Teilnehmer_innen markiert, die beim Gesamtprozess der Generativen Bildarbeit, mit zwei rekursiven Schleifen beim Fotografieren und beim Bilddialog aktiv dabei waren, diesen im Forschungstagebuch reflektierten und ein generatives Fotoalbum gestalteten: Der Datenkorpus konnte dadurch von 64 auf 36 Forschungstagebücher eingeschränkt werden. Diese 36 wurden als *Gesamtprozessfälle* bezeichnet.

Auswahl nach Verteilung der Geschlechter

Ein mögliches Kriterium im weiteren Auswahlprozess bestand in der Verteilung der Geschlechter innerhalb der vier gewählten Fallstudien und im konkreten Sample der 36 Gesamtprozessfälle. An den vier gewählten Fallstudien haben insgesamt 39 Frauen und 25 Männer teilgenommen. Die 36 Gesamtprozessfälle verteilten sich auf 26 Frauen und 10 Männer. Diese Erkenntnis nahm jedoch keinen

weiteren Einfluss auf die Einschränkung des Datenkorpus, da kein Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen der Verteilung der Geschlechter in den Gruppen und der zentralen Fragestellung gefunden werden konnte.

Auswahl nach Zufallsprinzip

In einem letzten Schritt wurden aus den 36 Gesamtprozessfällen pro Fallstudie jeweils zwei per Zufallsprinzip ausgewählt. Diese acht Gesamtprozessfälle stellen die Basis für das Kodieren im Stil der Grounded Theory dar.

In der folgenden Tabelle werden die Auswahlkriterien im Überblick dargestellt:

Gestaltung der generativen Fotoalben	<p>Artefakte: Die Fotos wurden in diverse vorgefundene Publikationen und Druckwerke eingearbeitet.</p> <p>Bücher: Die Fotos wurden in selbst gebundene Bücher mit Umschlag eingearbeitet.</p> <p>Buchkassetten: Die Fotos wurden in Schubern oder Boxen lose eingeordnet.</p> <p>Hefte: Die Fotos wurden ohne festen Umschlag gebunden.</p> <p>Mappen: Die Fotos wurden in diverse Ringbüchern und Mappen einsortiert.</p> <p>Skulpturen: Die Fotos wurden zu dreidimensionalen, meist interaktiven Gegenständen verarbeitet.</p>
Teilnahme am Gesamtprozess	In den vier ausgewählten Fallstudien haben von 64 Personen 36 durchgehend am gesamten Prozess Generativer Bildarbeit mitgearbeitet.
Verteilung der Geschlechter	An den vier ausgewählten Fallstudien haben 39 Frauen und 25 Männer teilgenommen. Die 36 Gesamtprozessfälle verteilen sich auf 26 Frauen und 10 Männer.
Zufallsprinzip	Es wurden aus den 36 Gesamtprozessfällen in den vier ausgewählten Fallstudien jeweils 2 Forschungstagebücher nach Zufallsprinzip gewählt.

Abbildung 61: Zwischenergebnis Phase 5: Auswahlkriterien zur Einschränkung des Datenkorpus

Phase 6: Offenes und axiales Kodieren der Forschungstagebücher

Das Kodieren dieser acht Forschungstagebücher erstreckte sich über mehrere Monate. Dabei entwickelte sich ein Kategoriensystem mit über 1000 Kodierungen. Der Schritt vom offenen zum axialen Kodieren vollzog sich fließend. Während durch das offene Kodieren das Kategoriensystem immer weitläufiger wurde, konnte durch das axiale Kodieren wiederum mehr Überblick gewonnen werden. Folgende fünf Thesen konnten nach dem offenen/axialen Kodieren von acht Forschungstagebüchern ausformuliert werden:

- Das Thema „Menschen fotografieren Menschen“ fordert die Teilnehmer_innen auf verschiedenen Ebenen heraus.
- Das Impulsbild wirkt als initiale Fremderfahrung und regt zum Nachdenken über das Eigene hinaus an.
- Das Thema „Raum“ wird in mehreren Fallstudien von den Teilnehmer_innen bearbeitet und scheint unter anderem als häufiges generatives Thema auf.
- Unsicherheit und Angst werden bei den Teilnehmer_innen durch Differenzerfahrungen hervorgerufen:
 - beim Fotografieren von Menschen
 - durch Überlegungen, was/wie die anderen über die eigenen Bilder und Ansichten denken.
 - durch die Möglichkeit, nicht verstanden zu werden.
 - durch Unvorhersehbarkeit und Prozesshaftigkeit.
- Differenzen zeigen sich gleichermaßen auf der Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Erzeugungs- und Reflexionsebene.

Phase 7: Axiales und selektives Kodieren im Kodierparadigma

Durch axiales Kodieren wurden die Eigenschaften dieser fünf Thesen ausgearbeitet und miteinander in ein Beziehungssystem gestellt. Anschließend wurde dieses Beziehungssystem durch Modellierexperimente im Kodierparadigma nach Strauss (1998: 56-57) im Detail ausgearbeitet. Es ergab sich dabei folgende thematische Reihung der Thesen nach Relevanz:

1. Das Thema „Menschen fotografieren Menschen“ fordert die Teilnehmer_innen auf verschiedenen Ebenen heraus.
2. Das Thema „Raum“ wird in mehreren Fallstudien von den Teilnehmer_innen bearbeitet und scheint unter anderem als häufiges generatives Thema auf.
3. Differenzen spielen auf verschiedenen Ebenen im Prozess eine zentrale Rolle.

Anhand von Leitfragen wurde aus diesen drei Thesen eine Schlüsselkategorie festgelegt. Als Schlüsselkategorie trat das Phänomen *Menschen fotografieren Menschen* hervor.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Leitfragen und Begründungen, die zu dieser Entscheidung führten:

Leitfragen	Begründungen
<p>Welche dieser Thesen lässt eine Fokussierung auf das grundlegende Erkenntnisinteresse des empirischen Forschungsteils zu?</p>	<p>Durch das Phänomen Menschen fotografieren Menschen gelangen die Menschen und ihre Interaktionen bei der Generativen Bildarbeit ins Zentrum. Damit bietet es die Möglichkeit der Fokussierung auf die zentrale Fragestellung nach dem transformativen Potential fotografischer Praxis.</p>
<p>Welche dieser Thesen kann eine Schirmfunktion übernehmen, unter der auch möglichst viele der anderen Thesen bearbeitet werden können?</p>	<p>Das Phänomen Menschen fotografieren Menschen vermag es, die anderen Themen, Konzepte und Kategorien, die im offenen und axialen Kodieren entstanden sind, einzubeziehen.</p>
<p>Welche dieser Thesen lässt sich über den gesamten Prozessverlauf generativer Bildarbeit immer wieder formulieren?</p>	<p>Die Herausforderung, Menschen zu fotografieren wird in unterschiedlichen Phasen der Generativen Bildarbeit von den Teilnehmer_innen in den Forschungstagebüchern thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bei den ersten Versuchen zu Fotografieren und im Nachdenken darüber. - im ersten Bilddialog, wenn einige der Teilnehmer_innen bereits Menschen fotografiert haben bzw. daran gescheitert sind. - im Nachdenken über die Bilder der Anderen. - im Planen der nächsten fotografischen Schritte. - im Nachdenken über das Gespräch zu den Bildern mit den Anderen. - beim Entwickeln von Strategien, um mit der Herausforderung Menschen zu fotografieren umzugehen.
<p>Welche dieser Thesen ist im Vergleich zu meinen Präkonzepten und den Thesen, die ich vor der Analyse der Forschungstagebücher anhand von Archivmaterial entwickelt habe, überraschend bzw. vergleichsweise neu?</p>	<p>Das Phänomen Menschen fotografieren Menschen scheint nicht explizit als Präkonzept in Phase 1 auf.</p>
<p>In welchem Verhältnis stehe ich als Forscherin zu dieser Schlüsselkategorie?</p>	<p>Mit Blick auf den Praxeologischen Selbstversuch (Kapitel 2), wird ersichtlich, dass ich dem Thema Menschen fotografieren Menschen durch meine fotografische Biographie sehr nahe stehe und mein Erkenntnisinteresse hier entsprechend hoch ist.</p>

Abbildung 62: Zwischenergebnis Phase 7: Leitfragen und Begründungen zur Festlegung der Schlüsselkategorie

Phase 8: Überprüfung der Schlüsselkategorie durch visuelle Daten

Um die Schlüsselkategorie auch durch visuelles Material zu überprüfen, wurden im Sinne des Theoretischen Samplings fotografisch-visuelle Beiträge der Teilnehmer_innen herangezogen. Bearbeitet wurden hierbei die generativen Fotoalben der acht Gesamtprozessfälle, die bereits durch offenes Kodieren bearbeitet worden waren. Darin wurden auf deduktive Weise jene fotografisch-visuellen Beiträge kodiert, die explizit einen Zusammenhang mit der Schlüsselkategorie *Menschen fotografieren Menschen* aufwiesen. In einem weiteren Schritt wurden die restlichen 56 generativen Fotoalben all jener Teilnehmer_innen der vier ausgewählten Fallstudien analysiert, deren Forschungstagebücher noch nicht im Sample des Kodierprozesses waren. In 22 von den 56 Forschungstagebüchern und den entsprechenden generativen Fotoalben konnte die Entwicklung von Umgangsformen und Reflexionsprozessen mit Bezug zur Schlüsselkategorie ausfindig gemacht werden. In einem weiteren deduktiven Kodierschritt wurden die vier letzten Fallstudien zur Überprüfung der Schlüsselkategorie herangezogen. Dabei handelte es sich um Fallstudien im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Leuphana Universität Lüneburg (2014-2015). Die Fallstudien waren ähnlich angelegt wie jene in Wien, von denen sie sich hauptsächlich durch die allgemeinen Bedingungen für die Teilnahme, die Impulssetzung und das zentrale Datenmaterial unterschieden.

	FS12	FS13	FS14	FS15
K1 Kontext	Lehrveranstaltung Leuphana Universität Lüneburg			
	Bachelor Komplementär-studium	Bachelor Studium Individuale	Bachelor Komplementär-studium	Master Komplementärstudium
	Seminar	Workshop	Seminar	Workshop
	SoSe 2014	WiSe 2014/15	SoSe 2015	SoSe 2015
K2 Gruppengröße	20 Personen (14w_6m)	7 Personen (5w_2m)	22 Personen (14w_8m)	26 Personen (22w_4m)
K3 Teilnahme	Teilweise verpflichtend			
K4 Dauer	4 Monate	2 Monate	4 Monate	2 Monate
K5 Impuls	thematisch offen	Studium Individuale	Medizinische Körperbilder	thematisch offen
K6 Datenmaterial	Briefwechsel und Foto-Essays			

Abbildung 63: Zwischenergebnis Phase 8 – Auswahl weiterer Fallstudien zur Überprüfung der Schlüsselkategorie

In der Auseinandersetzung mit den Briefwechseln und Foto-Essays der Teilnehmer_innen wurde auch anhand dieser Fallstudien die Entwicklung von Umgangsformen und Reflexionsprozesse mit Bezug zur Schlüsselkategorie ausfindig gemacht und damit die hohe Relevanz der Schlüsselkategorie für den gesamten Forschungsprozess ein weiteres Mal bestätigt.

Phase 9: Ausarbeitung und Prüfung meiner Theorieskizze

Anhand des Zusammenhangs von visuellen Beiträgen und den Textstellen zur Schlüsselkategorie konnte überprüft und bestätigt werden, dass die Herausforderung, Menschen zu fotografieren, von den Teilnehmer_innen sehr stark mit unangenehmen Gefühlen, Unsicherheit und Angst besetzt ist. Weiters konnte die Entwicklung verschiedener Umgangsformen und Reflexionsprozesse im Zusammenhang mit der Herausforderung, Menschen zu fotografieren, herausgearbeitet werden. Durch die Schlüsselkategorie *Menschen fotografieren Menschen* bildete sich eine modellhaft-theoretische Gegenstandssystematik heraus, mit deren Hilfe ich eine Theorieskizze ausarbeiten konnte. Um diese Theorieskizze zu überprüfen, wurden die Ergebnisse aus dem Modellierprozess und entsprechende Auszüge aus den generativen Fotoalben in drei verschiedenen Dialoggruppen zur Diskussion gestellt. Zum einen handelte es sich dabei um kleine Forschungsgruppen in meinem universitären Umfeld. Zum anderen fand ein Modellierexperiment im Team des Vereins *ipsum* statt.

- Gruppenkontext 1: in einem Seminar zur Reflexiven Grounded Theory von Franz Breuer an der Leuphana in Lüneburg.
- Gruppenkontext 2: im Team von Doktorand_innen, die von Ulli Vilsmaier betreut wurden.
- Gruppenkontext 3: mit dem Team des Vereins *ipsum* in Wien.

Meine Kolleg_innen gaben mir in den Diskussionsrunden wichtige Hinweise für den roten Faden meiner Theorieskizze und die finale Ausarbeitung.²⁸ Ein daraus resultierendes, finales Modell meiner Theorieskizze wird in Kapitel 5 im Detail ausgeführt.

5 Ergebnis – eine Theorieskizze

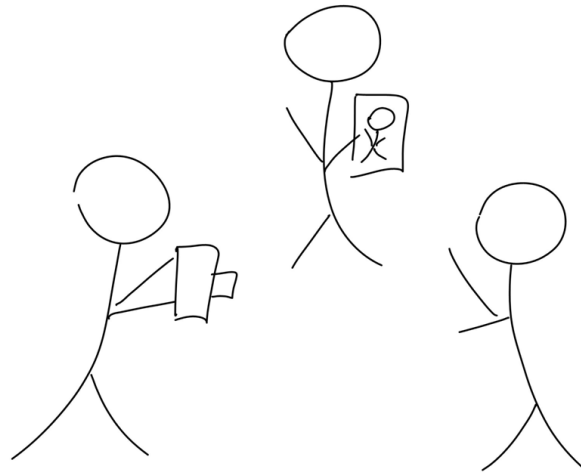


Abbildung 64: Menschen fotografieren Menschen

In Kapitel 5 wird die Theorieskizze, die mittels des empirischen Verfahrens entwickelt werden konnte, beschrieben. Die einzelnen Elemente der Theorieskizze werden jeweils mit grafischen Darstellungen, Auszügen aus den Forschungstagebüchern der Teilnehmer_innen und Dokumentationsfotos präsentiert.

In Abschnitt 5.1 wird die *fotografisch-visuelle Grenzsituation* (Freire 1978: 84-85) beschrieben, in die sich die Teilnehmer_innen begeben, wenn sie sich der Herausforderung, Menschen zu fotografieren, stellen. Sie befinden sich dabei im *fotografischen Spannungsfeld*, das sich den empirischen Ergebnissen zufolge zwischen den Dimensionen *Angst* und *Freude*, *ethische Ideale* und *persönliches Begehren* auftut. In diesem Spannungsfeld sind die Teilnehmer_innen durch diverse Ambivalenzen herausgefordert. In Abschnitt 5.2 wird die *fotografisch-visuelle Grenzarbeit*²⁹ beschrieben, die von den Teilnehmer_innen im Prozess der *Generativen Bildarbeit* geleistet wird. Sie entwickeln im fotografischen Spannungsfeld verschiedene *Gestaltungsformen*, die wiederum zu verschiedenen *Reflexionsinhalten* führen. In Abschnitt 5.3 wird zusammenfassend ausgeführt, inwiefern sich die Ergebnisse der multiplen Fallstudie auf Herausforderungen in alltäglichen Situationen kultureller Differenz, abseits des fotografischen Spannungsfeldes, übertragen lassen.

29

Ich verwende den Begriff der *Grenzarbeit* inspiriert durch meine empirische Forschungsarbeit in Kombination mit Gesprächen, die ich mit Ulli Vilsmaier im Rahmen meines Promotionsprojektes führen konnte.

5.1 Das fotografische Spannungsfeld als Grenzsituation

Die Gefühle und Gedanken, die die Teilnehmer_innen in Bezug auf das Schlüsselphänomen *Menschen fotografieren Menschen* beschreiben, verweisen darauf, dass sie beim Fotografieren von Menschen bis zu einem gewissen Grad von der Unvorhersehbarkeit und Fremdheit der Situation herausgefordert werden – was sie unsicher macht. Die Teilnehmer_innen begeben sich beim Fotografieren von Menschen in eine *Grenzsituation* (Freire 1978: 84-85), die sie herausfordert, die eigenen Grenzen und die der Anderen zu erkennen und zu wahren. Die Unsicherheit und die unangenehmen Gefühle der Teilnehmer_innen sind auch darauf zurückzuführen, dass sie als Fotograf_innen zumindest zu Beginn nicht abschätzen können, in welchen Situationen sie fotografieren dürfen und in welchen nicht. Die jeweilige Situation, gebunden an die beteiligten Personen und den jeweiligen Kontext, bestimmt die Grenzen. Das Verhältnis der Beteiligten zueinander muss immer wieder neu ausgelotet werden. Durch die Dimensionen *Angst* und *Freude*, *persönliches Begehren* und *ethische Ideale* ergibt sich ein Spannungsfeld, in dem sich die Teilnehmer_innen befinden, wenn sie sich in ihrer fotografischen Praxis mit dem Schlüsselphänomen Menschen fotografieren Menschen auseinandersetzen. Dementsprechend bezeichne ich es als fotografisches Spannungsfeld.

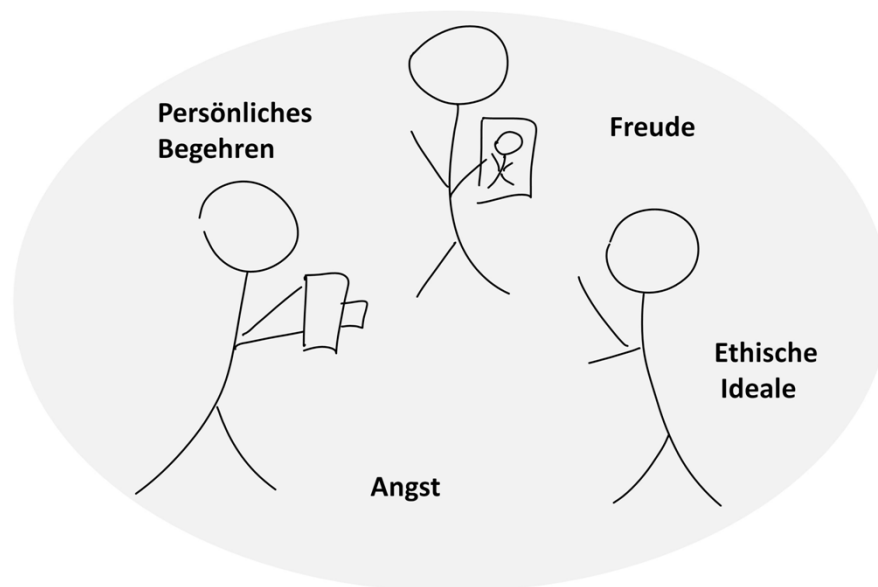


Abbildung 65: Das fotografische Spannungsfeld

Die bewusste Begegnung und Konfrontation mit fremden Menschen wird in den Forschungstagebüchern der Teilnehmer_innen mit dem Begriff *Angst* und dementsprechend mit als unangenehm empfundenen Gefühlen verbunden. Kontrastierend dazu finden sich aber auch Beschreibungen von *Freude* und angenehmen Gefühlen in den Forschungstagebüchern. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Teilnehmer_innen die innere Hürde überwinden, mit anderen Menschen beim Fotografieren in Kontakt zu treten und dabei positive Reaktionen erfahren.

Ich hatte irgendwie eine innere Barriere und traute mich nicht, einfach fremde Menschen zu fotografieren. Irgendwie hatte ich die Befürchtung, ich würde jemanden damit zu nahetreten. (89/I/4)

Wir kennen das alle – die Angst auf einem Photo nicht gut auszusehen scheint eine Art Urinstinkt zu sein. [...] Am Weg nach Hause wollte ich noch einen Bettler fotografieren, er stand vor einem BILLA und WARTETE darauf dass ihm jemand Geld in seine Mütze warf. Ich traute mich nicht. Ich bereue es jetzt noch, ihn nicht gefragt zu haben. (89/I/5-6)

Ich habe es geschafft! Endlich habe ich meine Hemmungen überwunden und mich getraut, ein Mädchen zu fragen, ob ich das kleine Kind an ihrer Hand – vermutlich ihre Schwester oder eine andere Verwandte – fotografieren darf. Zu meiner großen Überraschung sagte das Mädchen sofort ja [...]. (74/I/5)

Beim Fotografieren war mir eine Situation sehr unangenehm, in der ich doch entdeckt worden bin, und die Reaktion war, dass mir der Mittelfinger gezeigt wurde. Ich bin danach zu der Person gegangen und habe erklärt, was ich tue, die wollte dann, dass ich das Foto lösche, was ich auch getan habe und damit wars dann ok. Aber ich habe mich sehr lange sehr unwohl gefühlt deswegen. (76/II/28)

Es fällt mir nicht leicht, Personen ohne deren Erlaubnis zu fotografieren und ich wage es nicht, diese anzusprechen. (59/13)

Es war beruhigend, zu hören, dass viele so ihre Schwierigkeiten beim Fotografieren anderer Menschen bzw. beim Bitten um Erlaubnis dafür haben. (74/III/4)

Während des Fotografierens hatte ich ständig Angst, entdeckt zu werden. Ich würde mich bedroht fühlen, wenn ich jemanden dabei erwischen würde, wie er mich vom gegenüberliegenden Fenster aus fotografiert. (63/I/105)

Meine ursprüngliche Idee war es, diverse Leute bei Kaffee und Gespräch zu fotografieren. Irgendwie aber korrelierte dabei mein Wunsch zu fotografieren immer mit meiner Hemmnis, andere dadurch zu belästigen bzw. in eine private Sphäre einzubrechen, in welche ich eigentlich nicht hätte eindringen dürfen. (64/I/4)

Es war mir dermaßen unangenehm zu fragen, ob es okay ist, wenn ich Fotos mache, dass ich schlussendlich wieder keine Menschen auf meine Bilder brachte. Schon ohne die Frage kam ich mir wie eine unangenehme Beobachterin vor, eine Voyeurin, die sich nicht an der Sache beteiligt und dann herkommt und ihre Fotos haben will. (73/I/33)

Abbildung 66: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Das fotografische Spannungsfeld

Freudige Gefühle werden auch beschrieben, wenn es den Teilnehmer_innen gelang, mit Fotos von Menschen bei den anderen Teilnehmer_innen Neugier und Interesse zu wecken. Als angenehm werden zudem jene Situationen beschrieben, in denen die Teilnehmer_innen im Gruppenkontext ihre Erfahrungen miteinander teilen und dabei erkennen konnten, dass das Fotografieren von Menschen von der Mehrheit der Gruppenmitglieder als Herausforderung wahrgenommen wird. Die Teilnehmer_innen begeben sich in die Grenzsituation des Fotografierens von Menschen, weil sie etwas Bestimmtes erreichen wollen bzw. ein persönliches Begehren verfolgen. Die Dimensionen des Begehrens, die ich anhand der Forschungstagebücher ausmachen kann, zeigen sich auf verschiedenen Ebenen, in verschiedenen Zielrichtungen: Gut sein wollen, festhalten wollen, darstellen wollen, haben wollen, verstanden werden wollen, etwas beweisen wollen, abbilden wollen, aufmerksam machen wollen, individuell sein wollen, zeigen wollen, den „wahren“ Moment festhalten wollen. In Zusammenhang mit dem Begehren beim Fotografieren von Menschen reflektieren die Teilnehmer_innen ihren eigenen Umgang mit dem Schlüsselphänomen Menschen fotografieren Menschen auch anhand ethischer Ideale, die sich durch die *goldene Regel* fassbar machen lassen. Die sprichwörtliche Form der goldenen Regel stellt sich als Richtschnur für das eigene Verhalten heraus: „Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu“ bzw. umgekehrt „Was du willst, das man für dich tut, das tu auch für andere“. Die ethischen Ideale beziehen sich auf eigene Erfahrungen, Vorlieben oder Befürchtungen in Bezug auf das Fotografieren von Menschen und werden mit Normen und Konventionen aus dem eigenen Erfahrungsschatz verbunden.

5.1.1 Ambivalenzen im fotografischen Spannungsfeld

Im *fotografischen Spannungsfeld* ergeben sich für die Teilnehmer_innen verschiedene Ambivalenzen. Diese Ambivalenzen beziehen sich auf die Begegnungen und Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteur_innen, die durch die Fotografie miteinander in Verbindung stehen.

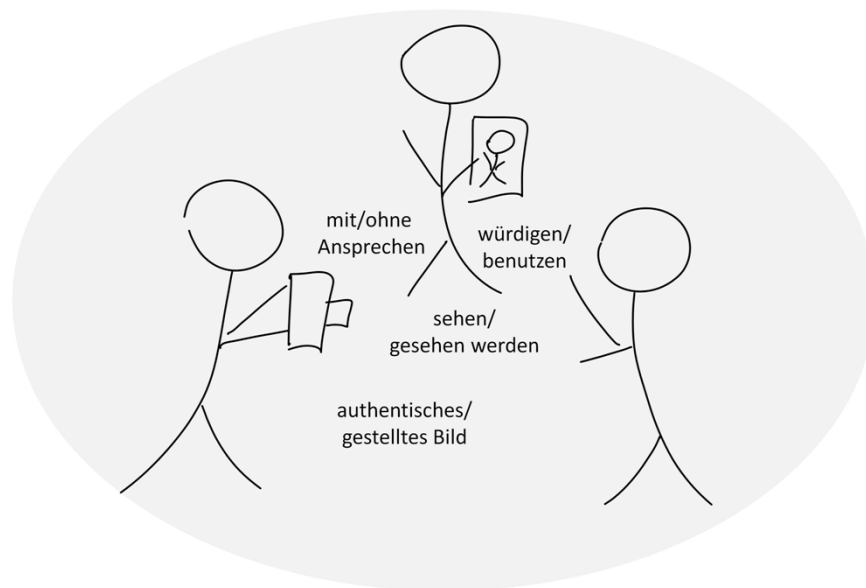


Abbildung 67: Ambivalenzen im fotografischen Spannungsfeld

Sehen/gesehen werden

Im fotografischen Spannungsfeld nehmen die Teilnehmer_innen verschiedene Rollen ein. Als Fotograf_innen, Betrachter_innen und Fotomotive lernen sie wechselnde Blickwinkel und Erfahrungsmodi kennen – einmal sind sie eher jene, die schauen, dann sind sie wieder jene, die betrachtet werden. Manchmal verschwimmen diese Grenzen – es wird unklar, wer sehen kann, und wer gesehen wird. Die Auseinandersetzung mit dieser ambivalenten Situation stellt eine Herausforderung für die Teilnehmer_innen dar.

Weil mir im Zusammenhang mit Beobachtung gezwungenermaßen auch das Thema Überwachung in den Sinn kam, habe ich mich entschieden, jetzt mit Videoüberwachungskameras zu arbeiten. (63/I/178)

*Die bereits in den Post-Its geäußerte Anonymität kam auch während dieses Gesprächs wieder auf. [...] Auch das Unsichtbar-Sein als Fotograf*in wurde in diesem Zusammenhang geäußert, zwar sehe ich die ganzen Autos, Fußgänger*innen und Radfahrer*innen, die ich ablichte, aber sie selbst sehen mich nicht. (96/II/4)*

Ich kenne dieses Gefühl aus eigener Erfahrung, und es fühlt sich echt nicht gut an, von fremden Menschen, und ohne gefragt zu werden, fotografiert zu werden. Ein bisschen wie im Zoo, wie ein seltsames Tier, das nicht nur angestarrt, sondern auch noch fotografiert wird! Schrecklich! Das passierte mir aber nicht hier in Wien, hier falle ich weniger auf, als während eines Nigeria Aufenthaltes. An das Angestarrt-Werden gewöhnt man sich ja mit der Zeit, [...] doch wenn Jugendliche ihr Blackberry zücken und sich dreist vor dich stellen, um ein Bild von dir zu machen, da stößt selbst mein Kulturverständnis an seine Grenzen. (82/I/29)

Von einer Person wurde die Problematik durch den Einsatz eines Teleobjektives gelöst. Damit erübrigt sich das Ansprechen von Personen. Jedoch inwiefern dabei gegen ethische Grundsätze der Fotografie verstoßen wird, ist für mich nicht ganz eindeutig. (78/II/5)

Mein Fotografieren zog die interessierten Blicke anderer Passant_innen auf uns. Ich hatte das Gefühl, als würde durch das Fotografieren die Darbietung des Musikers plötzlich erst gesehen werden. In etwa so: „Moment, was fotografiert die denn da?“, „He, da spielt ja einer ein Instrument!“, „Das ist ein Künstler und er spielt für uns!“. Als ich ging, bedankten wir uns beieinander, ein schönes Erlebnis. Vielleicht werde ich ab jetzt öfter versuchen, Menschen zu fotografieren. (73/I/52)

Sobald man eine Kamera in der Hand hält (vor allem eine in der Größe einer Spiegelreflexkamera), sind sofort alle Blicke auf einen gerichtet: Was macht die da? Wen oder was photographiert sie? (89/I/3)

Abbildung 68: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Sehen/gesehen werden

Mit/ohne Ansprechen

Die Teilnehmer_innen beschreiben ambivalente Situationen, wenn sie sich entscheiden mussten, ob sie andere Menschen ansprechen, um sie zu fotografieren oder nicht. Dabei stellten unklare Verhältnisse zwischen ihnen und möglichen Fotomotiven eine Herausforderung dar. Eine Hürde besteht, den Aussagen in den Forschungstagebüchern zufolge, vor allem darin, Kontakt mit Fremden aufzunehmen. Hierbei geht es zum einen um die Angst, anderen Menschen durch die Anfrage, ob man sie fotografieren dürfe, zu nahe zu treten. Zum anderen geht es um die Unsicherheit, wie die anderen Menschen einen selbst wahrnehmen, wie sie über einen denken. Die mitunter erfahrene Ablehnung beim Versuch, Menschen um ein Foto zu bitten, verstärkt in vielen Fällen die Angst davor, sich erneut in diese Situation zu begeben.

Dabei stehe ich wieder vor dem Dilemma, Menschen ansprechen zu müssen, wobei es sehr viele Absagen gibt, was für mich jedes Mal aufs Neue sehr entmutigend ist. Oder ich zoomte mit meiner Kamera Menschen heran, wodurch ich nicht um Erlaubnis fragen muss. Aber dabei entstehen nicht wirklich gute Fotos – ich habe eine einfache Digitalkamera und nicht eine Spiegelreflexkamera mit Teleobjektiv, bei der die Möglichkeit besteht, Personen aus weiter Distanz zu fotografieren, ohne aufzufallen – und ich stehe vor dem Dilemma, inwiefern dies moralisch und ethisch von mir überhaupt zu vertreten ist. (78/II/13)

Nicht um Erlaubnis zu fragen ist für mich sehr unhöflich. Ich möchte niemandem zu nahe treten. Aber sie hatte Recht, wenn ich vorher frage, dann ist das Bild nicht mehr das Gleiche. Es verändert sich in seiner Grundstruktur. Fragen oder nicht fragen – ich war im Zwiespalt. (89/I/6)

Ich wollte auf jeden Fall den Nudelkoch vorher um Erlaubnis bzw. Zustimmung fragen, so viel stand fest, doch was soll ich sagen? Erzähle ich ihm, dass ich das Foto für die Uni brauche? Dass ich Ausländer/innen beim Kochen in Wien fotografieren will? Dass ich an einem Kunstprojekt teilnehme? Oder frage ich einfach nur, ob ich ihn fotografieren darf? Hinter uns stehen bereits die nächsten Kunden, die hungrig auf ihre Noodlebox warten, also habe ich nicht viel Zeit, um ihm mein Anliegen verständlich zu machen. Aus Erfahrung weiß ich, dass derartige Anfragen oft unbegründet abgelehnt werden. Also doch lieber schnell und unbemerkt aus der Hüfte knipsen? Zahlen und schnell weitergehen? Der Mann wird mich nie wieder sehen. Ich überlege hin und her, sammle meinen Mut zusammen, richte mir die richtige Anfrage im Kopf schon parat, und, wie es Fast-Food so an sich hat, dauert der Nudelwärmprozess nicht allzu lange und wir verlassen den Verkaufsstand – ohne ein Foto gemacht zu haben. Nicht weil er ablehnte, sondern weil ich nicht gefragt habe. (82/I/30)

Nachdem ich meine Barriere vor dem Photographieren anderer Menschen überwinden wollte, war dies eine Art Leitsatz der heutigen Session. [...] Nachdem ich ein paar Menschen auf der Mariahilferstraße an der Ampel mit der Kamera eingefangen hatte, entdeckte ich ein Mädchen, dass in der Telefonzelle stand und rauchte ... Sollte ich sie einfach photographieren? Ich stand 2 Meter neben ihr und sie hat mich bereits angelächelt. Ich zögerte kurz, drehte mich dann doch zu ihr um und fragte sie ob ich ein Bild machen darf. Sie sollte einfach so bleiben wie sie ist. „Dann hättest du am besten gar nicht fragen sollen. Einfach abdrücken wär dann besser gewesen. Jetzt tu ich mir schwer!“, war ihre Antwort – und sie hatte recht. Sie wirkte nicht mehr so natürlich, wie ich sie vorher sah. (89/I/5)

Ich würde in meiner derzeitigen fotografischen Praxis sehr gerne dazu übergehen, Menschen zu fotografieren, weiß aber nicht, wie ich das angehen soll, da ich weder ungefragt einfach Menschen zu meinen Fotoobjekten machen kann, noch traue ich mir zu auf Menschen zuzugehen und sie zu fragen, ob ich sie fotografieren darf, aber ich würde diesen Prozess gerne noch einmal aktiver wiederholen. (86/15)

Würdigen/benutzen

Beim Fotografieren ergibt sich immer wieder die Situation, dass die Menschen vor der Kamera sich freuen, dass sie fotografiert werden. Umgekehrt wird das Fotografieren aber auch oft als eine Form der Aneignung verstanden. Je nachdem, wie die Beteiligten im fotografischen Spannungsfeld ihre Beziehung zueinander gestalten, kann es dabei zu respektvollen, aber auch zu entwürdigenden Situationen kommen. Für die Teilnehmer_innen wird die Gratwanderung zwischen Würdigen und Benutzen zur Herausforderung.

Aber egal, ob ich jetzt Personen bezüglich eines Fotos befrage oder sie aus weiter Distanz sozusagen heimlich fotografiere, bei beidem schwingt für mich im Unterbewusstsein immer irgendwie der Begriff „Menschenzoo“ mit. Also, ich fotografiere Menschen ab, so wie irgendwelche Tiere im Zoo. (78/II/13)

Wenn ich jemanden fotografiere und ihm oder ihr das Foto nicht gebe, sondern es mitnehme, habe ich das unweigerliche Gefühl, als hätte ich der Person etwas gestohlen. Kann ich es einfach mitnehmen, gehört es mir? Manchmal kommt es mir vor als würde ich einen Teil der Person einfangen. Ein Foto kann etwas sehr Intimes sein ... (73/I/51)

Erstmals fällt mir in diesem Ausmaß auf, wie stark es sich bei Fotografie um einen Eingriff in die Privatsphäre handelt. Die abgebildete Person wird gleichsam dupliziert, wobei ich es mir als Fotograf vorbehalten ist, das Duplikat ungefragt für mich zu beanspruchen. [...] Meine Produktion von Fotomaterial wird wohl – zumindest für den Moment – zum größten Teil die Abbildung von Menschen aussparen. (85/I/6)

Schließlich bin ich es, die die Kamera in der Hand hält, die Fotos macht und diese dann, in einem mir passenden Rahmen, präsentiert. Ich denke, das ist der Grund, warum ich kaum Menschen fotografiere, weil ich niemanden „benutzen“ möchte. (73/II/58)

Ich habe mich in dieser Situation sehr unwohl gefühlt, weil ich nicht wirklich das Gefühl hatte, dass dieser Mensch sein Interesse richtig artikulieren konnte, weil er ein bisschen teilnahmslos gewirkt hat. Ich wusste nicht, ob ich Grenzen überschritten habe, die er nicht richtig ziehen konnte, weil er vielleicht nicht ganz bei Sinnen war? Gleichzeitig möchte ich ihm aber auch nicht die Fähigkeit absprechen, für sich selbst sprechen zu können. Außerdem habe ich Angst, ihn benutzt zu haben, ihn für meine Zwecke instrumentalisiert zu haben. (91/4-5)

Heute kam ich wieder in die Situation, ein Foto von jemandem machen zu wollen. Vorsichtig habe ich gefragt und schnell beteuert, dass das Gesicht eh nicht auf dem Foto drauf sein wird. Doch siehe da, ein Lächeln und der Hinweis darauf, dass er als Straßenkünstler, drüben im ersten Bezirk, eh auch ständig fotografiert wird. Trotzdem habe ich keine Fotos von seinem Gesicht gemacht, es käme mir irgendwie respektlos vor. (73/I/51)

Authentisches/gestelltes Bild

Als bildgebendes Verfahren scheint die Fotografie zu versprechen, authentische Abbilder zu erzeugen. Die Teilnehmer_innen sind durch dieses unterschwellige Versprechen gefordert, da sie immer wieder erwarten, das, was sie fotografieren, auf „echte“, „ehrliche“ und „authentische“ Art vermitteln zu können. Dabei wird das Ansprechen von Menschen für ein Foto und deren Posieren als Hindernis betrachtet. So wird von den Teilnehmer_innen auch die beim Fotografieren erfahrene Ambivalenz beschrieben, dass sie authentische Fotos anstreben, dabei jedoch annehmen, dass diese eher beim heimlichen Fotografieren unter Vernachlässigung ethischer Ideale entstünden.

Ich finde es oft nicht einfach, fremde Menschen in Spontan-Situationen zu fotografieren. (Ich könnte natürlich fragen, dann hätte ich eventuell ein „gestelltes“ Motiv [...], aber ich habe im Alltag oft Situationen beobachtet, die ich gerne genau so fotografiert hätte, was aber eben leider oftmals nicht möglich war.) (88/I/120)

Mir war es schwer gefallen, Fotos von unbekanntem Menschen zu schießen [...], weshalb ich [...] interessiert daran war, wie es den anderen dabei ergangen war. Sie berichteten ebenfalls von Hemmungen und Unwohlsein beim Fotografieren. Ihren Ansuchen sei zwar in der Regel stattgegeben worden, sie haben es aber, um künstliche Gestelltheit der Fotos zu verhindern, vorgezogen, unauffällig zu fotografieren. (85/II/2)

Vor allem wollte ich, wenn schon, einen ehrlichen Moment einfangen. Dies würde aber den Überraschungseffekt beanspruchen, was wiederum voraussetzt, dass abgelenkte Menschen eben genau von dieser Fotoaufnahme wissen. (64/I/4)

Wie möchte ich vor allem in Bezug auf die Probleme, andere Menschen (heimlich) zu fotografieren ... die Problematik eines authentischen vs. gestellten Fotos und meiner Rolle als Beobachterin mit den damit verbundenen blinden Flecken umgehen? (88/III/5-6)

Ich fühle mich schlecht, wenn ich Fotos von Menschen mache, ohne dass ich ihre Erlaubnis habe. Wenn ich aber vorher um Erlaubnis frage, dann wird das Foto verfälscht, weil es dann eigentlich nur mehr gestellt sein kann ... Und im Nachhinein zu fragen ist mir irgendwie unangenehm. (76/I/37)

Der Auslöser bei der Kamera muss genau zum richtigen Moment gedrückt werden, sonst ist der Moment des Emotionsausdrucks womöglich schon vorbei. Emotionen stellen häufig etwas sehr Persönliches dar, so dass es überhaupt nicht einfach ist, wildfremde Menschen zu fragen, ob es für sie etwa in Ordnung geht, beim Knutschen fotografiert zu werden. Die Antwort auf meine Frage fiel übrigens negativ aus. (78/III/3)

Bilder von Menschen sind häufig gestellt und entsprechen so nicht der Realität. (79/I/5)

5.2 Grenzarbeit im fotografischen Spannungsfeld

Der methodologische Rahmen Generative Bildarbeit veranlasst die Teilnehmer_innen, im fotografischen Spannungsfeld mit den Ambivalenzen umzugehen und gewisse Formen von *fotografisch-visueller Grenzarbeit* zu leisten. Der Begriff *Grenzarbeit* bezeichnet das gemeinsame Arbeiten von Menschen, die in verschiedenen Lebenswelten, Wissens- und Erkenntniskulturen leben, jedoch durch geteilte Phänomene und Problemstellungen miteinander verbunden sind. Es geht hier um ein Arbeiten an den Grenzen des Eigenen und des Anderen, um diese geteilten Phänomene und Problemstellungen zugänglich, beforschbar und transformierbar zu machen. Als fotografisch-visuelle Grenzarbeit bezeichne ich hier das gestalterisch-reflektierende und dialogische Arbeiten der Teilnehmer_innen im Rahmen Generativer Bildarbeit. Dabei erschließen sie drei zentrale *Gestaltungsebenen* und entwickeln eine Vielfalt von verschiedenen *Gestaltungsformen*. Das Gestalten führt wiederum auf vier verschiedene *Reflexionsebenen*, wodurch diverse *Reflexionsinhalte* hervorgebracht und diskutiert werden.

5.2.1 Gestaltungsebenen im fotografischen Spannungsfeld

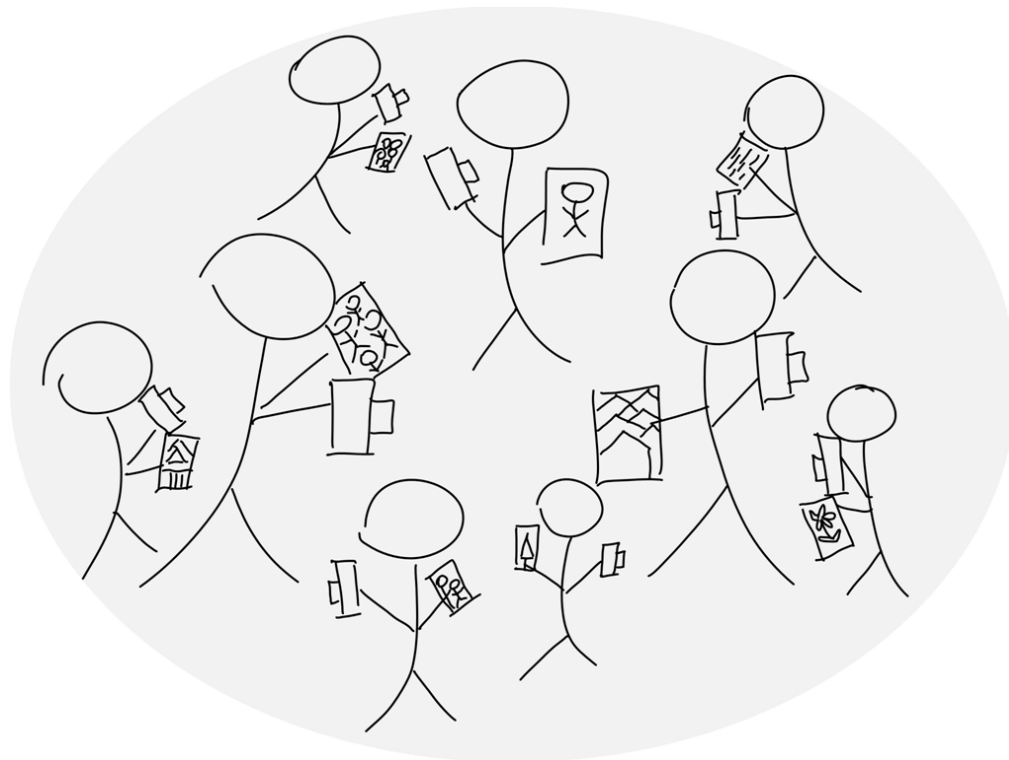


Abbildung 72: Gestaltungsebenen im fotografischen Spannungsfeld

Die wesentliche Herausforderung für die Teilnehmer_innen besteht darin, das eigene Handeln im fotografischen Spannungsfeld auf verschiedenen Gestaltungsebenen zu ermöglichen und dabei entsprechende Gestaltungsformen zu entwickeln. Dies beginnt mit ersten Experimenten beim Fotografieren, führt zur Auseinandersetzung mit den Anderen über die eigenen Erfahrungen im Bilddialog und bringt die Teilnehmer_innen schließlich dazu, verschiedene Möglichkeiten auszuprobieren und zu hinterfragen, inwiefern sich die eine oder andere Vorgehensweise sinnvoll, passend oder doch eher unangebracht für die eigene fotografische Praxis erweist. Es wird versucht, beim Fotografieren sowohl persönliche Vorlieben als auch ethische Ideale und bestehende Sachzwänge zu berücksichtigen. Dabei ergeben sich gestalterische Spielräume auf drei Ebenen:

- Gestaltungsebene 1: Motivwahl
- Gestaltungsebene 2: Perspektivenwechsel
- Gestaltungsebene 3: Form und Inhalt

Gestaltungsebene 1: Motivwahl

Die Teilnehmer_innen stehen vor der Herausforderung, zwischen unterschiedlichen Motiven zu wählen. Es stellten sich dabei drei zentrale Gestaltungsformen heraus. Es wird A) mit Menschen fotografiert, es wird B) mit Spiegelbild und Selbstportrait gearbeitet, und es wird C) ohne Menschen fotografiert.

A) Motivwahl – Fotografieren mit Menschen

Eine Gestaltungsform besteht darin, Bekannte und Freund_innen zu bitten, sich als Motive zur Verfügung zu stellen. Wenn sich Teilnehmer_innen entscheiden, fremde Menschen bewusst zu fotografieren und dies nicht heimlich zu tun, sprechen sie die Menschen an, die sie fotografieren wollen. Dabei erfahren sie teilweise Zustimmung, aber auch Ablehnung. Willigen fremde Menschen in ein Foto ein, wird dies als Erfolgserlebnis und wertvolle Erfahrung empfunden. Es kann aber auch sein, dass die Situation trotz Erlaubnis als unangenehm wahrgenommen wird. Durch die Erfahrung einer Ablehnung werden die unangenehmen und angstvollen Gefühle bestätigt und verstärkt. Die Gedanken, die durch das Ansprechen und Fotografieren von Menschen und auch durch die Erfahrung von Ablehnung hervorgerufen werden, regen oft dazu an, weitere Möglichkeiten für das Fotografieren von Menschen zu entwickeln und auszuprobieren.

Sobald mich eine Person irgendwie interessiert hat, habe ich gefragt, ob ich ein Foto machen könnte. Ich habe dann nur gesagt, dass sie bitte die Spiegelfliese halten sollen wie sie wollen und drein schauen/machen sollen, was sie wollen. Außerdem habe ich bei jeder Person nur ein einziges Foto gemacht und das sofort, sobald die Person gesagt hat, dass sie bereit ist. (76/II/42)

Ich war bisher immer am Weg zur Uni an dem Camp vorbeigegangen. Diesmal bin ich hingegangen und habe gefragt, ob ich mich dazusetzen dürfe. So entstanden sehr intensive Gespräche und schließlich habe ich mich auch getraut, zu fragen, ob ich Fotos machen dürfe. Es war ihnen wichtig, dass ich das Foto nicht „für die Gegenseite“ missbrauche, aber nach meiner Zusicherung, dass ich es nur im Rahmen einer LV auf der Universität verwenden würde und mit Menschen, die ihnen gegenüber positiv eingestellt sind [...], stimmten sie zu. [...] Ich habe viel zugehört. (74/III/1)

Ich habe [...] ein „Fotoshooting“ mit meiner Familie veranstaltet, [...]. Ich habe meine Mutter, meinen Vater und meinen Bruder jeweils einmal mit meinem violetten gemusterten Kopftuch und mit meinem Stoffhasen fotografiert. Was ich dabei sehr spannend fand, war, wie jeder von ihnen mit den Gegenständen anders umgegangen ist, damit sein eigenes Bild kreiert hat. (75/III/23)

Ich habe alle Menschen auf den Fotos [...] diesmal um Erlaubnis gefragt, ein Foto von ihnen machen zu dürfen und bin auf sie zugegangen, habe mit ihnen gesprochen oder mich auch für sie interessiert und das erste Mal in meinem Leben einer Straßenmusikantin Geld gegeben, einen Augustin gekauft und mit Flüchtlingen gesprochen. So sind nicht nur Fotos, sondern auch neue Erfahrungen zustande gekommen. (74/II/3)*

[...] auf die Straße [...] zu gehen, Menschen anzusprechen und sie zu fotografieren. Zuerst einmal ist das gar nicht so einfach zu bewerkstelligen. Menschen laufen vorüber, sind mit sich selbst oder eher noch mit einer Aufgabe beschäftigt. [...] Dementsprechend reiße ich sie kurzfristig aus ihren Plänen heraus. Ich sage ihnen, dass ich sie gerne für ein Fotoprojekt an der Uni Wien fotografieren würde, dass die Bilder keinem kommerziellen Zweck dienen werden und dass diese nicht im Internet verbreitet werden. Was ich ihnen schuldig bleibe, ist ihnen zu sagen, warum ich genau sie fotografieren will. (94/III/1)

Abbildung 73: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Motivwahl, Menschen ansprechen und um Erlaubnis bitten



Abbildung 74: Auszüge aus den generativen Fotoalben: Motivwahl, Menschen ansprechen und um Erlaubnis bitten

Das Fotografieren von Menschen, ohne diese anzusprechen bzw. ohne um Erlaubnis zu bitten, wird als Variante vor allem dann gewählt, wenn die Teilnehmer_innen darauf fokussiert sind, ein möglichst „authentisches“ Foto einer Situation zu machen. Heimliches Fotografieren wird auch dann bevorzugt, wenn die Herausforderung, Menschen anzusprechen, allzu groß erscheint, die Teilnehmer_innen dennoch ein bestimmtes Foto von einer bestimmten Situation haben wollen. Die Teilnehmer_innen beschreiben ihre Vorgehensweisen hierbei als eine Art „Jagd“ bzw. ein „Sich-auf-die-Lauer-Legen“, als technische Herausforderung oder auch als unangenehmes Unterfangen, bei dem sie die Menschen auf ihren Bildern in gewisser Weise hintergehen. Eine Form des heimlichen Fotografierens besteht auch darin, Menschen bei öffentlichen Veranstaltungen abzulichten. Der öffentliche Charakter der Veranstaltung und die Anwesenheit von Medienvertreter_innen, die filmen bzw. fotografieren, dienen den Teilnehmer_innen in solchen Momenten als Rechtfertigung für das eigene Fotografieren.

Etwas anderes, das ich in Bezug auf die Bilder, die ich präsentieren werde, anmerken möchte, ist, dass die Personen, die ich fotografiert habe, nicht unmittelbar wussten, dass ich sie fotografiere. Diese Vorgehensweise halte ich zunächst auf Grund dessen für gerechtfertigt, dass die Bilder im Rahmen öffentlicher Veranstaltungen gemacht wurden, die auch seitens der Veranstalter_innen dokumentiert/fotografiert/gedreht wurden. (92/11/4-5)

Fotos von Freunden und Bekannten interessieren mich nicht, bei Festen gibt es meist Profifotografen, mit einer beeindruckenden Fotoausrüstung. Was bleibt mir also anderes übrig, ich versuche es mit der „versteckten Kamera“, daher ist der Abstand zwischen der Person und mir meist sehr groß und das Ergebnis lässt sich erst auf den ausgearbeiteten Bildern ablesen. (59/13-14)

Außerdem brauche ich ja Menschen im Vordergrund. Gleichzeitig habe ich aber auch ein bisschen Angst vor den Menschen. Kann ich mich einfach irgendwo hinstellen und herumfotografieren? Ich sollte versuchen, unauffällig zu sein, mich vielleicht auf die Lauer legen. (97/178)

Ich habe alle der Bilder, die ich präsentieren werde, ausschließlich aus meinen Zimmerfenstern fotografiert. Es sind Perspektiven die ich deshalb naturgemäß sehr oft sehe. Die Personen, sind Menschen die mich in meinem Alltag umgeben ohne, dass wir uns kennen – Nachbarschaft in einer Stadt -> auch die Fotos sind natürlich ohne deren Wissen entstanden. (63/1/105)

Ich habe deshalb [...] nur Fotos ausgewählt, die sehr schnell im Alltag quasi als Momentaufnahmen entstanden sind und bei denen die Menschen wahrscheinlich nicht wussten, dass ich sie fotografiere. Einerseits hoffe ich, dass ich dadurch bei meinen Kolleg_innen eine Diskussion zur Frage „Was ist ein gestelltes bzw. authentisches Foto?“ auslösen kann, andererseits habe ich auch wieder mit meiner Rolle als heimliche Beobachterin gespielt. (88/11/16)

Abbildung 75: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Motivwahl, Menschen heimlich fotografieren



Abbildung 76: Auszüge aus den generativen Fotoalben: Motivwahl, Menschen heimlich fotografieren

Jene Teilnehmer_innen, die besonders viel über ethische Ideale beim Fotografieren von Menschen reflektieren, entscheiden sich oftmals dazu, Menschen zu anonymisieren. Selbst mit Erlaubnis der Beteiligten werden die Gesichter der Menschen nicht abgelichtet bzw. nur einzelne Körperteile (meist die Beine) fotografiert, damit man die Personen später auf dem Foto nicht erkennen kann.

Das finde ich spannend, besonders weil ich, auch nachdem ich mein „potenzielles Modell“ gefragt hatte, Skrupel hatte, sein Gesicht abzubilden und ihm deshalb „den Kopf abgeschnitten“ habe. (73/II/15)

Sehr angesprochen haben mich diesmal die Fotos der Kollegin, die offenbar während einer privaten Feier (ich könnte mir vorstellen, zu Silvester) entstanden sind und die ihre FreundInnen beim Posieren mit Masken zeigen. (88/III/14)

Meine Gruppe hat auch bemerkt, dass nur auf einem Foto ein Mensch zu sehen ist, wobei diesem der Kopf abgeschnitten war. (73/II/18)

Ich bin in den Stadtpark gegangen und habe einen obdachlosen Menschen angesprochen. Ich habe ihm erzählt, dass ich ein Fotoprojekt mache, bei dem ich Orte fotografieren will, die sich von Menschen angeeignet werden und ihn gefragt, ob ich die Bank neben ihm ablichten darf, die vollgestellt war mit seinen Sachen. Er hat zustimmend den Daumen gezeigt. (91/II/4)

Ich wollte nur die hin- und hereilenden Beine der ganzen Menschen um mich herum fotografieren, um somit auch zu umgehen, dass ich nach Erlaubnis zum Fotografieren fragen müsste bzw. sollte. Um nicht aufzufallen, habe ich ohne Blitz fotografiert. (74/I/4)

Einmal, muss ich zugeben, fühlte ich mich schuldig, weil da wurde ein Mann in der U-Bahn auf einem Bild festgehalten, da er sich in einem Fenster spiegelte. Es war keine Absicht und ich bemerkte es erst davor. Aber ich denke, wenn ich ihn gefragt hätte, hätte er bestimmt eingestimmt ... trotzdem nicht gut. Aber ich habe schon am Anfang meiner Fotos bemerkt, dass es nicht so einfach ist, Menschen zu fotografieren und lange mit mir gehadert, wie ich das nun anstellen soll. Meine Lösung war, dass ich einerseits meinen „Hüftschuss“ perfektioniert habe und andererseits so gut wie nur Menschen [fotografiert] habe, deren Beine man erkennt. (87/III/11)



Abbildung 78: Auszüge aus den generativen Fotoalben: Motivwahl, Menschen anonymisieren

B) Motivwahl – Spiegelbild und Selbstportrait

Eine weitere Gestaltungsform bei der Motivwahl besteht darin, nicht andere Menschen, sondern sich selbst zu fotografieren. Hierbei werden von den Teilnehmer_innen aufwendige Konzepte mit verschiedenen Materialien entwickelt. Immer wieder wird das eigene Spiegelbild bzw. Selbstportrait auch mit Portraits von anderen Menschen kombiniert – wobei es sich meist um die Umsetzung theoretischer Fragen zu Selbst- und Fremdbildern auf praktischer Ebene handelt. In den Forschungstagebüchern finden sich zahlreiche Belege dafür, dass die Teilnehmer_innen anhand von Spiegelbildern und Selbstportraits ihr eigenes Tun und Denken reflektieren, und zwar sowohl in Bezug auf konkrete Fotokonzepte, als auch hinsichtlich ihrer eigenen Person. Selbstreflexion findet gleichermaßen beim Konzipieren und Umsetzen der Fotokonzepte statt. Die Teilnehmer_innen setzen beispielsweise sich selbst in Bezug zu ihren ethischen Idealen und erproben diese Ideale am eigenen Leib. Praxis und Theorie werden miteinander verwoben.

Wie schon erwähnt, möchte ich, als weiteren Schritt, zwar beim Thema „Beobachten“ bleiben, jedoch die Perspektive ändern. Im Gegensatz zur vorigen Arbeit, möchte ich nun die Kamera auf mich selbst richten. (63/I/178)

Der Kollege thematisierte dies, indem er der Fotoserie auch ein Selbstporträt hinzufügte und sich somit selbst auch zum Ausstellungsobjekt machte. (92/III/2)

Außerdem werde ich ein Foto vom zweiten Präsentationstermin verwenden, es ist eines von denen, die ich von mir mit dem kleinen Spiegel vor dem großen Spiegel gemacht habe [...]. Ich finde es passend, weil es einerseits natürlich meine eigene Person darstellt, in der alle diese Annahmen, Ansichten, Meinungen, Ideen, etc. existent sind. Andererseits wirkt der kleine Spiegel darauf wie eine Beschränkung – passenderweise sogar eine Beschränkung bzw. Einschränkung meines Sichtfeldes [...]. (76/III/87)

Nachdem ich mich mit ‚anderen‘ Menschen [...] beschäftigt habe, möchte ich im letzten Bilddialog auch noch aktiver (über) mich selbst fotografieren. In jedem meiner Fotos steckt ein Stück von mir, aber meine Rolle als Fotografin und Betrachterin* der fotografierten Situation blieb bis jetzt weitestgehend quasi als ‚blinder Fleck‘ ausgeblendet. (74/III/8)*

Einerseits ein von mir ‚heimlich‘ gemachtes Foto anderer Menschen, das dies aber auch offen zugibt, da es meine Hand zeigt, in der ich einen Spiegel halte, in dessen Spiegelbild wiederum jemand anderer zu sehen ist. Das zweite dieser Fotos wurde mit Erlaubnis gemacht und steht eng in Verbindung mit einem Foto, das ich für den ersten Bilddialog noch ‚heimlich‘ gemacht habe. Es zeigt die Harfespielerin im Spiegelbild des Spiegels in meiner Hand. Dieses Foto steht somit auch stellvertretend für die Entwicklung meiner fotografischen Praxis. Das dritte Bild [...] habe ich mit ausgestreckter Hand und somit teilweise als eine Art Selbstporträt von mir und einem Flüchtling gemacht. (74/III/15)

Es tauchte auch die Frage auf, wer überhaupt die Subjekte seien: also, wie das mit einem Selbstportrait zum Beispiel wäre oder ob eine Möglichkeit sein könnte, die Menschen sich selbst fotografieren zu lassen. (88/II/12)

Abbildung 79: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Motivwahl, Spiegelbild und Selbstportrait

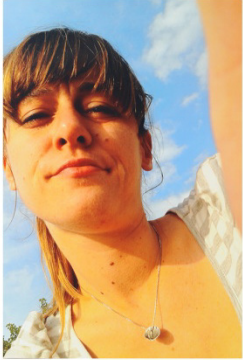


Abbildung 80: Auszüge aus den generativen Fotoalben: Motivwahl, Spiegelbild und Selbstportrait

C) Motivwahl – Fotografieren ohne Menschen

Bei der Motivwahl ergibt sich als dritte Gestaltungsform jene, keine Menschen zu fotografieren. Es werden Räume, Landschaften und Gebäude fotografiert. Dabei wird Raum in kleinen und in großen Dimensionen dargestellt und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Menschenleere Räume werden bewusst in Szene gesetzt, um durch die Abwesenheit von Menschen auf den Bildern Diskussionen zur Thematik „Mensch und Gesellschaft“ anzuregen. Es handelt sich bei diesen Zugängen um verschiedene Varianten von Symbolbildern, bei denen keine Menschen, jedoch verschiedene Gegenstände und Materialien menschliche Interaktion in irgendeiner Form repräsentieren. Die Teilnehmer_innen bauen kleine Bühnen und verwenden diverse Objekte als Motive. So entstehen Allegorien, Abstraktionen und Stillleben. Es kommen diverse Materialien zum Einsatz, bestehende Bilder werden mit Schriftbildern kombiniert.

Beim Fotografieren zur letzten Einheit war mir nichts unangenehm, da ich nur die Haltestelle ohne Menschen fotografierte und sich diesmal zum Zeitpunkt der Fotografie auch keine Menschen dort aufhielten. (90/III/47)

Schließlich habe ich mich also von der Idee wegbewegt, Café-Gesprächsszenen zu suchen, und mein Thema um „Raum durch Kommunikation“ erweitert. Plötzlich spielten nicht nur lebendige bzw. bewegte Szenen eine Rolle, sondern auch andere Formen, öffentlich miteinander zu kommunizieren. (64/I/4)

Ein anderer Grund, warum ich genau dieses Bild gewählt habe, ist, weil keine Menschen zu sehen sind. Mit Menschen ist es immer kompliziert, hab ich mir gedacht. Man muss sich ständig mit den eigenen Vorstellungen auseinandersetzen und Urteile bzw. den eigenen Blick hinterfragen. (73/I/31)

Was mich in Bezug auf die Präsentationen der weiteren Seminarteilnehmer_innen besonders interessierte, war, dass viele der Bilder, die wir gemacht hatten, einander in gewisser Weise sehr ähnlich waren. Selten waren darauf Menschen zu sehen. Meistens Ausschnitte urbaner Räume, Stadtlandschaften. Die beiden Präsentationen, mit denen ich mich im Rahmen der Bilddialoge intensiver auseinandersetzte, beschäftigten sich mit unterschiedlichen Aspekten von Urbanität. (92/II/2)

Meine nächsten Fotos sollen einerseits Orte zeigen, die eine eindeutige Funktion haben, die die Stadt vorgibt, und andererseits Orte, die von verschiedenen Menschen genutzt werden, ohne dass dies in ein stadtplanerisches Konzept passt. (091/II/3)

Schließlich die Erleuchtung (?): Ich werde inhaltlich bei meinen Hauptthemen Freude – Vertrautheit – Gemeinsamkeit – Freundschaft bleiben, aber ich möchte meine Art des Fotografierens weiter abstrahieren. [...] Mit meiner weiteren Alltagsfotografie möchte ich mit den Symbolen unserer Kultur spielen, die Vertrautheit – Freude – Gemeinsamkeit – Freundschaft ausdrücken, ohne dass Menschen abgebildet sind. Ich möchte die Unterschiede beim Fotografieren (Menschen als Motive vs. Gegenstände/Landschaften als Motive) erleben und schauen, ob sich manche Schwierigkeiten dadurch lösen bzw. umgehen lassen, und welche neuen stattdessen auftauchen werden. (88/III/6)

Wäre es nicht auch denkbar, dass mein bereits dargelegtes Unwohlsein beim Fotografieren von Menschen die Breite meiner Motivauswahl so weit beschränkt, dass mir nur die Natur bleibt als Ort entspannten Fotografierens? (85/III/9)

Abbildung 81: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Motivwahl, ohne Menschen fotografieren

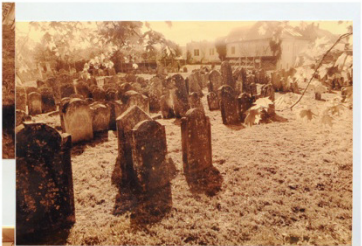


Abbildung 82: Auszüge aus den generativen Fotoalben: Motivwahl, ohne Menschen fotografieren

Gestaltungsebene 2: Perspektivenwechsel

Die Teilnehmer_innen nehmen beim Fotografieren verschiedene Perspektiven ein und nutzen die Perspektivenvielfalt für die Umsetzung ihrer fotografischen Projekte, aber auch als Anregung beim Betrachten und Diskutieren über Bilder und Themen. Dies geschieht einerseits auf einer technischen Ebene, indem bewusst verschiedene Perspektiven beim Fotografieren eingenommen werden und so die Wirkung verschiedener Blickwinkel ausgelotet wird. Dadurch entstehen Bilder, die den Betrachter_innen ungewohnte Ansichten bieten, Raum wird mehrdimensional erfahrbar. Das Hilfsmittel Spiegel spielt dabei ebenso eine Rolle, wie das Spiel mit Nah- und Distanzverhältnissen. Andererseits wird Perspektivenwechsel auf einer gedanklichen Ebene möglich – die Teilnehmer_innen werden angeregt, ihre diversen Ansichten zu teilen und Perspektivenwechsel durch die Meinungsvielfalt in der Gruppe zu erleben.

Dem Konzept bin ich ungefähr gefolgt: Jeweils eine Fotoserie, auf der sich die Bilder, beziehungsweise die Standpunkte oder Perspektiven, immer mehr von der Mitte hin zum Rand bewegen. Am Schluss jeweils eine Aufnahme hinunter auf den Boden, um zu zeigen, dass noch immer ein gewisser Niveauunterschied besteht. (97/II/5)

Schließlich – „Mit wem bin ich auf Augenhöhe?“ – „Was passiert, wenn wir die Perspektive wechseln?“. Auch hier fand ich die Doppeldeutigkeit sehr spannend – wer ist auf der Höhe des Auges (und so gesehen auch meiner Kamera)? – wer wird gängigerweise „auf Augenhöhe“, wer von unten, wer von oben fotografiert? Welche Perspektive ist in der Betrachtung verschiedener Menschen und Menschengruppen vorherrschend? Und welche Auswirkungen hat das darauf, ob der/die BetrachterIn die Fotografierten „auf Augenhöhe“ wahrnimmt? Schließlich – welche Wirkung kann es haben, diese Perspektive zu wechseln? (66/II/18)

Die Kollegin [...] fotografierte, was Menschen hinterließen – z.B. einen Kaugummi am Boden. Mithilfe der Nahaufnahme lenkte sie so wie auch die anderen Gruppenmitglieder den Blick der Betrachter_innen auf etwas, das im Alltag von diesen sonst vielleicht übersehen worden wäre. (74/III/4)

Ich habe heute die Kamera aus Zeitgründen auf den Weg in die Uni eingepackt, es war sehr kalt und stürmisch, weswegen ich viel auf den Boden schauen musste um mich vor dem kalten Wind zu schützen. Da kam mir eine Idee: Spurensuche. Ich bin auf der Suche nach Menschen, und um sie zu finden, muss ich vorher ihre Spuren lesen. (89/II/4)

Heute habe ich vor allem „von oben“ fotografiert. Man bekommt eine ganz andere Perspektive von dem [...] Geschehen und „Getümmel“ auf der Straße. Alles bewegt sich, wie kleine Ameisen oder Spielzeugautos flitzen die in Bewegung gesetzten Verkehrsmittel oder auch Menschen herum. [...] Bei meiner fotografischen Tätigkeit sind Fotos aus unterschiedlichen Perspektiven entstanden – auf gleicher Ebene (auf Augenhöhe), von innen nach außen, aus der Perspektive eines Kleinkindes oder Hundes, d.h. eher von unten, von oben nach unten blickend und von unten (weit) hinaufblickend. Vielleicht eine Art von Betrachtungsweise – überlegen, auf Augenhöhe, unterlegen? (87/II-III/13-14)

Das Konzept für die zweite Bilderserie wird aber schwieriger umzusetzen, das war mir ja auch bewusst. Ich will den Blick vom Rand – und vom Boden – auf die Straße zeigen. Dafür muss ich es allerdings erst schaffen, die nötige Position einzunehmen. Das ist im belebten öffentlichen Raum ja nicht normal und bleibt auch sicher nicht unbeachtet. (97/II/1)

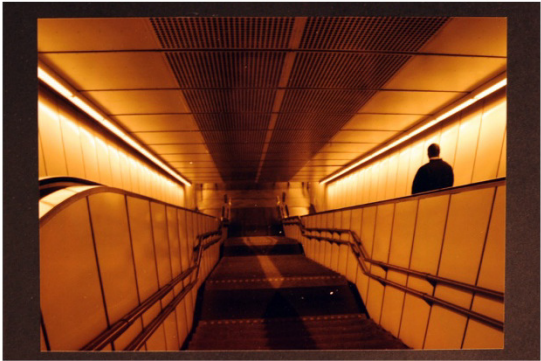


Abbildung 84: Auszüge aus den generativen Fotoalben: Perspektivenwechsel

Gestaltungsebene 3: Form und Inhalt

Die Auseinandersetzung mit Form und Inhalt der eigenen fotografischen Arbeiten wird von den Teilnehmer_innen genutzt, um die eigenen Gedankengänge zu ordnen und diesen entsprechend Ausdruck zu verleihen. Eine durchdachte Verbindung von Form und Inhalt wird dabei angestrebt. Solch konzeptuelles Vorgehen wird etwa bei der Gestaltung von Selbstportraits intensiv genutzt, um Fragen der Repräsentation am eigenen Leib zu bearbeiten. Teilweise gehen die Teilnehmer_innen dazu über, auch performative Sequenzen in ihre Präsentationen einzubauen. Manche Teilnehmer_innen konzipieren interaktive Präsentationen, wobei sie die Betrachter_innen im Bilddialog anregen, das Werk in die Hand zu nehmen bzw. es zu verändern. Immer wieder werden auch auf dieser Gestaltungsebene Spiegel und Spiegelungen eingesetzt.

Ich möchte meine Präsentation der Fotos so gestalten, dass ich einen Spiegel mit Türen versee, auf die Türen möchte ich gerne die Bilder kleben, die Türen in ihrer Vieldeutigkeit abbilden und hinter die Türen, auf den Spiegel, Bilder von Menschen. Beim Betrachten der Fotos mit Menschen sieht der_ die Betrachter_in sich dann selbst zusätzlich im Spiegel. Damit möchte ich darstellen, dass hinter Türen und Wänden sowie Mauern einerseits das Fremde verborgen ist und das Unbekannte, wovor wir manchmal Angst haben und uns schützen wollen, andererseits aber auch ganz viel Neues und Interessantes, was uns auch uns selbst anders sehen lässt. Durch das Andere erkenne ich also auch mich anders im Spiegel. (86/II/21)

In einem Regenschirm gespannte Schnüre an denen die Fotos hängen. Der Regenschirm soll zur Hälfte zerfetzt sein, was die zwei Ströme der Gefühlsrichtungen, in die meine Assoziationen zu meinem Foto gegangen sind und die sich dadurch in den von mir geschossenen Fotos widerspiegeln, ausdrücken soll. (76/I/101)

Heute habe ich nun die Idee gehabt, mich selbst von verschiedenen Seiten zu fotografieren und selbst zu präsentieren – im wahrsten Sinne des Wortes, denn ich glaube ich werde die Fotos irgendwie auf einen Pullover kleben, damit sie auch ganz offensichtlich nicht von mir zu trennen sind. (74/8)

Die Bildkomposition bestand aus einem Mobile mit zwei Seiten. Auf der einen befanden sich Bilder mit und auf der anderen ohne Menschen. Da die Fotos mit Schnüren an Zweigen befestigt waren, standen sie nie still und es entstand eine gewisse Dynamik, die den Bildern Leben einhauchte. Es entstanden Bilder, die vorbeiziehen, wie unser ganzes Umfeld, unser ganzer Alltag nie steht und an uns vorbeizieht. (63/I/130)

Als Präsentationsform habe ich einen einfachen Karton gewählt. Anfangs ist er verschlossen, wie die undurchsichtige Fassade eines Hauses. Hinter jedem Fenster, jeder Türe verbergen sich unterschiedliche Welten und Lebensrealitäten. Wenn man den Karton öffnet, kommen fünf verschiedene Fotos zum Vorschein. Wie durch (m)ein Fenster sieht man mein Alltagsumfeld aus verschiedenen Perspektiven. Durch eine Schnur ist der Karton fixiert, lockert man diese öffnet sich der Karton vollständig und somit ändert sich auch die Perspektive auf die Bilder. (63/I/105-107)

Selbstbeobachtung bzw. das „Beobachtet-Werden“: Videokameras, Aufnahmen versch. Videosequenzen der Überwachungskameras!!! Präs. am Laptop/Beamer + Foto vom Bildschirm, wo alle drauf sind. Ev. meine Bilder in gleichem Aufbau reinretuschieren. Auf kleinem rauschenden Bildschirm präsentieren -> Laptop mit angebrachter Webcam, jeder [sieht] sich selbst! (63/I/142-148)

Die Fotos auf einen großen Spiegel geklebt und dazwischen Spiegelungen von mir fotografiert, dasselbe auf der kleinen Spiegelfliese, dann ziemlich viel mit Spiegelungen von der kleinen Fliese am großen Spiegel und umgekehrt, fast immer mit, manchmal ohne die Fotos. (76/II/51)



Abbildung 86: Auszüge aus den generativen Fotoalben: Form und Inhalt

5.3 Reflexionsebenen im fotografischen Spannungsfeld

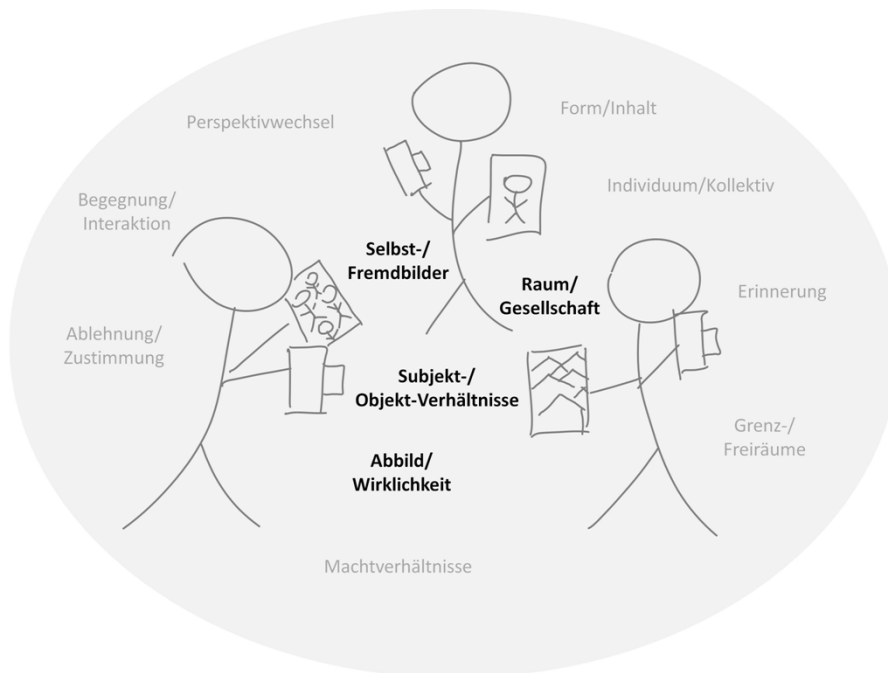


Abbildung 87: Reflexionsebenen im fotografischen Spannungsfeld

Durch die verschiedenen Gestaltungsformen ergeben sich in den Bilddialogen diverse Kombinationen von Reflexionsinhalten, die wiederum die Entwicklung und Differenzierung weiterer Gestaltungsformen vorantreiben. Die vielen thematischen Stränge, die sich dabei ergeben, lassen sich in vier Reflexionsebenen einordnen, die sich gegenseitig bedingen:

- Reflexionsebene 1: Abbild/Wirklichkeit
- Reflexionsebene 2: Selbst-/Fremdwahrnehmung
- Reflexionsebene 3: Raum/Gesellschaft
- Reflexionsebene 4: Subjekt-/Objektverhältnisse

Reflexionsebene 1: Abbild/Wirklichkeit

Die Ambivalenzen, die sich am Beginn der Generativen Bildarbeit im Bereich „authentische/gestellte Bilder“ (siehe S.179) ergeben, die thematischen Stränge auf der Bild- und Interpretationsebene, werden im weiteren Prozess immer wieder thematisiert und führen zu Fragen nach dem Verhältnis von Abbild und Wirklichkeit. Es wird dabei über die Möglichkeiten und Grenzen fotografischer Bildräume nachgedacht, die einerseits gewisse Dinge zeigen, jedoch andere im Verborgenen lassen. Es wird diskutiert, inwiefern die Fotografie tatsächlich die Möglichkeit bietet, „Wirklichkeit“ abzubilden und wie diese vermeintliche Eigenart der Fotografie instrumentalisiert werden kann. Es ergibt sich daraus die Herausforderung, je nach Kontext unterschiedliche Lesarten für die Fotografie zu entwickeln. Die Erfahrungen, die in diesem Zusammenhang gemacht werden, werden auch in Bezug auf Interpretationsspielräume im Allgemeinen diskutiert. Dies führt zur Auseinandersetzung mit fixierten Ansichten und Stereotypen. Es wird thematisiert, dass fixierte Ansichten und fotografische Abbilder sich zwar als Ausschnitte einer bestimmten Wirklichkeit betrachten lassen, jedoch nie die „Gesamtheit einer Wirklichkeit“ repräsentieren können. Die Diskrepanz zwischen Abbild und Wirklichkeit wird beispielsweise diskutiert, wenn die Teilnehmer_innen im Bilddialog Orte oder Menschen auf Fotos wiedererkennen, die ihnen jedoch plötzlich fremd erscheinen. Manchmal wiederum, versuchen die Teilnehmer_innen eine Situation genauso im Bild festzuhalten, wie sie sie erleben, und sind später enttäuscht, dass gewisse Aspekte einer Stimmung bzw. Atmosphäre über das fotografische Abbild nicht (oder nur bruchstückhaft) transportiert werden können.

Ein Bild ist mir besonders aufgefallen. Ein Bild von einer Straße, die vermeintlich menschenleer ist. Lustigerweise war die Straße wegen einer Demo abgesperrt und die Stimmung, die ich damit verband, spiegelte gar nicht die tatsächliche Situation wider, eigentlich die komplett konträre. Angeblich war es sehr laut. (87/III/2)

Beim Fotografieren und auch bei der Auswahl meiner Bilder ist mir aufgefallen, dass Fotos, nur weil sie keine Menschen zeigen, deshalb nicht unbedingt „eindeutiger“ oder „authentischer“ werden ... ich habe mich bemüht, kulturelle Symbole für gewisse Gefühle (Freundschaft, Gemeinschaft, Freude usw.) abzubilden, aber habe festgestellt, dass kein Symbol eindeutig ist. Auch hier gibt es viele unterschiedliche Sichtweisen, Interpretationsmöglichkeiten, und was für den einen vielleicht Tradition und Gemütlichkeit bedeutet, heißt für den anderen Klischee und falsche Erwartungen. (88/III/9-10)

Ich stellte fest, dass Emotionen bei Menschen auf Fotos [...] sehr schwer umzusetzen sind. Denn einerseits ist bei fremden Menschen der Moment der Emotion oftmals schon vorbei, bevor es gelingt, den Fotoapparat anzusetzen. Aber auch bei befreundeten Menschen ist es selbst bei gestellten Bildern nicht wirklich einfach, die jeweilige Emotion so festzuhalten, dass die Idee, die dahinter steckt, auch tatsächlich zum Tragen kommt. (78/II/17)

Nun stellt sich mir die Frage nach dem Anspruch meines Fotografierens. Sind meine Bilder moralisierend? Will ich Wirklichkeiten abbilden um auf Missstände hinzuweisen und merke dabei nicht wie ich eben diese, durch mein Handeln, reproduziere? (73/II/58)

Allerdings vermeide ich Fotos, die Menschen in ihrer scheinbar traditionellen Tracht zeigen oder vor ihren „primitiv“ anmutenden Behausungen. Denn hier ist meine Angst zu groß, rassistische Stereotype oder einfach falsche Vorstellungen von bestimmten Ethnien durch meinen Gebrauch der Fotos zu verbreiten. (96/II/22)

Und gerade dieses Posieren auf Fotos ist für mich ein Indiz dafür, dass die meisten Menschen versuchen, soweit es geht, anonym zu bleiben oder zu sein und nicht ihre gesamte Privatsphäre nach außen zu tragen, und somit ihr wahres Ich nicht zu zeigen. (79/III/2)

Fotos sollen meiner Meinung nach Situationen aufzeigen und darauf aufmerksam machen, dass es diese Schicksale gibt und dass Menschen nur zusammen etwas an diesen Situationen ändern können. Wo ist allerdings die Grenze zwischen objektiver und subjektiver Darstellung? (83/III/37)

Vor allem in der Entwicklungszusammenarbeit werden überwiegend Opfer dargestellt; Menschen, die handlungsunfähig und fremdbestimmt sind. Dieses Bild entspricht jedoch nicht der Realität. Um der Gesellschaft ein fundiertes und authentischeres Bild der Problematik zu vermitteln, muss ein Gesamtbild geschaffen werden, welches mehrere Perspektiven zeigt und die Menschen nicht nur als Objekte darstellt. Es dürfen nicht nur Klischees und Stereotypen wiederholt werden, welche Mitleid erregen, sondern es muss auch zum Selbst-aktiv-Werden angeregt werden. Dafür müssen Zusammenhänge und Lebenswelten vermittelt werden. Dies ist ein hoher Anspruch an Bildarbeit, ohne diesen werden die „Menschen des Südens“ jedoch nur wieder zu Objekten, Unterworfenen und Abhängigen, Minderwertigen stilisiert, wie schon zu Zeiten des Kolonialismus. (86/III/39)

Besonders fremd empfand ich einige Bilder von Wien, obwohl mir die Stadt sehr vertraut ist, waren auf den Fotos fast ausschließlich Gegenstände (Fahrräder, Bänke, Haltestationen) zu sehen, keine Menschen, fast keine Natur in der Stadt. Dadurch wirkten die Bilder sehr kühl auf mich, so erlebe ich die Stadt nicht. (59/8)

Reflexionsebene 2: Selbst-/Fremdwahrnehmung

Auf der Wahrnehmungsebene entwickeln die Teilnehmer_innen Reflexionsinhalte zur Selbst- und Fremdwahrnehmung. Darüber werden durch das Wechselverhältnis der verschiedenen Gestaltungsformen Diskussionen angeregt. Die Teilnehmer_innen diskutieren die Vielfalt von Selbst- und Fremdbildern, die im fotografischen Spannungsfeld entstehen. Sie beginnen einen vertiefenden Reflexionsprozess darüber, in welchem Verhältnis sie selbst zu den Anderen und auch zum fotografischen Spannungsfeld stehen, auf das sie sich einlassen, sobald sie fotografieren. Es geht bei diesen Auseinandersetzungen vorrangig um das Erkennen von Wechselverhältnissen, d.h. die Teilnehmer_innen setzen sich mit ihren eigenen und den Grenzen der Anderen bewusst auseinander. Es wird die Frage gestellt, wie man diese Grenzen erkennen und respektieren kann. Diese Beschäftigung (als Fotografin, aber auch als Motiv und Betrachter_in) regt zum Nachdenken und Sich-Eindenken in die Seinswelt der Anderen an. Vor allem in den Bilddialogen, in denen Teilnehmer_innen Selbstportraits präsentieren, werden Selbst- und Fremdbilder offen zur Sprache gebracht (siehe S.188). In solchen Dialogrunden wird meist auch über ethische Ideale diskutiert. Es geht dabei um Fragen der Repräsentation, die in der Darstellung anderer Menschen, aber auch auf performative Weise bearbeitet werden.

Und tatsächlich: Wenn ich davon ausgehe, dass ich als Subjekt nur einmal existiere, wie schockierend ist es, dieses selbe Ich in (scheinbar) direkt abgebildeter Form vor mir zu haben? Als unveränderbar und damit eigen: mir nicht gehorchend, wie es mein Spiegelbild und mein Schatten machen müssen (mein Spiegelbild bewegt sich, weil ich es von mir aus will; das Foto-Bild bewegt mich, ohne dass ich es will, es ist Ich ein zweites Mal: ein_e Doppelgänger_in). Die Fotografie macht es notwendig, mich als historisch zu begreifen und mir selbst [...] gegenüber zu treten. (91/III/1-2)

Im Laufe des Seminars habe ich mich einfach immer öfter gefragt, wer ich eigentlich bin, kenne ich mich selbst, was für „fremde“, verborgene Seiten gibt es in mir und wie sehen mich Andere? Wie werde ich wahrgenommen und was ist es, was mich in anderen Menschen an mich selbst erinnert? Das wollte ich mit meiner diesmaligen Fotoarbeit zum Ausdruck bringen. Was dabei lustig oder spannend ist, ist, dass ich durch das Kennenlernen neuer Methoden, Inhalte, Menschen und einer für mich neuartigen Form der Praxis innerhalb des Studiums mehr über mich selbst erfahren habe und begonnen habe, meine ganz eigene „Kultur“ zu reflektieren. (86/III/20-21)

Womit ich mich beschäftige, sind Menschen aus meiner Umgebung, denen ich nicht in einer kulturellen Weise fremd bin. Sie sind mir anders, da sie nicht Ich sind; und ich bin es ihnen genauso. (94/II/4)

Bei den Bildern von den anderen hat mir diesmal ein gesamter Bilddialog einer StudienkollegIn sehr gefallen. Sie hat in ihrem Dialog das Ich und das Fremde dargestellt und es wirkte auf allen Bildern so, als würde das Fremde und das Ich immer gemeinsam existieren. Das Fremde in einem Selbst. (87/II-III/6)

Ich wollte mit diesen Fotos „Fremdes“ und „Eigenes“ gegenüberstellen, gleichzeitig aber auch die starren Grenzen zwischen diesen beiden Polen verschwimmen lassen, dekonstruieren ... (75/III/23)

Der/die/das Andere ist eben das große Geheimnis und es ist jedes Mal eine große Herausforderung, sich dem Anderen zu nähern. Ich denke schon, dass es immer eine gewisse Abgrenzung geben muss. Letztlich hängt der Grad der Abgrenzung immer von mir selbst ab, das zeigt sich auch in der Fotografie, eine völlige Verschmelzung ist nicht möglich. (59/13-14)

Eigentlich ein spannender Prozess der Selbstreflexion, aber eben auch ein verfängliches Unterfangen. Schließlich können sich die Fotografierten nicht „verteidigen“, wir können was wir wollen von ihnen annehmen und „in sie hinein“ interpretieren. Wenn man sich das im Bewusstsein behält, kommt bei der Betrachtung von Menschen auf Bildern wohl eher eine Reflexion der eigenen Wahrnehmung heraus. Wenn wir über Leute auf Bildern reden, reden wir deshalb wohl eher über uns selbst. Aber das tun wir wahrscheinlich auch, wenn wir über Orte auf Bildern sprechen, nur dass die Betrachtungen vielleicht noch abstrakter werden können. (73/I/31)

Wie komisch muss es gleichzeitig für die Menschen sein, die fotografiert werden, vor allem Menschen in Ländern des Südens werden oft zu Fotoobjekten von westlichen Tourist*innen. Wie komisch würde es sich anfühlen, wenn ich gerade im Park sitzen würde und ein Tourist mich fragen würde, ob er mich fotografieren darf, ich würde mich belästigt, degradiert und sehr unwohl fühlen. (86/I/2)

Ich glaube also, es kommt sehr darauf an, wie man sich selber als FotografierendeR sieht – in welcher Rolle man sich selbst sieht bzw. empfindet, und eben auch, wie man sein Gegenüber oder seine Umwelt wahrnimmt. (66/I/19)

Reflexionsebene 3: Raum/Gesellschaft

Reflexionsinhalte auf der Raumebene führen zur Auseinandersetzung mit Fragen nach Raum und Gesellschaft. Die Reflexionsinhalte auf der Raumebene entwickeln die Teilnehmer_innen in der Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen und Erinnerungen und beim Nachdenken über gesellschaftspolitische Zusammenhänge. In Diskussionen werden bestehende Bedingungen hinterfragt und Handlungsstrategien entwickelt, um diese Bedingungen zum Besseren zu verändern. Es wird nachgedacht und diskutiert, wie und ob vorhandener Raum genutzt werden kann und wie Raum als Gemeingut Geltung bekommen könnte. Die Frage der Raumnutzung führt weiter zur Auseinandersetzung mit dem Begriff der Freiheit und der Suche nach Räumen, in denen diverse Freiheitsbestrebungen ausgelebt werden können. Die Abbildungen von menschenleeren Räumen regen dazu an, über zwischenmenschliche Begegnung nachzudenken (siehe S.190-197). Gefragt wird, welche Art von Räumen es für eine Begegnung braucht. Thematisiert werden in diesem Zusammenhang auch diverse Gegensatzpaare, wie drinnen/draußen, privat/öffentlich, Individuum/Kollektiv. Es findet auch ein Nachdenken über die eigenen Grenzen und über jene der Anderen statt, vor allem in Bezug auf Fragen der Aneignung und Ausgrenzung.

Ein Grundthema, dass mir diesmal bestimmt länger in Erinnerung bleiben wird, ist das der Grenze, der Grenzerfahrung und der Grenzziehung. Schon in der Post-it-Runde sind mir die Bilder am meisten ins Auge gestochen, die irgendwie mit Grenzen gespielt haben. (86/III/22)

Während die Anderen meine Fotos betrachteten, kamen folgende Eindrücke und Überlegungen zur Sprache: Alle scheinen Orte zu zeigen, die sich selbst überlassen sind, sie sind teilweise zerfallen, alle haben „natürliche“ Elemente dabei (Wasser, Sonne, Pflanzen). Es sind Orte ohne Menschen, unnütze Flächen, aber sie scheinen mal einen Sinn gehabt zu haben. Jetzt jedoch sind es Orte ohne Funktion. Es entstand eine Diskussion, in der einer eher eine Abneigung gegen diese „toten Räume“, wie den Innenhof spürt, während der andere sich aufgefordert fühlt, dort Stühle hinzustellen, sich den Freiraum zu nehmen, wenn doch schon so große Wohnungsnot und Platzmangel herrscht, müssen doch gerade solche Räume belebt und angeeignet werden. Er sprach von Rückeroberung dieser Orte und betonte eher die Möglichkeit, die diese Orte ausstrahlen, statt den Tod darin zu sehen. (91/II/2)

Meiner Gruppe und mir fiel besonders auf, dass es auf den Fotos keine Menschen zu sehen gibt, dass trotz allem sehr viel Bewegung im Spiel ist. Diese Bewegung jedoch, scheint eingeschränkt beziehungsweise begrenzt zu sein. Wir stellten uns die Frage: wer macht diese Grenzen? Es sind vorgegebene Grenzen, welchen wir täglich über den Weg laufen und welche wir widerstandslos einhalten. [...] Außerdem erkannten wir verschiedene Polaritätsfelder, welche sich aus Freiheit und Sicherheit, Ruhe und Unruhe, als auch urbanen Räumen im Gegensatz zu Freiräumen zusammensetzten. (93/III/167)

Im Zuge der Alltagsfotografie verlagerte sich mein Fokus dann zunehmend auf diesen Aspekt der Umweltbedingungen und die Rolle des Umfeldes für fotografische Praktiken zwischen privatem und öffentlichem Raum. (65/II/4)

Das Spannungsfeld zwischen öffentlichem und privatem Raum, aber auch zwischen urbanem/bebautem und „natürlichem“ Raum oder „belebter“ und „unbelebter“ Umwelt, schien mir in vielen der präsentierten Fotos wieder zu begegnen, [...]. (65/5)

Die fotografierten Plätze wurden als sonst gern besuchte Aufenthaltsorte gesehen, die nun aber verlassen sind, als wären die Menschen einfach aufgestanden und gegangen. Diese Abwesenheit der Menschen wurde auch im nächsten Bilddialog aufgegriffen, die Frage nach dem Verbleib der Personen stellt somit augenscheinlich einen wichtigen Aspekt zur Einordnung von Bildern dar. (95/III/2)

Hinzu kommt, dass der urbane Raum so viele Menschen auf solch engem Raum beherbergt, dass zwischen diesen der persönliche Bezug verloren geht. Dieser Umstand verstärkt [...] jene Entfremdung, die mit dem Foto transportiert werden soll. (85/I/7)

Da wir diese Bilder zusammengelegt haben, ergab sich daraus die Frage, wo in der Stadt denn eigentlich der Platz für Kinder und Menschen ist? Nach einigem Hin und Her und dem Sprechen über unsere Anordnung der Bilder, rückte die Frage „Wo sind die Menschen?“ in den Vordergrund und wir filterten Bilder heraus, auf denen Absperrungen zu sehen waren, die wir in die Mitte des Clusters platzierten, sodass ein leerer Raum in der Mitte des Tisches „ein/ausgesperrt“ wurde. Dass hinter einer der Absperrungen viele Menschen, vor allem Kinder, zu sehen waren, korrespondierte dabei mit den Bildern von den Kinderspielplätzen, die im Übrigen auch von Begrenzungen umzäunt sind. (92/III/6)

Außerdem schien mir die Überwachungskamera in diesem Moment sehr symbolisch für die Aneignung von Raum und die Unterschiede der Gestaltungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum, sowie der Definitionsmacht darüber, was gewollt ist und was eine Gefahr darstellt. (73/II/39-40)

Reflexionsebene 4: Subjekt-/Objektverhältnisse

Die Themen auf der Beziehungsebene lassen sich in den Bereich Subjekt- und Objektverhältnisse einordnen. Die Reflexionsinhalte zu Subjekt- und Objektverhältnissen entwickeln sich aus der Herausforderung, mit den Ambivalenzen zwischen „Würdigen“ und „Benutzen“ umzugehen (siehe S.178). Durch das Arbeiten in den verschiedenen Rollen, die das fotografische Spannungsfeld zu bieten hat – als Fotograf_in, Betrachter_in und als Motiv – werden im Laufe des Prozesses Generativer Bildarbeit vermeintlich klare Subjekt- und Objektverhältnisse in Frage gestellt. Gedanken darüber, was es bedeutet, Subjekt bzw. Objekt im fotografischen Feld zu sein, werden formuliert und in den Bilddialogen diskutiert. Die Verwandlung der Menschen vor einer Kamera hin zum Fotomotiv und später zum Abbild auf einem Foto wird thematisiert. Die Grenze zwischen „Subjektsein“ und „Objektwerden“ ist nicht klar erkennbar, es handelt sich dabei um einen fließenden Übergang im Tun – erst durch das Reflektieren des eigenen Handelns kann diese Grenze genauer ausgemacht werden. Gedanken wie diese führen über die Auseinandersetzung mit der Fotografie hinaus, regen an zu gesellschaftspolitischen Reflexionen und, weiter, zum Nachdenken über Ungleichheitsverhältnisse auf globaler Ebene. Teilweise fließen diese Überlegungen in die weitere Entwicklung der fotografischen Konzepte ein. Die Auseinandersetzung über Subjekt/Objektverhältnisse führt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Fragen nach den Machtverhältnissen: Wer darf auf dem Bild sein? Wer nicht? Wer repräsentiert wen, wie, warum, wo? Wer hat Macht und wem wird Macht vorenthalten bzw. nicht zugestanden?

Meine Bilder waren nicht sehr politisch. Die Bilder der Anderen sind nicht nur politisch, sondern zeigen auch die Macht, die bei vielen Themen als unsichtbare Komponente mitspielt. Es ist ja schon alleine Macht, den Fotoapparat in die Hand zu nehmen und abzurücken. (87/III/7)

Tatsächlich, es handelte sich um Motive. Ich ging auf die Straße, um Menschen zu fotografieren, was ich fand, waren Motive. So wie ich eine Hausmauer fotografiere, weil sie mir in diesem Moment als das richtige Motiv erscheint, weil ich eine Digitalkamera habe und unpassende Fotos im Nachhinein problemlos löschen oder einfach nicht benutzen kann, so waren die Menschen Motive, die da waren, als ich da war: deshalb habe ich sie fotografiert. Das konnte ich aber in diesem Moment nicht erklären („Hallo, Sie sind nun mal da, ich fotografiere Sie und nachher sortiere ich Sie womöglich wieder aus, weil Sie nicht in mein Konzept passen“). (94/III/1)

Ich denke, das Schwierige, was auch eine „Grenzerfahrung“ sein kann, ist, Menschen nicht als Objekte auf Bildern darzustellen. Objekte der Armut, des Hungers und der Unterdrückung, die Hilfe brauchen. (83/III/37)

Fotografiert zu werden ist etwas Intimes, als würde man für einen Moment nackt ausgezogen werden und eingefangen werden, man ist völlig ausgeliefert. (73/I/34)

Schließlich bin ich es, die die Kamera in der Hand hält, die Fotos macht und diese dann, in einem mir passenden Rahmen, präsentiert. Ich denke das ist der Grund warum ich kaum Menschen fotografiere, weil ich niemanden „benutzen“ möchte. Außerdem schreibe ich damit, ähnlich wie die Beispiele der Dokumentarfotografie, eine gewisse Überlegenheit fest, denn die Frage: „Wer kann hier überhaupt wen fotografieren, und wer eben nicht?“ stellt sich in diesem Zusammenhang. (73/II/58)

Wie abgeschottet müssen die Fotografierenden hinter ihrer Kamera sein! Sie tragen sie wie ein Schutzschild vor sich her und filtern so, was sie sehen, sie sehen Fotos, nicht Menschen. (73/I/40)

Mir wird jetzt auch klarer warum vor allem unter indigenen Völkern die Angst so weit verbreitet ist, dass durch den Akt des Fotografierens dem Objekt die Seele geraubt wird. Weil es stimmt! Auf dem Foto, das ich dann als Fotografin mitnehme, hat der Mensch, mein Fotoobjekt, keine Seele mehr, ich habe sie ihm gestohlen, indem ich seine Subjektivität, seine Mündigkeit getötet habe und ihn nun besitze. (86/15)

Auch ein interessanter Textkommentar: „Die Bilder zeigen: Wir sind Menschen, keine Vögel, keine Frösche.“ – hier geht es nämlich um die Person, der der Blick gehört. (97/II/1)

Ich mache Menschen zu Objekten, um dann Angst vor dem Umgang mit diesen Objekten zu haben. Wenn ich ersteres tue, so ist es für mich eine Art forschender oder künstlerischer Akt, bei welchem ich mich aus der Sache herausnehme und zu dem Fotografen [...] werde. Wenn ich Gefühle für Menschen auf Fotografien entwickle, dann deshalb, weil ich den Menschen erkenne [...], nicht aber das Objekt. In meinem Prozess aber trifft beides aufeinander: Es ist für mich evident, dass ich Objekte schaffe [...] und ich habe Angst davor, keine Menschen mehr zu sehen. (94/III/2)

Gerade das unauffällige Fotografieren aber, so scheint mir, enthebt den Fotografierten bzw. die Fotografierte ihrer Möglichkeit, Subjekt zu sein, Einfluss auf die Darstellung der eigenen Person zu nehmen und darauf, ob man überhaupt willig ist, sich aus dem zeitlichen und räumlichen Kontext reißen zu lassen, um Objekt zu sein, über das in weiterer Folge ein Häufchen Studierende kluge Sachen zu sagen versuchen. (85/II/2)

5.4 Vom Fotografischen zum Alltäglichen

„Da die Erfahrung der Grenze, hinter der Fremdheit liegt, im Alltag oft gar nicht bewusst wird, müssen wir erst aufmerksam werden auf jene Bereiche, die aus der Normalität ausgegrenzt sind, die normal nicht und nicht als normal wahrgenommen werden, aufmerksam werden auf jene Menschen, die an den gesellschaftlichen Rand und darüber hinaus gebracht worden sind.“ (Jäggle 2004)

Die Theorieskizze macht nachvollziehbar, dass das Phänomen *Menschen fotografieren Menschen* als Situation kultureller Differenz im fotografischen Spannungsfeld begriffen werden kann. Was mit Blick auf die Fotografie von den Teilnehmer_innen diskutiert und bearbeitet wurde, kann als Herausforderungen im täglichen Miteinander auf allgemeiner Ebene betrachtet werden. Es ergeben sich alltägliche Grenzsituationen, die wiederum zu verschiedenen Formen von Grenzarbeit führen. Dementsprechend können jene Phänomene, die ich als *Grenzsituationen* und *Grenzarbeit* im *fotografischen Spannungsfeld* bezeichne, auf Situationen kultureller Differenz im Alltag übertragen werden. Eine zusammenfassende Ausführung dazu findet sich im folgenden Abschnitt:

5.4.1 Fotografische und alltägliche Grenzsituationen

Mit dem Begriff des fotografischen Spannungsfeldes fasse ich alle Rollen, Positionen, Tätigkeiten und Beziehungen im fotografischen Spannungsfeld zusammen, die sich durch die Fotografie zwischen Menschen ergeben, jedoch von ihnen nicht bewusst als Interaktionen wahrgenommen werden. Es werden üblicherweise im fotografischen Spannungsfeld diverse Aktionen gesetzt – jedoch ohne dass über diese eine dialogische oder reflektierende Auseinandersetzung stattfindet. Dennoch finden Blickwechsel zwischen den verschiedenen Akteur_innen statt, wodurch ein gemeinsamer Raum aufgespannt wird. Die Beteiligten befinden sich je nach Rolle an bestimmten Positionen in diesem Raum. Diese Grenzsituationen können anhand der Dimensionen *Angst/Freude* und *persönliches Begehren/ethische Ideale* beschrieben werden (siehe Abschnitt 0, S.172). Sie sind von Unsicherheit geprägt, vor allem, was das Miteinander zwischen den beteiligten Menschen angeht. Ambivalenzen auf verschiedenen Ebenen werden zur Herausforderung für die Beteiligten (siehe S.174ff.) Es rücken Fragen ins Zentrum, die Formen von Unsicherheit zum Ausdruck bringen und das Handeln und Denken der Beteiligten im fotografischen Spannungsfeld bestimmen: Wer/was/wo wird gesehen und wer/was rückt ins Abseits? Welchen Konventionen im Umgang mit Nah- und Distanzverhältnissen muss entsprochen werden? Wo sind die Grenzen des Eigenen und des Anderen? In welchen Formen lassen sich Erfahrungen abbilden und worin bestehen die Grenzen zwischen Abbild und Wirklichkeit? Es handelt sich dabei um Fragen, die gleichermaßen in diversen lebensweltlichen Zusammenhängen abseits des fotografischen Feldes gestellt werden können. Sie betreffen Grenzsituationen im Allgemeinen, in denen sich gewohnte Ordnungen im Umbruch befinden und die Beteiligten durch fremde Umstände verunsichert werden. Es besteht Unsicherheit darüber, ob und wie man mit anderen Menschen in Kontakt treten kann bzw. möchte. Erfahrungen von Ablehnung bei Interaktionsversuchen verstärken die Unsicherheit gegenüber dem Fremden. Die Unsicherheit in Bezug auf das eigene Verhalten geht einher mit der Angst vor den Gedanken und Meinungen der Anderen. Je nach Gestaltung der Beziehung zwischen den Beteiligten entstehen respektvolle oder entwürdigende Situationen im Umgang mit dem Fremden. Die einen können sehen, die anderen werden gesehen, beobachtet oder benutzt; die einen fühlen sich benutzt und beobachtet, die anderen freuen sich über die Aufmerksamkeit, die ihnen durch das Gesehen-Werden zukommt.

5.4.2 Fotografische und alltägliche Grenzarbeit

Die Beteiligten leisten im fotografischen Spannungsfeld gewisse Formen von Grenzarbeit. Dabei entwickeln sie vielfältige Gestaltungsformen, durch die wiederum verschiedene Reflexionsinhalte hervorgebracht werden. Es stellen sich Motivwahl, Perspektivenwechsel und die Wechselwirkung von Form und Inhalt als Gestaltungsformen heraus (siehe Abschnitt 0). Diese können auch losgelöst vom fotografischen Spannungsfeld betrachtet werden.

Motivwahl (S.182) besteht als Gestaltungsmöglichkeit in diversen lebensweltlichen Grenzsituationen insofern, als hinterfragt werden kann, mit wem/was man in Interaktion treten kann und möchte und mit wem/was eine Interaktion eher vermieden werden muss/sollte, und in welcher Form man sich selbst dabei sichtbar macht. In weiterer Folge wird dabei auch hinterfragt, wer/was gesehen bzw. ins Abseits gerückt wird.

Perspektivenwechsel (S.192) kann insofern als Gestaltungsform betrachtet werden, als zuerst die Möglichkeit der Perspektivenvielfalt wahrgenommen werden kann und so verschiedene Blickwinkel/Betrachtungsweisen ausprobiert werden können. Es können bewusst verschiedene Perspektiven gewählt und die Wirkung verschiedener, ungewöhnlicher, überraschender, angenehmer wie unangenehmer Blickwinkel ausgelotet werden. Die Möglichkeit des Perspektivenwechsels kann so verschiedene Ansichten auf eine Sache eröffnen, es besteht jedoch auch die Möglichkeit, bestimmte Ansichten zu vermeiden. Man kann sich dabei auf den Weg nach einem möglichst ganzheitlichen Blick begeben, oder umgekehrt die Konzentration auf gewisse Details setzen. Es kann hinterfragt werden, auf welchen Achsen und in welcher Form Blickwechsel gefördert bzw. beschränkt werden können. Perspektivenwechsel kann in diesem Sinne auch zur Wahrnehmung der Relevanz von Deutungsvielfalt vermeintlich „richtiger“ Antworten auf komplexe Fragestellungen beitragen. Perspektivenwechsel auf der Handlungsebene fördert Perspektivenwechsel im Denken und umgekehrt. Die konstruktivistische Verfasstheit von Bildern und Narrativen erlangt hierdurch Aufmerksamkeit.

Das Wechselverhältnis von Form und Inhalt (S.194) kann als Möglichkeit für die Gestaltung von Übersetzungsprozessen betrachtet werden. Das Wechselverhältnis von Form und Inhalt kann zum Ordnen der eigenen Gedanken genutzt werden – und in weiterer Folge dazu, anderen Menschen die eigenen Gedanken zu vermitteln und sie dabei je nach Bedarf zu leiten und auch zu involvieren. Es kann dabei auch Verwirrung gestiftet werden, vor allem dann, wenn komplexe Inhalte durch komplexe Formen zu überkomplexen Darstellungen führen und dadurch die Nachvollziehbarkeit erschwert wird. Wird das Wechselverhältnis von Form und Inhalt als Gestaltungsmöglichkeit genutzt, können bestehende Ambivalenzen in Grenzsituationen thematisiert und dazu verschiedene Gedanken entwickelt werden. Durch die Gestaltung von Interaktionsmöglichkeiten für die beteiligten Menschen kann ein mehrdimensionaler Wahrnehmungs- und Aktionsraum entstehen, in dem Betrachter_innen aufgefordert werden, mit Bildern und Geschichten zu interagieren und Bestehendes durch das eigene Handeln zu verändern und so weiterzuentwickeln.

Die Ambivalenzen, die sich bei der multiplen Fallstudie im fotografischen Spannungsfeld ergeben, werden im weiteren Prozess immer wieder thematisiert und führen zu Fragen nach dem Wechselverhältnis von Abbild und Wirklichkeit, von Selbst- und Fremdwahrnehmung, von Raum und Gesellschaft und von Subjekt- und Objektpositionen heraus (siehe Abschnitt 0). Die Basis für diese

Reflexionsinhalte bilden Fragen, die sich beim Entwickeln und Umsetzen von Umgangsformen in Grenzsituationen ergeben: Wie wird das eigene Denken und Handeln beeinflusst, wenn sich Grenzen immer wieder verschieben und nicht von einer Wahrheit ausgegangen werden kann? Was passiert in Grenzsituationen, wenn alle Beteiligten ihre unterschiedlichen Sichtweisen auf Bestehendes, auf wechselnde Bedingungen und auf fortwährende Veränderung entfalten? Was bewirkt die Erkenntnis, dass in Grenzsituationen immer wieder neue Differenzen und Ambivalenzen produziert werden? Inwiefern kann Vieldeutigkeit in Grenzsituationen nicht länger als Hindernis, sondern als Möglichkeit für das gemeinsame Arbeiten in Situationen kultureller Differenz betrachtet werden?

Vorerst ist die fotografische Arbeit der Teilnehmer_innen von der Vorstellung geprägt, dass die Fotografie als Abbild-gebendes Verfahren eindeutige Geschichten erzählen könnte. Es kommt der dringende Wunsch zum Ausdruck, das, was sich vor der Kamera befindet, auf „echte“, „ehrliche“ und „authentische“ Weise abzubilden, darzustellen und zu vermitteln. Durch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Abbild und Wirklichkeit (S.198) im Rahmen der Generativen Bildarbeit ergibt sich bei den Teilnehmer_innen der multiplen Fallstudie ein Differenzierungsprozess in Bezug auf die eigenen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Beschreibungen und jene der Anderen. Es wird dabei über die Möglichkeiten und Grenzen von Bild- und Erzählräumen nachgedacht, die einerseits gewisse Dinge zu sehen geben, jedoch andere im Verborgenen lassen. Es wird diskutiert, inwiefern „Wirklichkeit“ abgebildet werden kann und wie durch die Annahme, es sei möglich, Wirklichkeit abzubilden, diverse Bild-gebende Verfahren bei Bedarf zur Favorisierung einer gewissen Wirklichkeit instrumentalisiert werden können. Es wird ins Bewusstsein gerückt, dass je nach Kontext das Beherrschen verschiedener Lesarten notwendig ist, um mit eindimensionalen Darstellungen entsprechend umgehen zu können und dabei dennoch verschiedene Interpretationsspielräume auszuloten. Dies führt zur Auseinandersetzung mit fixierten Ansichten und Stereotypen. Es wird thematisiert, dass gewisse Erzählungen oder Meinungen an gewissen Positionen im sozialen Raum entstehen und als Ausschnitte einer gewissen Wirklichkeit betrachtet werden können, die Gesamtheit einer Wirklichkeit jedoch nicht repräsentiert werden kann.

Selbst- und Fremdbilder (S.200) ergeben sich in der multiplen Fallstudie durch die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Bildern und jenen der Anderen. Auf der Metaebene bezeichnen Selbst- und Fremdbilder imaginierte Bilder, die sich als gedankliche Konstrukte über dem Eigenen und dem Anderen formieren. Die Auseinandersetzung mit dem Wechselverhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf konkrete und imaginierte Bilder fördert den Prozess der Reflexion über eigene Grenzen und jene der Anderen. Es geht bei dieser Auseinandersetzung vorrangig um das Erkennen des Wechselverhältnisses zwischen dem Selbst und dem Fremden. Durch dieses Erkennen kann das Nachdenken und Sich-Eindenken in die Seinswelt der Anderen gefördert werden.

Die Reflexionsinhalte auf der Raumebene (S.202) entwickeln die Teilnehmer_innen sowohl zur Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen im fotografischen Spannungsfeld, als auch zum Nachdenken über gesellschaftspolitische Zusammenhänge. In Diskussionen werden bestehende Bedingungen hinterfragt und Handlungsstrategien entwickelt, um diese Bedingungen zum Besseren zu verändern. Der soziale Raum wird im Rahmen der Bilddialoge anhand seiner Grenzen und Möglichkeiten diskutiert, dabei rücken bestehende Beziehungen und Bedingungen ins Zentrum:

„drinnen/draußen“, „privat/öffentlich“, „Individuum/Kollektiv“, „Integration/Ausgrenzung“, „Freiheit/Autorität“ stellen sich als generative Themen der Teilnehmer_innen heraus.

Durch das Arbeiten in den verschiedenen Rollen, die das fotografische Spannungsfeld zu bieten hat, können im Verlauf des Prozesses Subjekt- und Objektpositionen (S.204) erkannt und in Frage gestellt werden. Gedanken, die dazu in der multiplen Fallstudie entwickelt werden, lassen sich auf Themen außerhalb des fotografischen Feldes, wie beispielsweise auf gesellschaftspolitische Zusammenhänge und Ungleichheitsverhältnisse übertragen. Erst durch das Reflektieren des eigenen Handelns können die fließenden Grenzen zwischen Subjektsein und Objektwerden nachvollziehbar gemacht werden. Dies führt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Fragen zu Machtverhältnissen: Wer handelt und wer wird behandelt? Wer hat Macht und wem wird Macht vorenthalten bzw. genommen? Wie können Situationen hergestellt werden, in denen man flexibel zwischen Subjekt- und Objektpositionen wechseln kann?

6 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des vorliegenden Promotionsprojektes in einen größeren Diskurszusammenhang gestellt und damit die übergeordnete Forschungsfrage beantwortet. Ausgehend von der Theorieskizze (Kapitel 5) führen diverse Pfade zu meinen theoretischen Präkonzepten (Kapitel 2). Darüber hinaus können Verbindungen zu Denkschulen hergestellt werden, deren Relevanz sich erst durch die Theorieskizze herausgestellt hat. In der Folge werden die Präkonzepte, die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit und relevante theoretische Ansätze, welche die empirischen Ergebnisse nahelegen, miteinander in Zusammenhang gestellt. Dabei wird der Fokus auf die Relevanz der Ergebnisse im Bereich der visuellen Kultur und in transdisziplinären Forschungszusammenhängen gesetzt.

In Abschnitt 6.1 wird der Begriff der *fotografisch-visuellen Grenzsituation* (Freire 1978: 84-85) theoretisch bearbeitet. Der Zusammenhang von Tätigkeiten, Rollen, Positionen und Beziehungen im *fotografischen Spannungsfeld* wird als Grenzsituation beschrieben und mit dem *spectrum* nach Roland Barthes (1985: 86-87; siehe auch Abschnitt 2.2.2, S.58) in Zusammenhang gebracht. Darauf folgend wird auf die Dimensionen Angst/Freude und persönliches Begehren/ethische Idealen im fotografischen Spannungsfeld eingegangen. Diese werden mit kulturpessimistischen und idealistischen Positionen im Rahmen der visuellen Zeitenwende verknüpft. Es wird diskutiert, wie im fotografischen Spannungsfeld immer wieder neue Blickwechsel passieren und dadurch die Herausforderung besteht, adäquate Formen für den Umgang mit Vieldeutigkeit und Ambivalenzen zu entwickeln. Es wird erläutert, wie psychische Bilder durch fixierte Subjekt- und Objektrollen zu Stereotypen nach Bhabha (2004) werden. Anhand des Konzepts des *Scopic Drive* (Bhabha 2004: 109; Lacan 1978: 73-75) wird nachvollziehbar, inwiefern durch einen einseitigen Blick in Grenzsituationen jene, die blicken, lediglich die Spiegelbilder ihrer eigenen Mythen, Wünsche und Begehren erkennen. In Abschnitt 6.2 wird der Begriff der *fotografisch-visuellen Grenzarbeit* diskutiert. Es wird erläutert, inwiefern Barthes' Konzept von *studium* und *punctum* (Barthes 1985: 33-37) als Grenzarbeit auf dem Weg zu *visual literacy* (Elkins 2008, Mitchell 2009) begriffen werden kann. Es geht dabei nicht nur um das Lesen und Deuten von Bildern, sondern um das Wahrnehmen und Begreifen der vielfältigen Zusammenhänge im *fotografischen Spannungsfeld*. Es wird ausgeführt, wie Grenzarbeit im fotografischen Spannungsfeld als eine spezifische Form der Umsetzung *freirianischer Praxis* (Freire 1978) betrachtet werden kann, bei der durch die Wechselwirkung von Aktion, Reflexion und Dialog in individueller und kollektiver Auseinandersetzung der Teilnehmer_innen Gestaltungsformen und Reflexionsinhalte entwickelt werden. In Abschnitt 6.3 erläutere ich, inwiefern die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit für transdisziplinäre Forschungszusammenhänge nutzbar gemacht werden können. Es wird eine Verknüpfung mit dem Konzept der *boundary work* bzw. der *Grenzarbeit* hergestellt, wie es zuerst durch Thomas F. Gieryn (Gieryn 1983) geprägt und an diversen wissenschaftlichen Schnittstellen weiterentwickelt wurde. Dieser Begriff der Grenzarbeit lässt sich in adaptierter Form auf die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit übertragen. Dazu schlage ich vor, *Kulturelle Differenz* (Bhabha 2004) als *transdisziplinäres Grenzkonzept* (Mollinga 2010) zu begreifen, das – in einem *transdisziplinären Grenzraum* – im *fotografischen Spannungsfeld* verhandelt wird. Die *fotografische Praxis* (Freire 1978) im Allgemeinen und die *Generative Bildarbeit* im Speziellen, wie sie im Sinne des *Forschenden Lernens* in der multiplen Fallstudie des vorliegenden Forschungsprojektes eingesetzt, erforscht und analysiert

wurde, kann als konkrete Form der *transdisziplinären Grenzarbeit* begriffen werden. Dabei entstehen *generativen Bilder und Themen* (Freire 1981: 84; siehe auch S.90ff.124) der Menschen, die miteinander im transdisziplinären Forschungskontext zusammenarbeiten – diese können als *transdisziplinäre Grenzobjekte* (Leigh Star/ Griesemer 1989; Leigh Star 2010; Mollinga 2010) betrachtet werden.

6.1 Fotografisch-visuelle Grenzsituationen

„In Grenzsituationen ist die Existenz von Menschen mitgesetzt, denen diese Situation direkt oder indirekt dient, und von solchen, deren Existenzrecht durch sie bestritten wird und die man an die Leine gelegt hat. Begreifen letztere eines Tages diese Situation als Grenze zwischen Sein und Menschlicher-Sein und nicht mehr als Grenze zwischen Sein und Nichts, dann beginnen sie ihre zunehmend kritischen Aktionen darauf abzustellen, die unerprobte Möglichkeit, die mit diesem Begreifen verbunden ist, in die Tat umzusetzen.“ (Freire 1978: 86)

Paulo Freire beschreibt als Grenzsituation einen Zusammenhang, in dem sich Menschen gemeinsam in einer Situation befinden, jedoch in völlig unterschiedlichem Bezug zu dieser Situation und zueinander stehen. Die Einen können aus der Situation schöpfen und wachsen, die Anderen dienen lediglich der Situation, aber nicht sich selbst. Dementsprechend haben die Menschen, die sich gemeinsam in einer Grenzsituation finden, völlig unterschiedliche Tätigkeiten, Rollen und Positionen inne. Je nachdem, wer wo steht, gestalten sich ihre Beziehungen zueinander. Im folgenden Abschnitt stelle ich mit dem Begriff der *fotografisch-visuellen Grenzsituation* die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit in Bezug zu Theoriesträngen im Bereich der visuellen Kultur.

6.1.1 Das *spectrum* in der visuellen Zeitenwende

Betreiben Menschen Fotografie, sind sie zusammen in verschiedene Aktivitäten im fotografischen Spannungsfeld eingebunden. Auf den ersten Blick sind zumindest drei verschiedene Tätigkeiten offensichtlich: Die Menschen fotografieren, posieren und schauen sich Fotos an. Es geht also gleichermaßen um produzierende, darstellende und wahrnehmende Tätigkeiten. Roland Barthes folgend werden Menschen zu *operator* (Fotograf_in), *spectator* (Betrachter_in) und *Referent_in* (Fotomotiv) (Barthes 1985: 18; Abschnitt 2.2.1, S.42ff.). Dabei nehmen sie gewisse Rollen und Positionen ein; je nach Position blicken sie aus verschiedenen Perspektiven aufeinander. Den grundsätzlichen Wesensunterschied von *operator* und *spectator* veranschaulicht Roland Barthes, indem er auf den Unterschied zwischen den physikalischen und den chemischen Eigenschaften der Fotografie verweist:

„Mir schien, daß die PHOTOGRAPHIE des spectator ihrem Wesen nach auf die, wenn man so sagen kann, chemische Enthüllung des Gegenstands zurückging (dessen Strahlen mit Verzögerung zu mir gelangen), und daß die PHOTOGRAPHIE des operator im Gegensatz dazu durch das von der Verschlussöffnung der camera obscura ausgeschnittene Bild bedingt war.“ (Barthes 1985: 18)

Den operator setzt Barthes somit in Bezug zur physikalischen Beschaffenheit der Fotografie. Er vermutet, dass diese Beziehung irgendwo zwischen der Person des operator und dem kleinen Loch liege, durch das Licht in die Kamera einfallen kann (ebd. 17). Die hier angesprochenen physikalischen Eigenschaften der Fotografie wurden bereits um 980 n. Chr. von einem arabischen Gelehrten namens Alhazen als *Camera obscura* beschrieben – lange bevor die chemischen Prozesse zum Festhalten von Bildern erforscht waren (Belting 2009: 110-111). Mit diesen, d.h. den chemischen Eigenschaften der Fotografie, setzt Barthes die Rolle des spectator in Bezug. Erst seitdem – durch die Erkenntnisse von

Joseph Nicéphore Niépce (1826), Louis Jacques Mandé Daguerre (1837) und anderer Forscher_innen – fotografische Projektionen in der Camera obscura auf einem Bildträger (zuerst Glas und Holz, später Papier, dann PVC) festgehalten werden können, gibt es Fotos. Damit wird die Fotografie auch für Betrachter_innen relevant.

Inzwischen haben elektronische Prozesse die chemischen weitläufig ersetzt und führen zur beschleunigten Produktion, Reproduktion und Verbreitung von Bildern, was im Rahmen des Paradigmenwechsels rund um eine visuelle Zeitenwende zu kontroversiellen Auseinandersetzungen im Feld der visuellen Kultur führt. Dieser Paradigmenwechsel vollzieht sich seit den 1970er Jahren an der Schnittstelle zwischen Sozial- und Kulturwissenschaften. Die Fotografie und die Beschäftigung damit als Alltags- und Wissenschaftsphänomen, die Fotografie als zeichenhafte Darstellung von Wirklichkeit, die Fotografie als Praxisfeld – sind wesentliche Aspekte, die in den verschiedenen Ausformungen des *cultural turn* (Bachmann-Medick 2010) diskutiert werden. Es besteht damit die Möglichkeit, die Anerkennung von und die Hinwendung zu gegensätzlichen Wahrnehmungs- und Handlungsformen, sowie die Förderung von kritischem Reflexionspotenzial in den Fokus zu nehmen (ebd.: 145). Diese erkenntnistheoretische Wendung zum Bildlichen kann auf technischer Ebene im Übergang von analoger zu digitaler Bildtechnik gesehen werden – und tritt nicht zum ersten Mal in der Menschheitsgeschichte auf. Nach Mitchell ist

„die Vorstellung eines ‚turn‘ [...] weder auf die Moderne noch auf die zeitgenössische visuelle Kultur beschränkt. Sie ist eine Trope oder Denkfigur, die viele Male in der Geschichte der Kultur auftritt, gewöhnlich dann, wenn irgendeine neue Reproduktionstechnologie oder eine Reihe von Bildern, die mit neuen sozialen, politischen oder ästhetischen Bewegungen assoziiert werden, die Bühne betritt.“ (Mitchell 2009: 320)

Dennoch wird die Vorstellung einer visuellen Zeitenwende in Anschluss an den *pictorial turn* (Mitchell 1997 [1992]) und den *iconic turn* (Boehm 2007 [1994]) mit kulturwissenschaftlichen Publikationen um die Jahrtausendwende weiter gefestigt (Bredenkamp 2000: 34). Mit Blick auf die Fotografie lässt sich anhand Barthes' *Phänomenologie der Fotografie* ein beständiges Merkmal der Fotografie erkennen, auch wenn sich die technischen Parameter und die Diskussionen darüber fortlaufend weiterentwickeln: Das *spectrum* (Barthes 1985: 17; Abschnitt 2.2.2, S.58). Dabei handelt es sich um das Kontinuum, in dem aus der Begegnung zwischen operator und Referent_in ein Abbild wird, das als Foto über die Begegnung hinaus Bestand hat und schließlich operator und spectator miteinander verbindet. Das *spectrum* umfasst den Zeitraum der Bildwerdung – vom Posieren über den Moment des Auslösens bis hin zum Bildwerden und wirkt so als Bindeglied zwischen allen Beteiligten im fotografischen Geflecht. Es trägt das Moment der Verwandlung in sich, die einem Menschen widerfährt, wenn er_sie erst vor der Kamera steht, eine Pose einnimmt, aus der Pose heraustritt und zu einem späteren Zeitpunkt wieder in der Pose auf einem Bildträger erscheint. Das fotografische Spannungsfeld kann als *spectrum* im Sinne Barthes' und somit als konstitutives Wesensmerkmal der Fotografie bezeichnet werden.

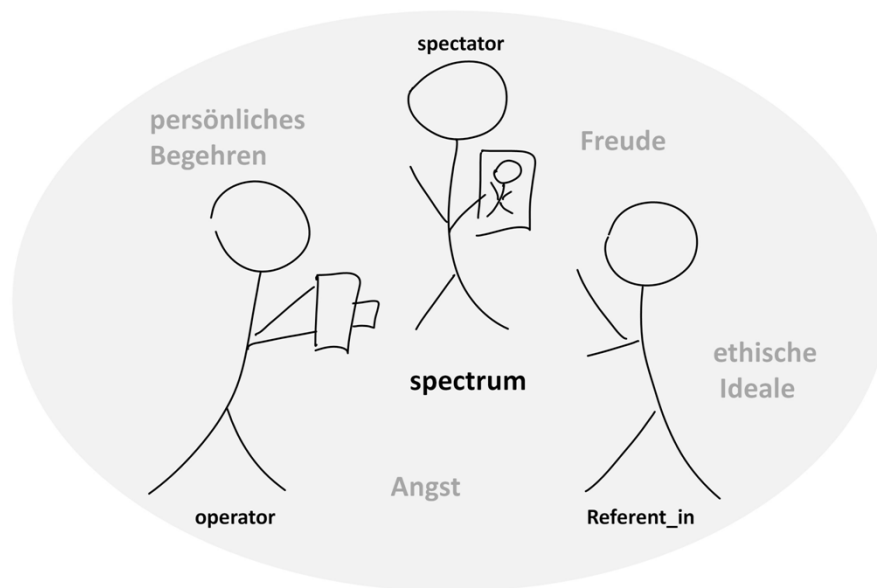


Abbildung 92: Das fotografischen Spannungsfeld als spectrum (nach Barthes 1985)

Mit Blick auf die Ergebnisse der multiplen Fallstudie kann das spectrum als jener Raum betrachtet werden, in dem die Beteiligten Gefühlsregungen von Angst bis Freude zum Ausdruck bringen und Bestrebungen verfolgen, die einmal von persönlichem Begehren und dann wieder von ethischen Idealen bestimmt werden. Diese Dimensionen werden in der Folge in Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel betrachtet, der sich aus dem Transformationsprozess im Umgang mit Fotografie im Speziellen, aber auch mit Visualität und Bildhaftigkeit im Allgemeinen ergibt.

6.1.2 Zwischen Angst und Freude, persönlichem Begehren und ethischen Idealen

Wie in der multiplen Fallstudie werden in diversen Publikationen zur „visuellen Zeitenwende“ Wünsche, Hoffnungen, Freude und Ängste zum Ausdruck gebracht, die Menschen im Umgang mit Bildern entwickeln (siehe Abschnitt 0, S.172). Diese Wünsche und Ängste determinieren das fotografische Spannungsfeld; es empfiehlt sich, sie disziplinübergreifend aufzuarbeiten und ausdifferenzieren (Devereux 1998). Es lässt sich eine reichhaltige Bandbreite an Haltungen gegenüber dem Visuellen ausmachen, die Sigrid Schade und Silke Wenk (2011) anhand zweier Extrempole in der Auseinandersetzung um die visuelle Zeitenwende festmachen: Zum einen handelt es sich um „apokalyptische Ängste vor einer (Über-)Macht der Bilder und ihrer beschleunigten Zirkulation“, die sich als Ikonophobie beschreiben lässt. Zum anderen kommt Begeisterung auf, „die in Unterstellung einer spezifischen Leistungsfähigkeit von Bildern gründet – Ikonophilie oder Ikonomanie.“ (Schade/Wenk 2011: 37). Die Dimension der Freude, wie sie sich im Rahmen der multiplen Fallstudie zeigt, lässt sich im Zusammenhang mit idealistischen Positionen betrachten, in denen neue Technologien als Medien für umfassende globale Demokratisierungsprojekte gefeiert werden (Mirzoeff 2000: 34). Dabei wird angenommen, dass durch Verbreitung visueller Medien immer mehr Menschen in immer kürzerer Zeit die Möglichkeit erlangen, sich selbst im Sinne der freien Meinungsäußerung zum Ausdruck zu bringen.

Fragen der Technisierung, Bildlichkeit und Visualität erlangen eine entwicklungspolitische Dimension, der modernisierungstheoretische Ideale zugrunde liegen. Analog zu den Ergebnissen der multiplen Fallstudie muss in diesem Zusammenhang mit Verweis auf Gayatri Spivak (2009) gefragt werden, wer im fotografischen Spannungsfeld auf globaler Ebene tatsächlich in der Lage ist, zu sehen; wer gesehen wird, wer über das Visuelle sprechen kann und wer tatsächlich auch gehört wird. Die Dimension der Angst, wie sie in der multiplen Fallstudie zu Tage tritt, lässt sich mit kulturpessimistischen Positionen verknüpfen, die in den Debatten um den *pictorial turn* zum Ausdruck kommen. So schreibt Mitchell in seinem Aufsatz *The Pictorial Turn*:

„Die Fiktion eines *pictorial turn*, einer Kultur, die völlig von Bildern beherrscht wird, ist nunmehr zu einer realen technischen Möglichkeit im globalen Ausmaß geworden. Marshall McLuhans ‚globales Dorf‘ ist heute ein Faktum und beileibe kein tröstliches.“ (Mitchell 1997: 17)

Bei Hans Belting findet sich der Begriff des *Bilderstrom[s]*, dem man unfreiwillig ausgeliefert sei (Belting 2007: 17). Eine Steigerung dieser Argumentation bringt Vilém Flusser mit seinen Erläuterungen zu *Bilderfluten* (Flusser 2002: 71f), die über die Menschheit hereinbrechen und zu *ekzessiven Formen des Bildgebrauchs* (ebd.) führten. Bei Jean Baudrillard zeigt sich die Dimension der Angst in einer Warnung vor dem *Verlöschen der Welt in den Bildern* (Baudrillard 1978). Er argumentiert, dass es durch die Dominanz von Bildern und die gesteigerte Geschwindigkeit, in der sie verbreitet werden, immer schwieriger würde, zwischen Abbild und Wirklichkeit zu unterscheiden. Sigrid Schade und Silke Wenk (2011) argumentieren in ihrer Analyse kulturpessimistischer Positionen um die Bedeutung des *pictorial turn*, dass Ängste im Umgang mit Bildern schon immer bestanden hätten, auch lange vor der Entwicklung und Verbreitung neuer Medien. Dabei verweisen sie auf den Umgang mit christlichen Kultbildern, aber auch auf die Wirkkraft alltäglicher Portraitfotografie (Schade/Wenk 2011: 38).

Was in der multiplen Fallstudie im Spannungsverhältnis zwischen persönlichem Begehren und ethischen Idealen zum Ausdruck kommt, die Komplexität und Ambivalenzen, die das fotografische Spannungsfeld bestimmen, lässt sich auch anhand der Theorieentwicklung von Susan Sontag ablesen. Während sie mit ihrer Aufsatzsammlung *Über Fotografie* [1978] in den kulturpessimistischen Theoriekanon in Bezug auf visuelle Kulturen einstimmt, unterzieht sie ihre eigenen Darstellungen rund 20 Jahre später mit *Das Leiden anderer betrachten* [2003] einer Revision, die idealistischen Positionen näher kommt, indem sie den Fokus auf das aufklärerische Potential der Fotografie setzt. Zuerst beleuchtet Sontag die Fotografie als Machtinstrument und formuliert eine umfassende Kritik an diversen Formen der fotografischen Machtaneignung und -ausübung: „Fotografieren heißt, sich das fotografierte Objekt aneignen. Es heißt, sich selbst in eine bestimmte Beziehung zur Welt setzen, die wie Erkenntnis – und deshalb wie Macht – anmutet.“ (Sontag 1980: 10). Je nach Position im fotografischen Spannungsfeld können sich Beteiligte, so Sontag, gewisse Formen von Macht aneignen und, da sie über Technologien der Sichtbarmachung verfügen, steuern, was dokumentiert und veröffentlicht oder auch ausgeblendet wird. Später thematisiert sie vor allem das dokumentarische und Evidenz-erzeugende Potential der Fotografie – Kriege, humanitäre Katastrophen und Ungleichheitsverhältnisse würden demnach erst in das Bewusstsein der globalen Öffentlichkeit rücken, wenn zu ihnen fotografische Dokumente bestehen und verbreitet werden (Sontag 2003). Sontag argumentiert, dass Bilder vom Leben und Leiden Anderer nicht nur ein Schauspiel bieten, das zur Abstumpfung der Massen und zum Machterhalt einiger weniger diene, sondern dass Leidensbilder in der „Ära der Informationsüberflutung“ auch einen gesellschaftlichen Auftrag erfüllen: Fotografische Bilder und deren Verbreitung würden es zumindest

einen Moment lang ermöglichen, menschliches Leid und humanitäre Katastrophen als gegenwärtig zu begreifen (ebd.: 29). Fraglich bleibt, ob und wie durch diverse visuelle Kanäle und Verbreitungstechnologien die „*surreale, gesellschaftliche und zeitliche Distanz*“ (Sontag 1980: 60) zwischen Menschen in völlig unterschiedlichen Lebenswelten überbrückt werden kann. Machtaneignung auf der einen Seite bedeutet die Verbreitung von Angst auf der anderen. Menschen auf dieser anderen Seite des fotografischen Spannungsfeldes sehen sich vermehrt der Angst ausgesetzt, durch die Präsenz von Überwachungskameras im öffentlichen Raum jederzeit unfreiwillig zum Bild zu werden, von anderen gesehen und kontrolliert zu werden und in Form von Datensätzen in diversen Speicherarchiven oder Internetseiten zu landen. Es handelt sich hierbei um die Angst, zum „gläsernen Menschen“ zu werden, für den sich die Grenzen zwischen Privatleben und Öffentlichkeit durch visuelle Kontrollmechanismen in Auflösung befinden.

Die Vergegenwärtigung und Bewusstmachung dessen, was Barthes als *spectrum* beschreibt und was sich in meiner Theorieskizze als *fotografisches Spannungsfeld* herausstellt, kann als gedankliche Stütze dienen, um weder aus rein idealistischer noch rein kulturpessimistischer Sicht auf die Fotografie zu blicken. In diesem spectrum werden durch soziale Interaktion fotografische und imaginierte Bilder hervorgebracht und tragen dadurch zu Blickwechseln und gegenseitiger Wahrnehmung bei. Denn jedes Foto entsteht und besteht, indem sich reale Menschen im fotografischen Feld betätigen und durch den Akt des Fotografierens miteinander in Verbindung treten, wobei diese Verbindung durch die Verbreitung der Fotos fortlaufend weitere Menschen involviert. Es gilt, den Mythos einer übermenschlichen Bildermacht und die daraus resultierende Bilderangst zu entzaubern und im Gegensatz dazu die Vieldeutigkeit des Visuellen anzuerkennen und verantwortungsvolle Umgangsformen mit Visualität und Bildlichkeit zu entwickeln (Schade/Wenk 2011: 8). Die Debatten um den *pictorial* und *iconic turn* (Boehm/Mitchell 2009) können in der Entwicklung solcher verantwortungsvoller Umgangsformen insofern einen Beitrag leisten, als dass in ihnen das komplexe Verhältnis von Menschen und Bildern mit Blick auf wissenschaftliche und profane Zusammenhänge aufgearbeitet werden kann (ebd.: 42).

6.1.3 Zwischen Menschen, Bildern und Menschen

Die zentralen Tätigkeiten im fotografischen Spannungsfeld bestehen im Fotografieren (*operator*), im Posieren (*Referent_in*) und im Anschauen (*spectator*). Diese Tätigkeiten ermöglichen vielfältige weitere Tätigkeiten – und damit auch Interaktionen und Blickwechsel zwischen den Beteiligten, sobald das Bild außerhalb seines Entstehungskontexts gezeigt wird: das Auswählen, Bewerten, Bearbeiten und bewusste Verändern von Fotos, das Herzeigen, Anschauen und Deuten, das Kombinieren und Verwenden für unterschiedliche Zwecke. Es vollzieht sich ein weitläufiger Prozess, durch den die Beteiligten immer wieder aufs Neue zueinander in Beziehung treten und dabei auch fortlaufend weitere Menschen einbeziehen. Die Fotografie erweist sich als Medium sozialer Zusammenhänge (Breckner 2010: 258-262). Sobald eine Person ein Foto macht, eine weitere Person als Motiv posiert und Andere später das Bild zeigen und anschauen, verschwimmen die Grenzen zwischen „Eigen“ und „Fremd“. Die beteiligten Menschen treten in Beziehung zueinander, auch wenn sie diese Beziehung nicht bewusst als solche erleben, weder miteinander sprechen, noch darüber nachdenken müssen. Vorerst setzen sie verschiedene Aktionen, doch es findet keine bewusste, im Dialog sich äußernde Reflexion statt. Ihre Blicke passieren nicht einfach unbemerkt, „*sie eröffnen einen Raum*“. (Waldenfels 1999: 144). In diesem

Raum treten das Kreative, das Repräsentative, das Verbindende und Konfrontierende als Prozessqualitäten hervor – Qualitäten, die meist nur als Nebeneffekte betrachtet werden. Dadurch erlangt das fotografische Spannungsfeld performativen Charakter (Fischer-Lichte 2012: 158).

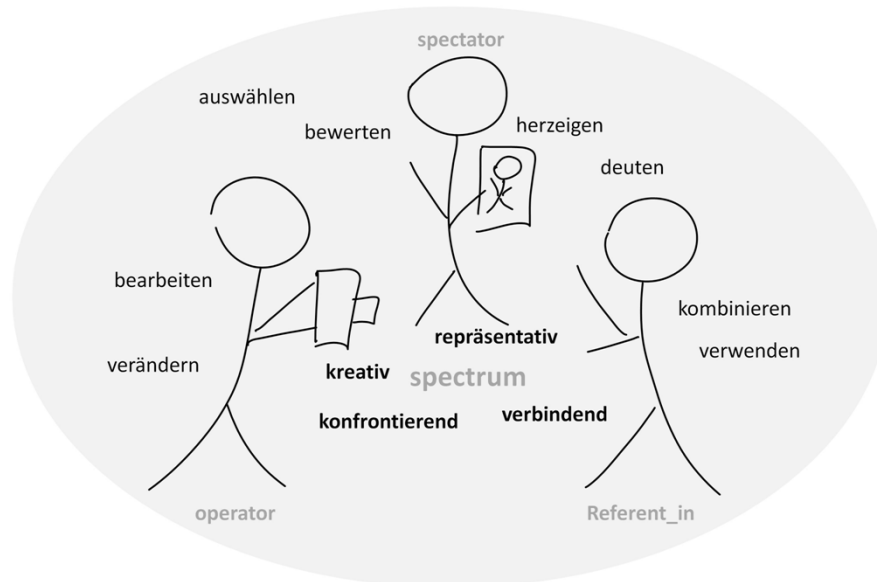


Abbildung 93: Tätigkeiten und Qualitäten im fotografischen Spannungsfeld

Durch die Verwendung von Kameras und die Beteiligung mehrerer Menschen am Akt des Fotografierens entstehen unzählige Selbst- und Fremdbilder (siehe S.200). Diese Bilder sind geprägt von der Qualität der Beziehung zwischen den Beteiligten. Die Theorieskizze zeigt, dass sich durch die Tätigkeiten und Blickwechsel auf verschiedenen Ebenen bestehende Widersprüche und Differenzen in die Bilder einschreiben, ohne auf der Bildoberfläche unmittelbar sichtbar zu sein. So verweisen John Berger und Jean Mohr im Vorwort zu ihrem Foto-Essay „*Eine andere Art zu erzählen*“ auf den Zusammenhang von Widersprüchlichkeit und Vieldeutigkeit in der Fotografie:

„Eine Photographie ist ein Treffpunkt widersprüchlicher Interessen: denen des Photographen, des Photographierten, des Betrachters und dessen, der die Photographie verwendet. Die Widersprüche verbergen – und verstärken zugleich – die dem photographischen Abbild eigentümliche Vieldeutigkeit.“
(Berger/Mohr 2000: 7)

Der Umgang mit der Vieldeutigkeit und den Ambivalenzen wird bislang nicht in systematisierter Form wie das Lesen und Schreiben von Buchstaben und Worten in Pflichtschulen unterrichtet und erlernt. Dennoch wird die Beherrschung der Fotografie inzwischen als eine Selbstverständlichkeit im kapitalisierten Alltag betrachtet und kommt in vielfältiger Weise als Reflexionsmedium und Kulturtechnik (Stiegler 2009: 9) zum Einsatz. In diesem Zusammenhang gibt Walter Benjamin jedoch bereits 1931 in seiner *Kleinen Geschichte der Fotografie* zu bedenken, dass mit der Erfindung und Verbreitung der Fotografie nicht automatisch die entsprechenden Fähigkeiten im Umgang mit diesem Medium verbunden seien. „*Nicht der Schrift-, sondern der Photographieunkundige wird, so hat man gesagt, der Analphabet der Zukunft sein. Aber muß nicht weniger als ein Analphabet ein Photograph gelten, der seine eigenen Bilder nicht lesen kann?*“ (Benjamin 1977: 64).

Bilder erscheinen als „selbstverständlich“ – als seien sie „selbst“ verständlich (Schade/Wenk 2011: 8). Sigrid Schade und Silke Wenk beschreiben diese Selbstverständlichkeit als Mythos, der nicht nur die Fotografie umrankt, sondern von der Annahme einer vermeintlich universellen Verständlichkeit von Bildern herrührt – als würde es sich bei den verschiedenen Produkten bildgebender Verfahren um eine Art „natürliche“ Zeichen handeln, die sich selbst erklären. Mit diesem Mythos geht die Vorstellung einher, dass Bilder grundsätzlich einfacher zu verstehen seien als Schriftsprache und dass Betrachter_innen quasi von Natur aus wüssten, wie sie mit diesen Produkten (Bildern) umgehen müssen (ebd.: 13). Dieser Mythos tritt im Alltagsverständnis wie auch in spezialisierten, professionellen Feldern und in diversen Wissenschaftsbereichen zu Tage. In den Naturwissenschaften zeigt er sich durch das Festhalten an der Evidenz erzeugenden Qualität von Bildern. Jedoch auch in den Kunst- und Kulturwissenschaften, die sich dezidiert mit dem Erzeugen, Verwenden, Lesen und Interpretieren von Bildern beschäftigen, in Bereichen, denen man eine reflektierte Offenheit gegenüber bildgebenden Verfahren zusprechen würde, hält sich dieser Mythos. Dies zeigt sich vor allem im Umgang mit Körperbildern – wenn Dargestelltes als natürlich gegeben und losgelöst von seiner sozialen Verfasstheit betrachtet wird. Mit anderen Worten: Hier kommt es durch bildgebende Verfahren zur Naturalisierung von Geschlechterrollen und ethnischen Differenzen (Schade/Wenk 2005). Werden die drei zentralen Tätigkeiten im fotografischen Spannungsfeld – das Fotografieren, das Posieren und Anschauen – einseitig bestimmten Personengruppen fix zugeschrieben, bleiben die Beziehungsverhältnisse der Beteiligten starr. Die einen haben als Subjekte die Möglichkeit zu handeln, die anderen fungieren als Objekte. In solchen Situationen dient die Fotografie lediglich der Affirmation vorhandener psychischer Bilder und in weiterer Folge der Reproduktion von bestehenden Machtverhältnissen und Asymmetrien. In fixierter Form setzen sich psychische Bilder als *Stereotype* im Sinne von Homi Bhabha fest:

„The stereotype is not a simplification because it is a false representation of a given reality. It is a simplification because it is an arrested, fixated form of representation that, in denying the play of difference [...], constitutes a problem for the representation of the subject in significations of psychic and social relations.“
(Bhabha 2004: 107)

Homi Bhabha definiert Stereotype als vereinfachte Darstellung, da sie die Beweglichkeit und Vielfalt ausblenden, die mit jeder sozialen Interaktion einhergehen. Eine einseitige und unreflektierte Begegnung zwischen operator, spectator und Referent_in (Barthes 1985: 17) führt zu unzähligen solcher fixierten Bilder. Es entstehen Situationen, wie sie Homi Bhabha in Anlehnung an Jacques Lacan mit dem *Scopic Drive* beschreibt (Bhabha 2004: 109; Lacan 1978: 73-75). Es finden Blickwechsel und Begegnungen statt, aber die beteiligten Menschen gehen nicht aufeinander ein. Der Scopic Drive ist demnach

„[...] the drive that represents the pleasure in ‚seeing‘, which has the look as its object of desire, is related both to the myth of origins, the primal scene, and to the problematic of fetishism and locates the surveyed object within the ‚imaginary‘ relation.“ (Bhabha 2004: 109)

Im Scopic Drive blicken die einen von einem vermeintlich ursprünglichen Standpunkt aus auf die Anderen als Objekte, ohne eine Entgegnung zu suchen. Die Blicke sind vorgeprägt von Annahmen und Erwartungen und werden nur in jene Richtung geworfen, in der sich diese Annahmen bestätigen lassen. So bleiben die Blicke ohne Antwort und für alles blind, was nicht eigenen Erwartungen entspricht. Die Anderen bleiben, als beobachtete „Objekte“, im Endeffekt unsichtbar – was im Scopic Drive gesehen wird, ist nach Bhabha lediglich das Spiegelbild der eigenen Mythen und Wünsche, des eigenen

Begehrens. Die Beziehung zwischen jenen, die schauen und denen, die von ihnen beobachtet werden, bleibt eine Einbildung, sie wird nicht ausgelebt. Die Anderen – die Menschen hinter dem Spiegel des Scopic Drive – bezeichnet Homi Bhabha in Anlehnung an Antonio Gramsci als *Subalterne* (Gramsci 1999 [1934]). Es handelt sich dabei um all jene Menschen, die am Rand der Gesellschaft stehen, keine Macht haben, keine gemeinsamen Gruppen bilden und sich so auch nicht miteinander organisieren können. Es sind jene, die nicht als Subjekte gehört bzw. gesehen werden. Im Gegensatz zu anderen postkolonialen Denkern wie Frantz Fanon (1968 [1961]) oder Edward Said (2010 [1978]) verwendet Homi Bhabha den Begriff der Subalternen jedoch nicht, um damit die binäre Opposition zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten zu bestätigen (Castro Varela/Dhawan 2005: 85). Vielmehr geht er mit dem Begriff über das Bilden und Bestätigen von Gegensatzpaaren hinaus. Er arbeitet in seinen Konzepten die Prozesshaftigkeit und damit die vielschichtigen Ambivalenzen und Differenzen heraus, die sich bei jedem *Otherring* zwischen den Beteiligten ergeben.

„My reading of colonial discourse suggests that the point of intervention should shift from the ready recognition of images as positive or negative, to an understanding of the processes of subjectification made possible (and plausible) through stereotypical discourse.“ (Bhabha 2004: 95)

Erst durch das Erkennen und Verstehen stereotyper Diskurse könne man binäre Bewertungsmuster überwinden. Homi Bhabha spricht nicht explizit von der Fotografie, doch lese ich seine Ausführungen als Anregung, sich auch beim Fotografieren auf die Beweglichkeit von Bildern einzulassen und anhand der Eigenarten des fotografischen Spannungsfeldes die eigene Geschichtlichkeit zu hinterfragen und dominante Diskurse über das Verhältnis von Eigen und Fremd aufzubrechen (Castro Varela/Dhawan 2005: 85), das Fremde im Eigenen anzuerkennen (Stöger 2003). Es ist nach Homi Bhabha nicht entscheidend, gewisse Bilder als richtig, authentisch oder falsch zu bewerten; es geht weniger um das, was auf der Oberfläche eines Fotos abgebildet ist, als vielmehr um das Erkennen von Blickregimen und Beziehungen, die mit der Begegnung von Andersheit und Fremdheit einhergehen. Durch solche Erkenntnisprozesse können in Grenzsituationen einerseits Fixierungsprozesse identifiziert und andererseits Subjektivierungsprozesse angeregt werden. Das fotografische Spannungsfeld bietet ein entsprechendes Übungs- und Forschungsfeld dafür, da es sich als undiszipliniertes Feld über die unterschiedlichsten Lebensbereiche hinweg erstreckt (Abel/Deppner 2013: 10).

6.2 Fotografisch-visuelle Grenzarbeit

Der Begriff *Grenzarbeit*³⁰ bezeichnet das gemeinsame Arbeiten von Menschen, die in verschiedenen Lebenswelten, Wissens- und Erkenntniskulturen leben, jedoch durch geteilte Phänomene und Problemstellungen miteinander verbunden sind. Es geht hier um ein Arbeiten an den Grenzen des Eigenen und des Anderen, um diese geteilten Phänomene und Problemstellungen zugänglich, beforschbar und transformierbar zu machen. Als fotografisch-visuelle Grenzarbeit bezeichne ich hier das gestalterisch-reflektierende und dialogische Arbeiten der Teilnehmer_innen im Rahmen Generativer Bildarbeit. In diesem Abschnitt erläutere ich, inwiefern fotografisch-visuelle Grenzarbeit dazu dienen kann, im Sinne Freires eine „[...] Grenzsituation zu transzendieren, um zu entdecken, daß jenseits dieser Situation – und im Widerspruch zu ihr – eine unerprobte Möglichkeit liegt.“ (Freire 1978: 84-85).

6.2.1 Studium und punctum als Grenzarbeit

Unter dem Begriff der *visual literacy*³¹ breitet sich im Feld der visuellen Kultur ein gemeinsames Einverständnis darüber aus, dass es notwendig sei, sich gewisse Kompetenzen im Umgang mit Bildern systematisch anzueignen. So betont W.J.T. Mitchell, dass es nicht nur Basisfähigkeiten brauche, um Bilder wie verbal-sprachliche Texte lesen zu lernen. Er bezeichnet *visual literacy* als „*connoisseurship: rich, highly cultivated, and trained experiences and techniques of visual observation.*“ (Mitchell 2009: 13-14). Ein reflektierter Umgang mit Bildern setzt demnach entsprechende Techniken/Methoden/Training darin und Erfahrung damit voraus. Als methodischer Zugang findet sich bei Roland Barthes anhand der Beschreibung seiner Deutungswege beim Bilderlesen das Konzept von *studium* und *punctum* (Barthes 1985: 33-37; siehe auch Abschnitt 2.2.1, S.43). Als *studium* bezeichnet er einen Prozess, der bei jedem Bild einsetze, wenn man sich ihm widme und dabei einen *durchschnittlichen Affekt* empfinde (ebd. 35). Dabei gibt man sich, so Barthes, dem Bild hin, weil man einen gewissen Gefallen an ihm finde, tue dies jedoch ohne besondere Heftigkeit oder emotionale Beteiligung, eher mit höflichem Interesse. Durch das *studium* eines Bildes könne man beispielsweise feststellen, was man an ihm mag oder nicht mag. Es ermögliche auch, sich auf die Spur der Intention des operators zu begeben, „*die Mythen des Photographen [zu] lesen*“ (ebd. 37). Verschiedene Funktionen können einem Foto durch das *studium* zugeschrieben werden – das Foto wird einmal zur Informationsquelle, dann zum Abbild, zur Überraschung, zur Bestätigung, zum Wunschobjekt – es wird zum Bedeutungsträger auf verschiedenen Ebenen. Dem *studium* entgegengesetzt prägt Barthes den Begriff *punctum* für alles an einem Foto, was dieses *studium* durchbrechen kann. Zwischen *studium* und *punctum* besteht keine Regelmäßigkeit, beide Momente können parallel beim Bilderlesen auftreten. Das Moment des *punctum* erfahre ich, laut Barthes, nicht durch konsequentes *studium*, im Gegenteil, es bringt diesen Prozess aus dem Gleichgewicht. Barthes beschreibt das *punctum* mit vitalen Metaphern wie:

30 Ich verwende den Begriff der *Grenzarbeit* als zentralen Begriff in meiner Theorieskizze inspiriert durch meine empirische Forschungsarbeit und Gesprächen, die ich mit Ulli Vilsmaier im Rahmen meines Promotionsprojektes führen konnte.

31 Vgl. dazu den Sammelband zu *Visual Literacy* (Elkins 2008).

Es schießt heraus, es durchbohrt, es ist Verletzung, Mal, Stich, es ist zufällig, besticht, verwundet, trifft. Es tritt blitzartig auf und verfügt gleichzeitig über eine expansive Kraft. Es befindet sich im Bild, ist Teil des Abgebildeten, es muss nicht moralisch sein oder von gutem Geschmack (Barthes 1985: 52-60).

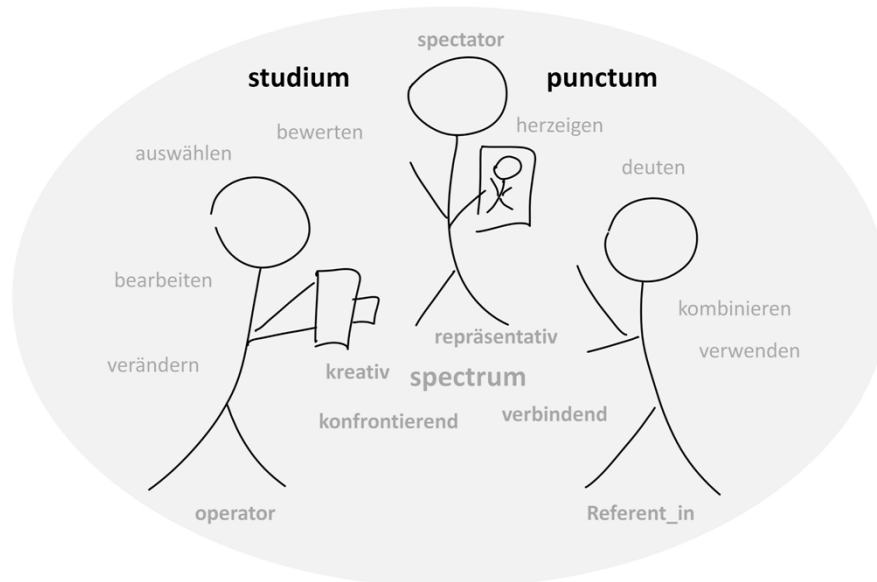


Abbildung 94: Studium und punctum (nach Barthes 1985) als Grenzarbeit im fotografischen Spannungsfeld

Im Akt des Fotografierens entfaltet sich das spectrum, die beteiligten Menschen stellen sich in Beziehung zueinander, Fotos werden für unterschiedlichste Zwecke verwendet, kombiniert und verändert. Die Fotos entfernen sich dabei immer weiter von ihrem Entstehungskontext. Das studium auf Seiten der Betrachter_innen wird in wachsender Distanz zum/zur Fotograf_in vollzogen. Was als punctum erkannt wird, wird meist nicht in Zusammenhang mit den Bildproduzent_innen gedeutet. Indem ein Foto in unterschiedliche Verwendungskontexte gelangt, werden ihm immer wieder neue Deutungsebenen zugeführt, die zu mentalen bzw. psychischen Bildern in den Köpfen der Menschen beitragen. Ralf Bohnsack betrachtet diese mentalen Bilder als zentrale Quelle sozialer Lernprozesse, da „soziale Situationen oder Szenerien [...] in wesentlicher Hinsicht bildhaft im Gedächtnis sedimentiert sind.“ (Bohnsack 2013: 66). Dabei stützt er sich auf Alfred Schütz, der die Imagination hypothetischer Sinnvorstellungen als Voraussetzung für Symbol- und Typenbildung beschreibt (Schütz 1971: 4). Bildhaftigkeit sei demnach der Symbolik der Sprache vorgeordnet – Ideen, kreative Gedankenstränge und Szenarios vollziehen sich im Medium mentaler Bilder und Imagination (Bohnsack 2013: 66). Anhand der Ergebnisse der multiplen Fallstudie stellt sich heraus, dass der Zusammenhang von vernunftgeleitetem studium und intuitiv-evoziertem punctum als wertvolle Bruchstelle im gemeinsamen Bilddialog gesehen werden kann – die sich mit Bernhard Waldenfels (1999) auch als Spalt zwischen Sehen und Wissen bezeichnen lässt. Dieser Spalt entstehe durch „wechselnde Ordnungen, die eine eigentümliche Zerstreuung der Sichtbarkeit zur Folge haben.“ (Waldenfels 1999: 102). Sich auf das Fremde einzulassen fordert heraus, die Zerstreuung der Sichtbarkeit kann als Ungewissheit im Bezug auf Normen im sozialen Miteinander verstanden werden. Was fremd ist, besteht außerhalb des eigenen Bereichs, es besteht in dem, was anderen gehört, und es

zeichnet sich durch eine gewisse Andersartigkeit aus (Waldenfels 1997: 26). An dieser Bruchstelle kommen die Vieldeutigkeit und die Ambivalenz fotografischer Bilder zum Ausdruck. Es entsteht Reibung zwischen Eigenem und Anderem. Kulturelle Differenzen zeigen sich, was fremd erscheint, bringt Beunruhigung mit sich, was nach Bernhard Waldenfels darin gründet, dass das Fremde an sich unzugänglich ist:

„Wenn wir jedoch von einem fremden Blick ausgehen, der uns aus der Ferne trifft, so verwandelt sich der eigene Blick in einen antwortenden Blick, der nicht im eigenen beginnt und auch nicht in einem gemeinsamen Medium zur Ruhe kommt. [...] Dem Bild, das einem Blickgeschehen ausgesetzt ist, wohnt eine >Unruh< inne, die im Blickfeld Spannungen erzeugt und wachhält.“ (Waldenfels 1999: 147).

Im fotografischen Spannungsfeld können die diversen Ambivalenzen, die sich zwischen den Beteiligten ergeben, als Unruhepole betrachtet werden. Das Lernen und Forschen mit und durch Bilder im Bilddialog kann demnach als ein Prozess begriffen werden, der sich vor allem durch das Erfahren von visuellen Kulturen als heterogene kulturelle Komplexe vollzieht (Schade/Wenk 2011: 9). Es erscheint nicht ausreichend, den Erkenntnisprozess allein zwischen Bild und Mensch zu verorten – es geht darüber hinaus um die Fähigkeit, das Beziehungsgeflecht im spectrum wahrzunehmen, das sich über den Entstehungs-, Verwendungs- und Verwertungszusammenhang eines fotografischen Bildes aufbaut. Es geht darum, die Situiertheit und Positionalität aller Beteiligten wahrzunehmen und zu deuten. *Visual literacy* muss demnach auch die Fähigkeit einschließen, die vielschichtigen Beziehungen zwischen Menschen und Bildern, aber auch zwischen Menschen untereinander wahrzunehmen.

6.2.2 Fotografische Praxis als Grenzarbeit

Im fotografischen Spannungsfeld sind Menschen auf vielfältige Weise miteinander verbunden und bleiben dennoch fixiert und handlungsunfähig. Wie kann also im fotografischen Spannungsfeld aus der einseitigen, d.h. „eingebildeten“ Begegnung *Praxis* im freirianischen Sinn (1978, 1980) werden? Eine Antwort auf diese Frage lässt sich anhand der Theorieskizze zum Zusammenhang von Gestaltung (siehe auch S.181) und Reflexion (S.197) herausarbeiten. Dadurch, dass sich im Rahmen Generativer Bildarbeit immer wieder Grenzsituationen (Freire 1978: 84-85; siehe Abschnitt 0) ergeben, sind die Teilnehmer_innen der multiplen Fallstudie herausgefordert, ihre eigenen Umgangsformen mit den Ambivalenzen in diesen Grenzsituationen zu entwickeln (zumal in den Grenzsituationen Handlungsbedarf besteht). Es rückt die Frage ins Zentrum, was getan und wie gehandelt werden kann, wenn sich Grenzen immer wieder verschieben und Gewohntes nicht mehr haltbar ist. Die Grenzarbeit (siehe Abschnitt 0) wird dann mithilfe verschiedener Gestaltungsformen geleistet, durch die es zur individuellen und kollektiven Auseinandersetzung und über diese zur Entwicklung verschiedener Reflexionsinhalte kommt. Es entsteht ein Kreislauf von Aktion, Reflexion und Dialog, wie ihn Paulo Freire beschreibt.

„So ist der Dialog eine existentielle Notwendigkeit. Da nun der Dialog jene Begegnung ist, in der die im Dialog Stehenden ihre gemeinsame Aktion und Reflexion auf die Welt richten, die es zu verwandeln und zu vermenschlichen gilt, kann dieser Dialog nicht auf den Akt reduziert werden, daß eine Person Ideen in andere Personen einlagert.“ (Freire 1978: 72)

Grenzarbeit kann in diesem Sinne als das Tun, Nachdenken und Miteinander-Reden in Grenzsituationen betrachtet werden. Es handelt sich dabei um einen transformierenden Kreislauf, in dem das wechselseitige Lernen und ein gemeinsamer Erkenntnisprozess gefördert werden.

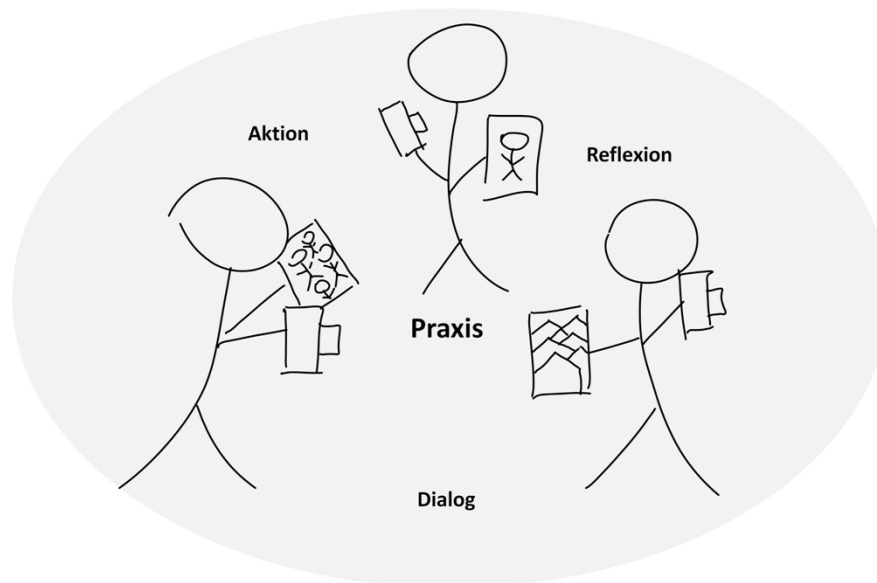


Abbildung 95: Praxis (nach Freire 1978) im fotografischen Spannungsfeld

Diese Wechselwirkung wird mit Blick auf Freires Alphabetisierungskampagnen (siehe Abschnitt 0, S.86) nachvollziehbar. Die beteiligten Menschen erforschen dabei ihre *generativen Wörter* und *Themen* (Freire 1978: 88; siehe auch Abschnitt 3.1.2), durch diese erlernen sie das Lesen und Schreiben, und während dieses Prozesses denken sie wiederum über die eigenen Wörter und Themen nach, hinterfragen diese in gemeinsamen Gesprächen. Die Alphabetisierungsarbeit und das Erkennen und Hinterfragen zentraler Aspekte der eigenen Lebenswelt sowie der eigenen existentiellen Situation gehen hierbei Hand in Hand. Für Freire setzt sich ein Dialog aus Aktion und Reflexion zusammen – erst im gemeinsamen Gespräch, durch das Wort, wird das eigene Tun und Nachdenken begreifbar.

„Im Wort begegnen wir zwei Dimensionen: der ‚Reflexion‘ und der ‚Aktion‘ in so radikaler Interaktion, dass, wenn eines auch nur teilweise geopfert wird, das andere unmittelbar leidet. Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern.“ (Freire 1978: 71)

Das Konzept der freirianischen Praxis lässt sich nicht nur über Wörter und im Rahmen von Alphabetisierungskampagnen umsetzen. Verschiedenste Tätigkeiten, durch die Menschen sich kreativ ausdrücken und sich dabei ihrer Fremd- und Selbstwahrnehmung bewusst werden können – von der Theaterarbeit über Malerei, Grafik-Design oder Musik bis hin zu multimedialen Ausdrucksformen – eignen sich für die freirianische Praxis. Jedoch erweist sich unter allen Möglichkeiten kreativen Ausdrucks die Fotografie als besonders niederschwelliges Medium, das zudem den öffentlichen und den

privaten Raum einnimmt und die Grenzen dazwischen verschwimmen lässt (Barthes 1985: 109). Grenzarbeit im fotografischen Spannungsfeld kann als eine spezifische Form der Umsetzung freirianischer Praxis begriffen werden: Die Ambivalenzen stellen die Teilnehmer_innen vor die Herausforderung, gewisse Aktionen (Umsetzung von Gestaltungsformen in der Theorieskizze siehe S.181) zu setzen. Im Gruppenprozess wird über die Ergebnisse dieser Aktionen, die fotografischen Werke der Teilnehmer_innen, gesprochen – somit findet Reflexion über das statt, was die Bilder zu sehen geben, aber auch über die Erfahrungen, die die Teilnehmerinnen beim Fotografieren gesammelt haben (Entwicklung von Reflexionsinhalten in der Theorieskizze siehe S.197). Eigene Bilder und Erfahrungen werden mit jenen der Anderen ausgetauscht, ein Kreislauf wechselseitigen Lernens wird angeregt. Das weitere Fotografieren und weitere Dialogrunden werden von vorangegangenen Erfahrungen geprägt, die eigenen Bilder und jene der Anderen schreiben sich in verwobener Form in weitere Aktionen ein. Durch den Dialog im Gruppenprozess werden Aktion und Reflexion im fotografischen Spannungsfeld miteinander in Beziehung gesetzt – das Reden über das eigene Tun und Denken befördert diese Beziehung und generiert immer wieder neue Möglichkeiten für Aktion und Reflexion. Durch Positionswechsel und Rollentausch im fotografischen Spannungsfeld, d.h. die Möglichkeit für alle Beteiligten, gleichermaßen als Fotograf_in, Betrachter_in und Referent_in zur Geltung zu kommen, werden auch Perspektivenwechsel möglich – und damit Situationen geschaffen, in denen gewohnte Blickregime gebrochen werden. Es entstehen Momente, in denen das Eigene und das Andere aufeinandertreffen und einander verunsichern. In diesen Momenten kann die gegenseitige und gemeinsame Verunsicherung im fotografischen Spannungsfeld als Basis für Dialog, Reflexion und weitere Aktionen genommen werden. Fotografische Praxis kann somit als transformativer Prozess gesehen werden, der sich aus dem dialektischen Verhältnis von Aktion (das Umsetzen von Gestaltungsformen), Reflexion und Dialog (das Entwickeln von Reflexionsinhalten) speist.

6.3 Fotografische Praxis und transdisziplinäre Grenzarbeit

Grenzarbeit – als welche sich die fotografische Praxis im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit herausstellt – kann in Anlehnung an das Konzept der *boundary work* (dt. Grenzarbeit) nach Thomas F. Gieryn (1983) als Arbeitsfeld zur Erforschung von Grenzziehungen zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Wissenskulturen betrachtet werden. Gieryn arbeitet die ideologische Verfasstheit solcher Grenzziehungen – die er auf das Streben nach Objektivität und Autonomie innerhalb einzelner Wissenschaftsdiziplinen zurückführt – heraus (Gieryn 1983). Dieses Konzept der Grenzarbeit entwickelt sich in der Folge zu einem vermittelnden Konzept an den Schnittstellen diverser Wissenschaftsbereiche und wird mit Fokus auf die soziale Konstruiertheit und dynamische Verfasstheit von Grenzen diskutiert. In diesem Zusammenhang bieten Samer Faraj und Aimin Yan ein Modell für Grenzarbeit als Teamarbeit im Bereich der Softwareentwicklung (Faraj/Yan 2009). Im Bereich der Bildungswissenschaften findet sich der Begriff in Studien von Janice McMillan, die den pädagogischen Ansatz des Service-Learning in der universitären Bildung als Grenzarbeit bezeichnet. Dabei werden im Rahmen von studentischen Projekten die wissenschaftlichen Inhalte eines Seminars mit dem gemeinnützigen Engagement der Studierenden verknüpft, die Lehrenden nehmen dabei die Rolle der *Grenzarbeiter_innen* ein, die als Vermittler_innen zwischen den Studierenden und den Beteiligten außerhalb der Universität agieren (McMillan 2011: 554). Für die Nachhaltigkeits- und Entwicklungsforschung formuliert Peter Mollinga ein systematisiertes Konzept der Grenzarbeit (Mollinga 2010) im Bereich des transdisziplinären Ressourcenmanagements, das auf drei

Arbeitsabschnitten gründet: Erstens müssen geeignete *Grenzkonzepte* entwickelt werden, die zur Förderung eines mehrdimensionalen Denkens beitragen können. Zweitens gilt es, entsprechende *Grenzobjekte* (Leigh Star/ Griesemer 1989; Leigh Star 2010) auszumachen, die auf integrative Weise das gemeinsame Arbeiten und Handeln in Situationen kultureller Differenz ermöglichen. Drittens geht es um das Gestalten von förderlichen Settings – die ich als *Grenträume* bezeichne –, in denen die Grenzkonzepte und -objekte angewendet werden können (Mollinga 2010: 4).

Inzwischen hat der Begriff der Grenzarbeit im Bereich transdisziplinärer Forschung einen wichtigen Stellenwert erlangt. In diesem Zusammenhang und mit Blick auf die vorliegende Theorieskizze erweist sich jene Qualität von Transdisziplinarität als relevant, die im Diskurs um die *transformative Forschung und Bildung* (Klein et al. 2001; WBGU 2011; Vilsmaier/Lang 2014) diskutiert wird: die Wechselwirkung von Lern- und Forschungsprozessen, durch die jeder Erkenntnisprozess auch als Transformationsprozess begriffen werden kann (siehe Abschnitt 1.4.1, S.25ff.). Mit dem Konzept transformativer Forschung und Bildung wird die Zielsetzung verfolgt, vom Forschungsverständnis in *Modus 1* weiter zu einem in *Modus 2* zu gelangen (Gibbons et al. 1994; Nowotny 1999), das – vergleichbar mit Bourdieus Praxeologie (Bourdieu/Wacquant 2006) – anerkennt, dass Wissenschaft von Menschen betrieben wird und in hohem Maß vom spezifischen Kontext und der Situiertheit der Beteiligten abhängig ist. Das wechselseitige Forschen und Lernen rückt hierbei ins Zentrum der Aufmerksamkeit und wird mittlerweile in der transdisziplinären Nachhaltigkeitsforschung als grundlegendes Forschungsprinzip betrachtet, das, durch die Wechselwirkung von Theorie und Praxis, zu Handlungskompetenz führen soll (Vilsmaier/Lang 2014: 91-94). Transformative Forschung und Bildung sollen dazu dienen, Transformationsprozesse gleichermaßen zu erforschen, zu fördern und dabei zu lernen. Hierdurch soll Verständnis für das Entwickeln und Umsetzen von Handlungsoptionen und Lösungsansätzen generiert werden (WBGU 2011: 374-377) – was wiederum dem besseren Erfassen von, dem Nachdenken über und dem Weiterarbeiten an wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen dient. Dies kann in Bezug zum *Haus der Generativen Bildung* gestellt werden, welches ich als Modell anhand meiner Analyse von Freires Alphabetisierungskampagnen dargestellt habe (siehe Abschnitt 03.1.2, S.93). Durch diese Analyse lässt sich nachvollziehen, worum es in Freires Projekten im Kern geht: Menschen lernen, ausgehend von ihrer Lebenswelt, die Welt im größeren Ganzen, mit ihren kulturellen Differenzen und Ambivalenzen zu lesen. Ein wechselseitiger Lernprozess basiert in diesem Zusammenhang auf einem Praxisbegriff, der die Auseinandersetzung mit Theorie immer schon einschließt, da er gleichermaßen auf Aktion, Reflexion und Dialog beruht. Menschen nehmen dabei im Wechselspiel einmal Subjekt- und dann wieder Objektpositionen ein und sind immer wieder Situationen kultureller Differenz ausgesetzt – Erfahrungen, die den Lern- und Forschungsprozess vorantreiben. Sie gehen ihrer ursprünglichen, spontanen Neugier nach und haben im Rahmen kollektiver Bildungsprozesse die Möglichkeit, diese zu einer epistemologischen Neugier weiterzuentwickeln. Praxis bedeutet insofern auch ein Hin-und-Her-Wandern der Beteiligten zwischen lebensweltlichem, konkretem Erfahren und theoretischen Erkenntnisprozessen (Freire 2007: 90-91; S.72). In diesem Zusammenhang wird die Fotografie als ambivalentes Medium relevant. Sie kann einerseits Medium für das multikulturelle Produzieren und Reproduzieren von kulturellen Universalkategorien sein. Sie kann aber auch in ihrer Verfasstheit als Praxisform mit wechselnden Subjekt- und Objektpositionen dazu dienen, kulturelle Differenz sichtbar und verhandelbar zu machen.

Das Konzept der Grenzarbeit, wie es an inter- und transdisziplinären Schnittstellen zwischen verschiedenen Wissenskulturen diskutiert wird, lässt sich in adaptierter Form auf die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit übertragen. Dazu schlage ich vor, *Kulturelle Differenz* (Bhabha 2004; siehe Abschnitt 1.2, S.18ff.) als *transdisziplinäres Grenzkonzept* zu begreifen, das – in einem *transdisziplinären Grenzraum* – im *fotografischen Spannungsfeld* (siehe Abschnitt 0, S.172ff.) verhandelt wird. Die *fotografische Praxis* (siehe Abschnitt 6.2.2, S.222ff.) im Allgemeinen und die *Generative Bildarbeit* (siehe Abschnitt 3.3, S.104ff.) im Speziellen, wie sie im Sinne des *Forschenden Lernens* (siehe Abschnitt 1.4, S.24ff.) in der multiplen Fallstudie des vorliegenden Forschungsprojektes eingesetzt, erforscht und analysiert wurde, kann als konkrete Form der *transdisziplinären Grenzarbeit* begriffen werden. Dabei entstehen *generative Bilder und Themen* der Menschen (Freire 1981: 84; siehe auch S.90ff.), die miteinander im transdisziplinären Forschungskontext zusammenarbeiten – diese können als *transdisziplinäre Grenzobjekte* betrachtet werden.

6.3.1 Kulturelle Differenz als transdisziplinäres Grenzkonzept

Transdisziplinäre Forschungszusammenhänge können als Grenzsituationen begriffen werden, in denen alle Beteiligten einem gewissen Strukturdeterminismus ausgesetzt sind. Je nachdem, wie sich die Menschen, Gruppen und Institutionen im *sozialen Raum* positionieren oder positioniert werden, stehen sie zueinander in einem Spannungsverhältnis. Sie nehmen einander auf bestimmte Weise(n) wahr, woraus Reaktionen, Handlungen und wieder neue Wahrnehmungen entstehen (Barlösius 2011: 121). Um dieses Spannungsverhältnis zu begreifen und zu erforschen, führt Pierre Bourdieu den Begriff des *Habitus* ein.

Mithilfe dieses Begriffs versucht er, jene Strukturen und Mechanismen zu verstehen, die den sozialen Raum als „Raum von Unterschieden“ konstituieren, in dem Individuen oder Gruppen je nach ihrer Position eine privilegierte oder marginalisierte Rolle einnehmen (Bourdieu 1985: 26). Als Resultat der jeweiligen Position im sozialen Raum findet der Habitus in der alltäglichen Praxis seinen Ausdruck in bestimmten Verhaltensweisen und Lebensstilen, die sowohl gesellschaftlich als auch individuell reproduziert werden. *„Habitus ist zugleich Ergebnis sozialer Unterschiede wie auch Bedingung für deren Fortbestehen.“* (Dörfler 2003: 18). Der Habitus strukturiert den Blick der Menschen auf ihren sozialen Raum und auf die gesamte Gesellschaft, bringt diesen Blick gleichzeitig aber auch hervor. Diese Betrachtungsweise mag im ersten Moment zu einer fatalistischen Haltung verleiten. Bourdieus Habitus kann zum einen als Instanz betrachtet werden, die Menschen bis zu einem gewissen Grad handlungsunfähig macht. Er kann so auch als gute Begründung dienen, sich dem eigenen Schicksal hinzugeben, jeglichen Gedanken an eine eigene Teilhabe am Weltgeschehen zu ignorieren und sich dem *amor fati* (Liebe zum Schicksal) zu ergeben (Bourdieu 1987: 378). Wenn man sich allerdings auf eine Abkehr von der strukturalistischen Bedrücktheit einlässt, kann gerade das Erkennen von Grenzsituationen, in denen Ungleichheit hervorgebracht wird, eine Möglichkeit für generative Forschungs- und Bildungsprozesse sein – nämlich dann, wenn Ungleichheitsverhältnisse als generatives Thema verhandelbar werden (Freire 1978: 84). Richtet man die Aufmerksamkeit darauf, dass trotz des vorhandenen Strukturdeterminismus das Gefüge des sozialen Raumes beweglich und dauerhaft zugleich ist, können auch die vermittelnden, schöpferischen und generierenden Eigenschaften des Habitus Beachtung finden (Reckwitz 2012: 41).

Aus dieser Perspektive lässt sich Bourdieus Begriff der *Distinktion* (1987) in Bezug zu Bhabhas Begriff der *Kulturellen Differenz* (Bhabha 2004; Abschnitt 1.2) setzen. Beide Konzepte verweisen auf alltäglich erfahrbare Ungleichheitsverhältnisse, die sich jedoch anhand unterschiedlicher Phänomene zeigen (Bonz 2012: 34). Während bei Bourdieu das Erkennen der eigenen Habitusform einen Menschen vordergründig die Gemeinsamkeiten mit all jenen wahrnehmen lässt, die der eigenen Gruppe angehören, bringt die Distinktion das Erkennen von Unterschieden, ein Sich-Erheben bzw. -Erniedrigen gegenüber anderen und damit eine Abgrenzung mit sich. Es geht hier um ein Sich-Unterscheiden, das sich beispielsweise im Geschmack zeigt und das gleichzeitig auf eine gewisse soziale Zugehörigkeit schließen lässt (Bourdieu 1987: 104). Bourdieu beschreibt damit eine Möglichkeit, in der sich die Haltung des *amor fati* in ein *odium fati* (Hass auf das Schicksal) verwandeln kann (ebd.: 378). Bei Bhabhas Kultureller Differenz geht es um eine Abgrenzung, die auf einer Unsicherheit über die eigene Zugehörigkeit beruht, wie sie etwa durch Migrationserfahrung entstehen kann. Situationen Kultureller Differenz ergeben sich, weil die Menschen permanent völlig unterschiedliche kulturelle Praktiken hervorbringen, mit denen sie ihre eigenen Bedeutungssysteme konstruieren. Diese lassen sich Bhabha zufolge nicht mit universalistischen Bedeutungssystemen erfassen; allzu schnell würden neue Veränderungen vollzogen, die jeglichen Versuch, sie auf allgemeiner Ebene zu erklären und zu verstehen, obsolet machten (Bhabha 2004: 232).

Beide Konzepte, das der Distinktion und das der Kulturelle Differenz, behandeln Grenzsituationen, in denen Menschen sich von ihrer eigenen Identifikation mit der Welt, die sie umgibt und die sich bislang in sie eingeschrieben hat, lösen. Die *Risse* (Bonz 2012: 48), die dabei zwischen dem Subjekt und seinem Habitus entstehen, können in eine Verlustsituation münden – sie können aber auch als Situation gefasst werden, in der die Möglichkeit gegeben ist, eine kritisch-reflexive Haltung einzunehmen. In diesem Sinne kann Transdisziplinarität als Situation Kultureller Differenz betrachtet werden, die sich durch „*incomplete knowledge, nonlinearity, and divergent interests*“ auszeichnet (Mollinga 2010: 4). Es handelt sich dabei um Zusammenhänge, in denen Menschen, die in verschiedenen Lebenswelten, Wissens- und Erkenntniskulturen leben, durch geteilte Phänomene und Problemstellungen miteinander verbunden sind. Kulturelle Differenzen bringen sich dabei auf verschiedenen Ebenen zur Geltung.

„*The question of cultural difference faces us with a disposition of knowledges or a distribution of practices that exist beside each other, abseits designating a form of social contradiction or antagonism that has to be negotiated rather than sublated.*“ (Bhabha 2004: 232)

Es geht hierbei um das Festsetzen von Normen, Werthaltungen, Praktiken und Wissensformen – auf sprachlicher Ebene wie auf der Ebene von Glaubensfragen, politischer Orientierung und ethnischer oder disziplinärer Zugehörigkeit. In transdisziplinären Forschungszusammenhängen besteht die Herausforderung, vorhandene Probleme miteinander zu bearbeiten und vorhandene Wissensformen und Praktiken dafür nutzbar zu machen. Jedoch werden kulturelle Differenzen oftmals als Hindernisse betrachtet, die jeglichen Austausch über die bestehende Vielfalt an Wissens- und Praxisformen verhindern. Als theoretischen Vorschlag für einen angemessenen Umgang mit kulturellen Differenzen konzeptualisiert Homi Bhabha den *Dritten Raum* (Bhabha 2004: 55; siehe auch Abschnitt 6.3.2), wo kulturelle Differenzen das Zentrum des gemeinsamen Interesses bilden. Hier können soziale Widersprüche verhandelt, Handlungsmöglichkeiten ausgelotet werden. „*Räume organisierter Selbstreflexion sind die Grundlage für bewusstes Wahrnehmen von und Umgehen mit Differenz.*“ (Jäggle Krobath 2010: 57). Sobald kulturelle Differenz als Grenzkonzept (Mollinga 2010: 4) in transdisziplinären

Forschungszusammenhängen nicht als Hindernis, sondern als Möglichkeit für gemeinsames Arbeiten betrachtet wird, wird ein Arbeiten an den Grenzen des Eigenen und des Anderen möglich. Geteilte Phänomene und Problemstellungen werden zugänglich, erforschbar und transformierbar.

6.3.2 Das fotografische Spannungsfeld als transdisziplinärer Grenzraum

Die Nachhaltigkeits- und Entwicklungsforschung kann als multidisziplinäres Forschungsfeld aus den Wissensbeständen und Methodenpools verschiedener Disziplinen und Lebenswelten schöpfen (Fischer/Kolland 2009: 7). Dabei ist sie herausgefordert, diese in inter- und transdisziplinären Forschungssettings durch das Definieren und Re-Definieren von gemeinsamen Forschungsstandards in Einklang zu bringen.

„Sustainability science is not yet an autonomous field or discipline, but rather a vibrant arena that is bringing together scholarship and practice, global and local perspectives from north and south, and disciplines across the natural and social sciences, engineering, and medicine. Its scope of core questions, criteria for quality control, and membership are consequently in substantial flux and may be expected to remain so for some time.“ (Clark/Dickson 2003: 8060)

Nachhaltigkeits- und Entwicklungsforschung lassen sich, wie das Visuelle in der Wissenschaftslandschaft, nicht nach eindeutiger disziplinärer Verfasstheit ordnen. Das *fotografische Spannungsfeld* ist insofern als geeigneter *Grenzraum* für die Nachhaltigkeits- und Entwicklungsforschung zu verstehen, als es von einer gewissen Undiszipliniertheit geprägt ist und gerade aufgrund dessen für viele Menschen – egal woher sie kommen, welchen lebensweltlichen oder disziplinären Hintergrund sie mitbringen – zugänglich und nutzbar ist (Mitchell 2008: 268). Eine solche Sichtweise lässt sich durch Argumentationslinien stärken, die im Rahmen des Paradigmenwechsels um eine visuelle Zeitenwende in Anschluss an Mitchell entwickelt werden. Diese bringen eine Neubewertung von Visualität und Bildlichkeit mit sich (Abel/Deppner 2013: 12). Das Verhältnis zwischen Fototheorie und Fotopraxis rückt nun in den Fokus, die Wechselwirkung von Wissenschaft und Kunst kann neu gedacht werden. Mitchell überträgt die konstruktive Undiszipliniertheit in den Wissenschaften allgemein auf das Feld des Visuellen, da es ihm im Kern seines Erkenntnisinteresses um die Brüche geht, die sich darin erfahren lassen.

„Mein wirkliches Interesse galt [...] Formen der ‚Undiszipliniertheit‘, den Turbulenzen und Inkohärenzen an den inneren und äußeren Grenzen der Disziplinen [...] ein Moment der Erschütterung und des Bruchs, in dem die Kontinuität und die Praxis in Frage gestellt wird [...] [ein] Moment des Chaos und des Staunens, in dem sich eine Disziplin [...] zwanghaft in ihrer Unangemessenheit offenbart.“ (Mitchell 2008: 256 f.)

Durch eine positive Lesart des Begriffs der Undisziplin bzw. der Undiszipliniertheit wird das Medium der Fotografie als mehrdimensionales, vielfältiges Feld erkennbar. Da niemand für sich Anspruch auf dieses Feld erheben kann, ist es offen für alle.

„Der Mehrwert besteht in der Überwindung monodisziplinärer Sichtweisen und Deutungshoheiten zugunsten einer sich aus dem Medium Fotografie, seiner Theorie, seiner Praxis und seiner Bildwelten ergebenden Gesamtbetrachtung, um neue Bilderkenntnisse zu erlangen.“ (Abel/Deppner 2013: 11)

Das fotografische Spannungsfeld kann als geeignete Konstellation betrachtet werden, durch die und in der eine Verknüpfung von Theorie und Praxis in Form *„einer Kombination aus wissenschaftlicher und*

künstlerisch-gestalterischer Methodik“ (Fütterer 2010: 6) erlebbar wird. Der theoretische Diskurs³² erstreckt sich von der Thematisierung verschiedener Fotopraktiken als *Agency* bzw. von Fotografien als *Bildakte* (Bredenkamp 2011) weiter zu Phänomenen *fotografischer Netzwerkbildung* und *Viskursen* (Knorr-Ketina 1999) und der Analyse performativer Qualitäten, die der Fotografie inhärent sind. In Anlehnung an Bruno Latour (2007) können Fotografien als *hybride Wesen* zwischen Bild und Gestalt betrachtet werden, so dass die Eigenlogik von Bildern in den Vordergrund tritt. Diese Argumentationslinie führt so weit, dass Bildern Akteur_innenstatus zugeschrieben wird, was wiederum mit den Phänomenen der *Bildermacht* und der *Bilderangst* in Zusammenhang gebracht werden kann (Abel/Deppner 2013: 13ff.; siehe auch Abschnitt 6.1.2).

Im fotografischen Spannungsfeld müssen Fotografien jedoch nicht grundsätzlich gefürchtet werden. Es können ihre Sinn erzeugenden Eigenschaften Beachtung finden und analysiert werden (Boehm 2007). Unter Beachtung ihrer Herstellungs-, Darstellungs- und Rezeptionskontexte können Fotografien als Zeichen ihrer Zeit betrachtet werden. Es muss nach dem jeweiligen Entstehungsort von Bildern gefragt werden und in der Folge auch nach diversen weiteren Orten, je nachdem wo und wie sie gezeigt, gesehen und verwendet werden. Wenn dementsprechend Praktiken, Regeln, Nutzung und Erwartungen hinterfragt werden, führen Fotografien als Dispositive (Foucault 1978) zu neuer Erkenntnis. Sobald eine_r ein Foto macht, eine weitere Person als Motiv zur Verfügung steht und wieder andere das Foto später betrachten, kann die Abgrenzung zwischen dem Eigenen und dem Anderen sowie der Wirkkraft des Bildes selbst verschwimmen. Werden diese Zusammenhänge jedoch entflochten und der Entstehungs-, Verwendungs-, Verweisungs- und Verwandlungszusammenhang in den Blick genommen, eröffnet sich ein transdisziplinärer Forschungsraum, in dem Erkenntnis gemehrt wird und sich Wirkkraft zu entfalten vermag – sei es in Form eines vertieften wechselseitigen Verstehens oder eines Erkennens gemeinsamer Herausforderungen. Unter Beachtung dieses Zusammenhangs in der transdisziplinären Erforschung von Lebenswelten eröffnet sich entsprechend die Möglichkeit, einen *Dritten Raum* (Bhabha 2004) aufzuspannen, der sich aus dem Überschreiten des Alltäglichen, der Lebenswelt und der Wissenschaft konstituiert. Es geht hier nach Bhabha um die Erschließung eines Artikulationsraums, in dem das Eigene, das Fremde und die Differenzen immer wieder aufs Neue ausgelotet, gedeutet und verhandelt werden können.

„It is that Third Space, though unrepresentable in itself, which constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity; that even the same signs can be appropriated, translated, rehistoricized and read anew.“ (Bhabha 2004: 55)

In diesem Dritten Raum können bestehende Strukturen, Machtverhältnisse und Abhängigkeiten zumindest für kurze Zeit ausgehebelt werden, nämlich dann, wenn erfahrbare Differenzen artikuliert und damit greifbar werden. Was Menschen an Unterschieden in ein Gruppengefüge mitbringen, gilt es zu benennen und zu verhandeln.

32 Im Sammelband *Undisziplinierte Bilder – Fotografie als dialogische Struktur* (2013) bringen Thomas Abel und Martin Deppner einen Überblick über die verschiedenen Theoriestränge, die zu dieser Neubewertung der Undisziplin im Bereich des Visuellen beitragen.

„These ‚inbetween‘ spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular or communal – that initiate new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of defining the idea of the society itself.“ (Bhabha 2004: 2)

Der Zwischenraum, die Lücke, die durch Differenzerfahrungen entsteht, ermöglicht es, Identität neu zu verhandeln, den Dingen neue Bedeutung zu geben und zur Geltung zu bringen, dass wir uns stets im Werden befinden. *„And by exploring this Third Space, we may elude the politics of polarity and emerge as the others of ourselves.“* (ebd.: 56) Im dritten Raum als *transgressivem Raum* (Brandes 2010: 235) verliert das Konzept der Trennlinie zwischen und innerhalb von sozialen Räumen seine eindimensionale, ausschließende Verfasstheit (Bhabha 2004: 5). Es handelt sich dabei um ein Raumverständnis, dem Bewegung und Dynamik inhärent sind, und das ermöglicht, festgefahrene Positionen und Bilder zu *entfixieren* (Brandes 2010: 53-54). Grenzen und Trennlinien, die im üblichen Sinn den Rand einer gewissen Kultur, Politik oder Erkenntnis bezeichnen, werden im Dritten Raum zum Zentrum. Es kommt dabei jene Ausprägung von Differenz zum Ausdruck, die zugleich trennt und verbindet: *„This interstitial passage between fixed identifications opens up the possibility of a cultural hybridity that entertains difference without an assumed or imposed hierarchy [...]“* (Bhabha 2004: 5). Durch die Wahrnehmbarkeit und das zunehmende Erkennen der eigenen Habitusgebundenheit und jener der Anderen können die Voraussetzungen des eigenen Handelns und Denkens erforscht und infrage gestellt werden. Differenzerfahrung wird zu einem reflexiven Prozess, indem der Habitus nicht nur als Hemmschuh, sondern auch als generatives Erzeugungsprinzip sozialer Praxisformen Bedeutung erlangt (Reckwitz 2012: 41).

Das fotografische Spannungsfeld kann als Grenzraum zwischen den künstlichen Sphären der Wissenschaft, die ihrerseits eingebettet ist in alltägliche, lebensweltliche Zusammenhänge, und der Lebenswelt, die selbst nicht ohne Verfremdung von außen betrachtet werden kann (Waldenfels 1997: 54), gesetzt werden. In Kontexten der transdisziplinären Nachhaltigkeits- wie Entwicklungsforschung – in denen Beteiligte eingeladen sind in tradierte, asymmetrische Machtbeziehungen, die sich in einer doppelten Distanz aus der Herkunft wie der Rolle im Forschungsprozess speisen (Vilsmaier 2013) – wird mit dem fotografischen Spannungsfeld als Drittem Raum ein Ort geschaffen, an dem diese Distanzen sichtbar gemacht, problematisiert und verändert werden können.

6.3.3 Generative Bildarbeit als transdisziplinäre Grenzarbeit

Fotografisch-visuelle Methoden haben keinen eindeutigen Ursprung und keine Alleinstellung innerhalb einer Disziplin. Wenn auch die Kunstgeschichte und die Soziologie, die Ethnologie bzw. die Kulturanthropologie sowie andere kulturwissenschaftliche Disziplinen mit den Kommunikations- und Medienwissenschaften wesentliche Beiträge zur Etablierung visueller Methoden geleistet haben, dürfen Beiträge zur Methodenentwicklung aus anderen Disziplinen wie den Bildungs- und Politikwissenschaften sowie der Geografie nicht außer Acht gelassen werden. In der transdisziplinären Forschung sind besonders jene visuellen Ansätze von erhöhter Bedeutung, bei denen fotografische Praxis (siehe S.222) – das Produzieren, Präsentieren, Rezipieren und Interpretieren von Fotos – zur Anwendung kommen. Durch dieses Geflecht von Handlungs-, Deutungs-, Übersetzungs- und Verständigungsprozessen werden Handlungsspielräume in Situationen kultureller Differenz eröffnet. Das steht grundsätzlich im Gegensatz zu Verfahren, in denen Fotografien als Evidenz erzeugende bzw. rein abbildende Medien eingesetzt werden. Dieser Anspruch an die Fotografie findet sich nach wie vor –

besonders dann, wenn Rolle und Funktion der Fotografie sowie der herstellende Charakter in Bezug auf Wirklichkeitsdarstellungen nicht reflektiert werden. Das sei, so Abel und Deppner, besonders in den Naturwissenschaften üblich, wenn Fotografie vorrangig als Werkzeug zum Erkenntnisgewinn – als Beweismittel in der Wissenschaftskommunikation – verwendet wird, ohne dass dabei die Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge von Fotos kritisch hinterfragt werden (Abel/Deppner 2013: 12). Unordnung und Undiszipliniertheit als grundlegende Eigenschaften fotografischer Verfahren, wie sie Barthes (1985) und Mitchell (2003) beschreiben, werden in solchen Zusammenhängen nicht erkannt bzw. anerkannt. In Abgrenzung dazu heben Abel und Deppner den wissenschaftlichen Umgang mit Fotografie in den Sozial- und Geschichtswissenschaften hervor, wo es vor allem darum gehe, die Bedeutung von Fotografie in Hinblick auf alltags- und wissenschaftskulturelle Transformationsprozesse zu beleuchten. Es wird ein weites Erkenntnisfeld eröffnet, das durch den Fokus auf die Wechselwirkung von fotografisch-visueller Praxis und Theorie und durch einen reflektierten Umgang mit Fotografie, Visualität und Bildlichkeit hervorgebracht wird. Fotografische Bilder werden hier als mehrdimensionale Ereignisse betrachtet und können als undisziplinierte Medien zwischen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen vermitteln und zugleich erforscht werden (Abel/Deppner 2013: 10). Die undisziplinierte Fotografie kann vor allem auch als Teil von Forschungskonzepten und Methodologien nutzbar gemacht werden, wie es zur Beschreibung gesellschaftlicher Phänomene in den Sozialwissenschaften seit den 1970er Jahren vermehrt der Fall ist.³³

Was sich im Rahmen der multiplen Fallstudie herausgestellt hat, führt jedoch über das Beschreiben sozialer Wirklichkeit mittels Fotografie hinaus. Fotografie kann im Rahmen Generativer Bildarbeit als Lern- und Forschungsmedium für transformative Forschung dienen, es kann Wissenschaft mit, durch und im fotografischen Spannungsfeld betrieben werden. Fotografische Praxis kann als gemeinsamer Denkraum nicht nur zwischen geisteswissenschaftlicher Fotografieforschung und konzeptionell-gestalterischer Fotopraxis (Abel/Deppner 2013: 16) betrachtet werden, sie kann vor allem auch zwischen der kultur- und der naturwissenschaftlichen Forschung das gemeinsame Denken und Handeln fördern, wenn es – wie bei der Nachhaltigkeits- und der Entwicklungsforschung – um transformative Forschungsfelder geht. Denn ein gemeinsamer Nenner bzw. eine gemeinsame Herausforderung für Natur- und Kulturwissenschaftler_innen, die sich in transdisziplinären Forschungssettings begeben, besteht darin, dass ein integrativer Zugang zum Komplex Mensch, Gesellschaft, Natur erschlossen werden muss. Der Mensch kann nicht ohne seine Umwelt betrachtet werden; Natur kann ebenso wenig losgelöst vom Menschen erforscht und analysiert werden. Durch den Einsatz von Generativer Bildarbeit kann ein solch integrativer Zugang geschaffen werden, indem unterschiedliche Objektivierungsweisen und Wissensordnungen mithilfe der performativen Qualitäten fotografischer Abbildungs-, Darstellungs- und Sinnbildungsprozesse sichtbar und verhandelbar werden.

In der Folge werden jene methodologischen Eigenschaften der Generativen Bildarbeit ausgeführt, die sich aufgrund der vorliegenden Forschungsarbeit als besondere Qualitäten für transdisziplinäre Grenzarbeit beschreiben lassen:

33 Eine entsprechende Systematisierung fotografisch-visueller Methoden im sozialwissenschaftlichen Feld habe ich in Abschnitt 0 (S.99) mit der Einteilung partizipativ-prozesshafter Methoden auf 3 Interaktionsebenen vorgenommen. Generative Bildarbeit kann in diesem Zusammenhang als Fortentwicklung der Methoden auf Interaktionsebene 3 betrachtet werden.

Das Erarbeiten generativer Bilder und Themen

Durch Generative Bildarbeit können innerhalb eines vorgegebenen Forschungskontextes – zum Beispiel: Umwelt, Migration, Bildung – die relevanten Forschungsthemen von den beteiligten Menschen generiert werden. Der Prozess des transdisziplinären *Problemframing* (Jahn 2008) kann als gemeinsamer Prozess unter Partizipation aller Beteiligten im Forschungsfeld vollzogen werden. Die relevanten Themen und Fragestellungen lassen sich in einem kollektiven Prozess erarbeiten und verhandeln, indem Fotos aller Beteiligten in Dialoggruppen diskutiert und reflektiert werden (siehe S.118). Durch Generative Bildarbeit können demnach relevante Aspekte für das Zusammenleben in Situationen kultureller Differenz bzw. für den konkreten Forschungszusammenhang herausgearbeitet werden. Die daraus resultierenden *generativen Bilder* und *Themen* (Freire 1981: 84; siehe auch S.90, S.124) können als *Grenzobjekte* im Sinne von Leigh Star und Griesemer (Leigh Star/Griesemer 1989) betrachtet werden. Diese entwickeln das Konzept des Grenzobjekts anhand einer historischen Studie, die sie zur Entstehungsgeschichte des zoologischen Museums der Universität in Berkeley, mit Blick auf die Zusammenarbeit der verschiedenen Interessensgruppen durchgeführt haben. Sie definieren den Begriff des Grenzobjekts wie folgt:

„Boundary objects are both plastic enough to adapt to local needs and constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual-site use. They may be abstract or concrete. They have different meanings in different social worlds but their structure is common enough to more than one world to make them recognizable, a means of translation.“ (Leigh Star/Griesemer 1989: 393)

Als konkrete Beispiele für Grenzobjekte führen Leigh Star und Griesemer Museen, Bibliotheken, Landkarten, Regionen oder auch Kommunikationsmethoden an (ebd.: 410-411). Es geht ihnen dabei darum, eine gewisse verbindende *authority* zu bestimmen, die in Situationen Kultureller Differenz ein gemeinsames Interesse zwischen mehreren Parteien erzeugen kann. In diesem Sinne sollen die generativen Bilder und Themen der Menschen als Grenzobjekte im Forschungsfeld der dialogischen Zusammenarbeit unter Berücksichtigung von Perspektivenvielfalt dienen und zu kohärenten Übersetzungsprozessen im Austausch zwischen verschiedenen Lebenswelten führen (Leigh Star/Griesemer 1989: 393).

Rekursiver und performativer Forschungsprozess

Indem immer wieder ein gemeinsames Interpretieren der Bilder in Form von Gruppenarbeit möglich ist und die Deutungen, die dabei entstehen, die weitere fotografische Praxis sowie die anschließenden Deutungsprozesse und auch die Ergebnisse in hohem Maße beeinflussen, vollzieht sich ein rekursiver Forschungsprozess (S.104). In transdisziplinären, von Unsicherheit geprägten Forschungskonstellationen wird ein solch rekursives Vorgehen unbedingt empfohlen (Lang/Vilsmaier 2014: 101). Dadurch wird das Generieren und Deuten eines Bildkorpus, aber auch der Interaktionen im Forschungsfeld, möglichst intensiv und über einen längeren Zeitraum hinweg als gemeinsamer Prozess aller Beteiligten gestaltet und wiederholt. Im Wechselspiel von Fotoproduktion, -rezeption und -interpretation werden dabei unzählige fotografische Selbst- und Fremdbilder erzeugt.

„Denn auch die in der Wissenschaft verwendeten Bilder sind insofern von Ambivalenzen gekennzeichnet, als sie sich unterschiedlich wahrnehmen lassen. Auch hier hängt es vom Blickakt des Betrachters ab, wie das Bild ‚zurückblickt‘ – welches Wissen bzw. welche Erkenntnis es dem Betrachter ermöglicht oder gar suggeriert.“
(Fischer-Lichte 2012: 158)

Durch das rekursive Vorgehen ist es nicht nur ein einzelner Blickakt zwischen Bild und Betrachter_in, der eine raumaufspannende Wirkung aufweist. Vielmehr handelt es sich um eine ganze Folge von Blickakten, die eine Basis für gemeinsames Forschen und Lernen im Rahmen der Generativen Bildarbeit bilden:

der Blickakt zwischen Motiv und Fotograf_in beim Fotografieren, jener zwischen Fotograf_in und Foto beim Entwickeln oder Auswählen des Fotos, der Blickakt zwischen dem Foto und jenen, die das Foto irgendwo verwenden wollen, und schließlich die unzähligen Blickakte zwischen dem Foto und den Betrachter_innen, denen das Foto zugänglich gemacht wird. Demnach kann Generative Bildarbeit als rekursiver und performativer Prozess gefasst werden, den Ambivalenzen und Unvorhersehbarkeit, aber vor allem eine gewisse transformativa Kraft kennzeichnen.

Wissensintegration durch wechselnde Subjekt- und Objektpositionen

In transdisziplinären Projekten wird unter anderem das Ideal angestrebt, als Forscher_in mit den beteiligten Menschen im Forschungsfeld partizipativ zu forschen, nicht lediglich über sie (Hanschitz et al. 2009: 83ff.). Um ein transdisziplinäres Forscher_innenkollektiv zu bilden, ist es erforderlich, dass auf der einen Seite die Forscher_innen aus der Distanziertheit heraus das Feld betreten, während auf der anderen Seite die Beteiligten im Forschungsfeld bereits eine besondere Nähe zum Forschungsgegenstand vorweisen. Treffen Menschen mit solch unterschiedlichen Voraussetzungen im Forschungsprozess aufeinander, besteht die Herausforderung, die unterschiedlichen Wissens- und Erkenntnisformen, die sie zu bieten haben, füreinander zugänglich zu machen. Durch Generative Bildarbeit entsteht ein gemeinsamer Lern- und Forschungsraum, der vor allem dadurch charakterisiert ist, dass er für alle Beteiligten einerseits unalltäglich, andererseits durch den Einsatz der Fotografie als Alltagpraktik jedoch vertraut ist. Sämtliche Protagonist_innen, ob aus der Wissenschaft oder Beteiligte im Forschungsfeld, finden sich durch ihre fotografische Praxis, in der sie gleichermaßen als Fotograf_innen, Motive oder Betrachter_innen denken und handeln, in einem Wechselspiel wieder, in dem sie einmal Subjekt- und dann wieder Objektpositionen einnehmen. Hier lässt sich eine Verbindung zu Basarab Nicolescu herstellen, für den sich Transdisziplinarität durch die Verschränkung von Subjekt- und Objektpositionen kennzeichnet (Nicolescu 2002, 2008). Erst wenn das Denken in Gegensätzen überwunden ist, können, so Nicolescu, Erkenntnisprozesse auf mehreren Ebenen parallel stattfinden – Erfahrungen, Erkenntnisse und Wissen im *Dazwischen* und im *Abseits* würden ebenso Bedeutung erlangen wie an einzelnen Extrempolen. Als Zielorientierung sollten sich transdisziplinäre Forscher_innen auf integrative Weise der *Einheit des Wissens* widmen.

„As the prefix „trans“ indicates, transdisciplinarity concerns that which is at once between the disciplines, across the different disciplines, and beyond all disciplines. Its goal is the understanding of the present world, of which one of the imperatives is the unity of knowledge.“ (Nicolescu 2008: 2)

Nicolescus Theorie der Transdisziplinarität kann im Rahmen Generativer Bildarbeit auf eine praktische Ebene gelangen. Durch das rekursive Vorgehen bleibt die Forschungs- und Deutungshoheit nicht alleine den Wissenschaftler_innen vorbehalten. Indem der Deutungsprozess von vorhandenem Foto- und

Textmaterial kollektiv angelegt werden kann, wird Generative Bildarbeit einem zentralen Anspruch von transdisziplinärer Forschung gerecht, nämlich dem eines gleichberechtigten Forschungsprozesses, in dem sich alle Beteiligten – die Menschen im Feld, die Entscheidungsträger_innen und die Wissenschaftler_innen verschiedener Disziplinen – als Forschende einbringen und auf integrative Weise einen gemeinsamen Themen- und Wissenskorporus erschließen (Klein 2008; Pohl et al. 2008; Lang/Vilsmaier 2014). Im Gegensatz zu einem unilinearen Wissenschaftsverständnis werden Blickakte und damit auch Perspektivenvielfalt und Perspektivenwechsel auf allen Ebenen ermöglicht und nicht als Hindernisse, sondern als Potenzial im Forschungsprozess betrachtet. Es geht dabei um ein Menschenbild, das „weder das Subjekt gegen(und)über Welt konzipiert, noch dieses in die Stellung eines autonomen Konstrukteurs von Welt erhebt.“ (Vilsmaier 2010: 13). Dabei werden die Grenzen zwischen Subjekt- und Objektsein für alle als fließende Übergänge erfahrbar.

Lernen und Forschen durch ethische Ambivalenzen

Im Prozess Generativer Bildarbeit können alle Beteiligten die ethischen Rahmenbedingungen für gemeinsames Handeln wie auch die Bewertung dieses Handelns entsprechend der jeweiligen Situationalität mitgestalten (siehe Abschnitt 0, S.139). Ethische Fragen nach *informierter Zustimmung* (S.130), *Anonymität/Sicherheit* (S.134) und *Copyright/Creative Commons* (S.136) von fotografischen Werken müssen in einem dialogischen Aushandlungsprozess gemeinsam geklärt werden. Eine bewusste Auseinandersetzung mit den verschiedenen, teils widersprüchlichen Wirkungsebenen ethischer Fragen fördert jedenfalls die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Forscher_innen und den Teilnehmer_innen. Ethische Ambivalenzen geben Anlass, sich mit den Machtstrukturen auseinanderzusetzen, innerhalb derer ein Projekt steht. Dadurch können auf partizipative Weise verschiedene Handlungsformen ausgelotet werden. Wesentlich ist hierbei der reflektierte Umgang mit den Möglichkeiten und Grenzen von Wissensproduktion und Kritikfähigkeit in konkreten lebensweltlichen Zusammenhängen (Clark 2012: 25). *Situationalität* und *Reflexivität* gelten demgemäß als ethische Grundlage bei dieser Form transdisziplinärer Grenzarbeit. Alles andere als ein Universalrezept, kann der ethisch reflektierte Umgang mit visuellem Material als Forschungs- und Lernprozess betrachtet werden, in dem Teilnehmer_innen und Forscher_innen immer wieder die Erfahrung von „Eigen“ und „Fremd“ machen, das Fremde im Eigenen anerkennen (Stöger 2003) und dabei Meinungen und Umgangsformen entwickeln, die dem jeweiligen Kontext entsprechen.

Mehrdimensionale Ergebnisse

Durch den Einsatz von Generativer Bildarbeit wird der undisziplinierte Entstehungs-, Verwendungs-, Verweisungs- und Verwandlungszusammenhang der Fotografie relevant. Dieser reicht von einem produktiven Moment (Entstehungskontext) über ein repräsentatives und rezeptives (Verwendungskontext), ein verbindendes (Verweisungskontext) und ein transformatives Moment (Verwandlungskontext). Wird ein wechselseitiger Lern- und Forschungsprozess im Sinne transformativer Forschung (Klein et al. 2001; WBGU 2011; Vilsmaier/Lang 2014; siehe auch S.25ff.) oder im Sinne von *mutual learning sessions* (Vilsmaier/Engbers et al. 2015) angestrebt, müssen diese unterschiedlichen Kontexte und ihre gegenseitige Wechselwirkung Beachtung finden. Dabei ist genau nach den Rollen und dem entsprechenden Eingelassensein in Selbst- und Fremdbilder im jeweiligen Kontext zu fragen. Der Einsatz Generativer Bildarbeit in der transdisziplinären Nachhaltigkeits- und

Entwicklungsforschung wird empfohlen, sofern die partizipativ-dialogischen und prozesshaften Elemente sowie die Blickakte, die jeder fotografisch-visuellen Praxis inhärent sind, als Analysekategorien reflektiert und so für die Forschung nutzbar gemacht werden. Auf einer unmittelbaren ersten Ebene werden durch Generative Bildarbeit Forschungsergebnisse in Form von generativen Bildern und Themen, Fragestellungen, gemeinsamen Interpretationen von Daten und Problemdefinitionen erschlossen. Im größeren Kontext betrachtet wird die konstitutive Wirkkraft von fotografischer Praxis im Aufspannen eines transdisziplinären Forschungs- und Lernraumes nutzbar gemacht. Gleichzeitig entsteht ein Experimentier- und Übungsfeld für den anerkennenden Umgang mit Perspektivenvielfalt im Forschungsprozess.

Ausblick – utopistische Forschungspraxis

„Utopie heißt nicht etwas Unrealisierbares. Die Utopie ist die dialektische Verbindung zwischen dem Akt der Anklage der Welt, die entmenschlicht, und der Verheißung der Welt, die menschlich macht. Also können nur die Utopisten Hoffnung haben.“ (Freire 1981: 82)

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit geben Anlass, die Fotografie als Wahrnehmungs-, Interaktions-, Dialog- und Reflexionsform – also im Sinne Paulo Freires als generative Praxis (Freire 1978) zu begreifen. Sobald sich Menschen der Fotografie widmen, begeben sie sich in ein weitläufiges fotografisches Geflecht mit unterschiedlichen Akteursebenen. In diesem Zusammenhang agieren fotografische Bilder nicht selbständig. Sie dienen als produktive Medien für Begegnung und Interaktion auf visueller, leiblicher sowie sprachlicher Ebene. Die vielen Dimensionen in diesem Geflecht werden meist nur bruchstückhaft wahrgenommen. Die Beteiligten im fotografischen Geflecht stehen in einer Beziehung zueinander, die von einem gewissen Blickregime bestimmt ist. Dem Verhältnis von Bild und Blick, Bild und Leib sowie Bild und Sprache wird dabei gleichermaßen Beachtung geschenkt. Das Blicken lässt Bilder entstehen, Bilder können immer wieder neue Blickakte anregen, diese jedoch auch verhindern. Einmal werden die Blicke erwidert und reflektiert, dann wiederum bleiben sie ohne Antwort. Das Zum-Bild-Werden betrifft Menschen in ihrer Leiblichkeit. Blicke treffen auf den Leib und schreiben sich als Erfahrung darin ein. In der Folge wird diese Erfahrung auf dem fotografischen Bildträger konserviert und kann an einem anderen Ort, zu einem späteren Zeitpunkt zu weiteren performativen Blickakten führen. Fotografische Bilder und Sprache wirken wechselseitig aufeinander und produzieren sich gegenseitig. Ob, was und wie Bilder im fotografischen Geflecht eine Wirkung entfalten können, hängt dementsprechend davon ab, in welchem Zusammenhang sie von Menschen gemacht, gezeigt, beschrieben, gedeutet, verändert, verhandelt, verarbeitet, aufgegriffen, verworfen, erinnert, imaginiert ... werden.

Fotografische Bilder können zur Interaktion anregen, Menschen zum Sprechen bringen und dadurch immer wieder neue Bilder evozieren und weitere Interaktionen bewirken. Unterdrückende Situationen entstehen im fotografischen Geflecht dann, wenn die Beteiligten darin an gewisse Positionen fixiert werden und keine Möglichkeit haben, die Rollen zu wechseln. Fixierte Rollen führen zu Stereotypenbildung; anstatt immer wieder neue Bilder zu erschließen, wird dabei lediglich reproduziert, was in den Köpfen der Beteiligten bereits vorhanden ist. Umgekehrt – wenn alle Beteiligten die Möglichkeit erhalten, auch die Rollen der jeweils Anderen einzunehmen, gleichermaßen als Fotograf_in, Referent_in und Betrachter_in aktiv zu sein, können Blickwechsel gesetzt und damit immer wieder neue Perspektiven und Bilder erschlossen werden. In Anlehnung an Mitchell, der visuelle Kultur als undisziplinierten „Ort der Konvergenz und Turbulenz“ (Mitchell 2003: 47) beschreibt, kann die Fotografie als dialogischer Denk- und Praxisraum betrachtet und für das Arbeiten in Situationen Kultureller Differenz eingesetzt werden (Abel/Deppner 2013: 17). Um diesen Denk- und Praxisraum für die transdisziplinäre Forschung nutzbar zu machen, gilt es, die Fotografie in systematisierter und nachvollziehbarer Form zum Einsatz zu bringen, ohne dabei die Qualität der Undiszipliniertheit einzubüßen. Mit der Konzeptualisierung und Systematisierung von Generativer Bildarbeit wird ein methodologischer Rahmen präsentiert, der genau das erfüllen kann und sich insofern als konkrete Form transdisziplinärer Grenzarbeit eignet. Es geht dabei um ein Grenzarbeiten, das seinen Ausgangspunkt im Generativen der beteiligten Menschen hat und von Kultureller Differenz geprägt ist.

In meinem Ausblick möchte ich dazu eine Utopie für die Forschungspraxis formulieren und lasse mich einmal mehr durch eine Episode aus Paulo Freires Leben inspirieren. Er reflektiert sein eigenes Wirken im Zusammenhang mit Differenzverhältnissen, wenn er beschreibt, dass er in seinem frühen Hauptwerk, der *Pädagogik der Unterdrückten* [1973], auf sprachlicher Ebene viel zu sehr seinem Habitus als Universitätsprofessor verhaftet gewesen sei. Er habe eine Sprache verwendet, mit der er seinen Anliegen nicht durchgängig gerecht werden konnte.

„Es ist die Sprache, die zu einem Kleinbürger gehört, zu einem Universitätsprofessor, der, als das Buch geschrieben wurde, noch nicht das Professor-Dasein Leid hatte [...]. Ich bin davon überzeugt, daß es möglich ist, sehr viele Dinge, die kompliziert erscheinen, in der Sprache des Volkes zu sagen, oder zumindest in einer Sprache, die mehr oder weniger verständlich ist, obwohl es wohl immer sprachliche Probleme geben wird.“
(Freire 1981: 64-65)

Im Gegensatz zu seinen eigenen kritischen Gedanken kamen jedoch Stimmen von Arbeiter_innen auf, die die *Pädagogik der Unterdrückten* lasen und diese gut verstanden, jedoch mit der Bitte in einem Brief an ihn herantraten, er möge sein Schreiben und seine Analysen über die Arbeiterschaft nicht in dieser Form an sie, die Arbeiter_innen, richten, denn sie wüssten ja über ihre eigene Situation Bescheid:

„Paulo, wir schlagen dir vor, daß du weitermachst mit dem Schreiben. Aber schreib für Intellektuelle und nicht mehr für uns. Sag den Intellektuellen, sie sollen nicht mehr länger abends in unserer Nachbarschaft auftauchen und uns belehren, was Revolution ist. Wir wissen das selbst und wir sind müde davon, uns belehren zu lassen.“
(ebd. 113)

Dieser Brief an Freire bringt zentrale Aspekte zur Sprache, die gleichzeitig als Kritik im Detail und als Bestätigung für sein Gesamtkonzept gelesen werden können: Zum einen werden statische Subjekt- und Objektpositionen angeklagt, wenn die Arbeiter_innen in ihrem Brief bitten, dass Freire nicht mehr länger in einem Text über und an sie als Objekte schreiben solle. Zum anderen wird in dem Schreiben deutlich, dass sich dieses statische Verhältnis allgemein in der Beziehung zwischen Intellektuellen und Arbeiter_innen, ähnlich wie zwischen Forscher_innen und Beforschten wiederfindet – die Arbeiter_innen wollen jedoch nicht länger in diesem Missverhältnis „be-lehrt“ werden. Ungleichheitsverhältnisse können demnach anhand fixierter Subjekt- und Objektpositionen festgemacht werden: Das vermeintlich wissende Subjekt schreibt über die Anderen und will sie dabei über ihre eigene Situation aufklären. In diesem Zusammenhang muss jedoch unbedingt die Doppeldeutigkeit betrachtet werden, die mit dem Begriff des Subjekts einhergeht (Reckwitz 2012: 14). Subjektsein kann sich einerseits als die aktive, handelnde Opposition zum passiven Objektsein gestalten. Wird die Bedeutung von *subjectum* und daraus abgeleitet die englische Redewendung *to be subjected to something* (ebd.) beleuchtet, wird offensichtlich, dass ein solches Subjekt nicht nur Macht über ein Objekt ausübt, sondern selbst immer schon unterworfenen Teil eines Ganzen ist. Auch das mächtige Subjekt ist bestehenden Diskursen und Habitusformen unterworfen.

Mein Forschen, die vielfältigen Interaktionen am Weg und die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit veranlassen mich hier abschließend eine utopistische Form der Forschungspraxis zu formulieren – ähnlich, wie ich es im praxeologischen Selbstversuch zum Thema Bildungsalternativen (siehe S.72) gemacht habe. Diese Utopie betrifft genau jenen Aspekt, den die Arbeiter_innen in ihrem Brief an Freire beklagen und dem ich im Laufe meiner Forschungsarbeit immer wieder begegnet bin – die Ungleichheitsverhältnisse zwischen Menschen aus völlig unterschiedlichen Wissens- und Erkenntniskulturen und die daran gekoppelten Diskurse und Habitusformen. In meiner

Forschungsutopie gehen Forschung und Bildung Hand in Hand und bilden einen *Arbeitsplatz im Dazwischen*. Dieser Arbeitsplatz ist von wechselseitigem Lernen und dynamischen Subjekt- und Objektpositionen geprägt. Die Forscher_innen sind herausgefordert, gewachsene Wissensbestände zu bedienen und sie weiter wachsen zu lassen, gleichzeitig auch Orte aufzuspüren, die noch nicht als Orte des Wissens anerkannt sind. Vor allem sind sie jedoch herausgefordert, ihr eigenes Wissen nicht über das generative Wissen von Menschen abseits des wissenschaftlichen Feldes zu stellen. Ein Balanceakt im eigenen Tun ist gefordert – es geht darum, geeignete Umgangsformen zu entwickeln. Dafür ist allerdings eine Vorbedingung notwendig, die vor allem die Forscher_innen betrifft: Die Bereitschaft, trotz der eigenen Habitusgebundenheit aus der eigenen Komfortzone, dem sicheren universitären bzw. institutionellen Rahmen mit *spontaner* und *epistemologischer Neugier* (Freire 2007: 90-91; siehe auch S.72) hinauszutreten und tatsächlich gemeinsam mit den unterschiedlichsten Menschen im Feld zu forschen. Jedoch mangelt es nach wie vor an Möglichkeiten dazu bzw. es werden Forschungssettings gesetzt, die das Entwickeln gemeinsamer Interaktionsformen und damit generatives Grenzarbeiten der unterschiedlichen Menschen im Feld erst gar nicht zulassen – dies wird immer wieder durch ein vorab definiertes Erkenntnisinteresse und einem darauf basierendem, meist etablierten, jedoch starren Forschungsdesign und, vor allem, durch einen grundsätzlichen Mangel an Zeit verhindert.

Meine utopistische Forschungspraxis geht mit der Prämisse einher, dass Zeit keine Mangelware ist, wenn es um gemeinsames Forschen geht. Ich schlage vor, transdisziplinäres Forschen durch Generative Bildarbeit als integratives Forschungselement zu konzipieren und umzusetzen. Dies könnte sich wie folgt gestalten:

Alle Beteiligten eines transdisziplinären Forschungsprojektes – die Forscher_innen aus diversen Wissenschaftsdisziplinen und jene Menschen, die im Forschungsfeld eine gewisse Rolle einnehmen bzw. einnehmen wollen – würden sich mit Kameras im Forschungsfeld, aber auch im eigenen Alltag bewegen und für eine gewisse Zeit zum Forschungsthema fotografieren (siehe S.114). Sie würden mit der Kamera Altbekanntes festhalten, aber auch Dinge neu wahrnehmen. Nach einiger Zeit würden sie sich mit den anderen Beteiligten treffen und im Rahmen einer moderierten Bilddialogrunde (S.118) herzeigen, was sie mit der Kamera gefunden haben. Jede_r hätte Gelegenheit, die eigenen Bilder mit den anderen Beteiligten zu betrachten, zu erfahren, was die Anderen in den eigenen Bildern lesen, aber auch umgekehrt, den Anderen mitzuteilen, was er bzw. sie in ihren Bildern entdecken kann. Die Fotos würden aus völlig unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Durch das gemeinsame Gespräch würden sich für die Fotograf_innen und die Betrachter_innen Zugänge öffnen, die zuvor noch nicht denkbar waren. Anhand der Fotos und der diversen Lesarten und Narrative, die im Bilddialog zutage treten, würde die Gruppe ein gemeinsames *generatives Bild* erschließen (S.125), das die unterschiedlichsten Facetten zum Forschungsthema beinhaltet. Die *generativen Themen*, die sich darin zeigten, könnten das gemeinsame Forschungsfeld abstecken bzw. als Wegweiser für das weitere gemeinsame Forschen dienen – damit würde sich der transdisziplinäre Forschungsprozess von Beginn an durch Wissensgenerierung und -integration (S.233) gestalten. Mithilfe ihrer spontanen und epistemologischen Neugier (Freire 2007: 90-91) würden in einem solchen Prozess alle Beteiligten den eigenen Bezug zum Forschungsprojekt Stück für Stück erforschen, mit den Anderen austauschen und hinterfragen. Ein bewusstes, auf den konkreten Gruppenkontext bezogenes Recherchieren und Erforschen der Dinge, Geschichten und Themen, die das Forschungsfeld ausmachen, wäre der Ausgangspunkt eines gemeinsamen Erkenntnisweges. Die unterschiedlichen Sichtweisen, die im

Bilddialog sichtbar würden, die Selbst- und Differenzerfahrung, die sich daraus ergäbe, würden durch professionelle Moderation im Gruppenprozess ausgelotet und verhandelbar. Das Fotografieren könnte im Verlauf des Gesamtprozesses wiederholt werden. Wie sich die Menschen und das Thema im Verlauf entwickeln, welche Themen aus dem Blick geraten und welche sich neu eröffnen, könnte durch eine weitere Bilddialogrunde zur Halbzeit des Gesamtprojektes in rekursiver Weise (siehe Abschnitt 3.3.1) erschlossen werden. Erste Zwischenergebnisse aus den diversen Forschungsbereichen könnten dabei bereits thematisiert werden. Die Beteiligten würden ihren Zugang und ihre Ansichten zum Forschungsthema durch die Erfahrungen der ersten Fotografier- und Bilddialogrunde, jedoch auch durch die Prozessentwicklung des gesamten Forschungsprojektes mit neuen Aspekten angereichert haben. Zum Abschluss des Gesamtprojektes könnten zum dritten Mal generative Themen und Bilder der Beteiligten erarbeitet werden. Diesmal könnten im Rahmen des Bilddialogs bereits finale Forschungsergebnisse aus den verschiedenen Projektbereichen in der Gruppe vorgestellt, thematisiert und reflektiert werden (siehe Mapping, S.125). Die Verantwortung dafür, dass eine dialogisch-reflektierende Haltung von allen Beteiligten eingenommen werden könnte, läge zu großen Teilen bei jenen, die den Gruppenprozess organisieren: den Projektleiter_innen. Ihre zentrale Herausforderung in dem Prozess würde darin bestehen, vermittelnd – nicht eingreifend – zu agieren, dafür zu sorgen, dass die Grundregeln für einen gemeinsamen Dialog eingehalten werden.

Mit dieser „utopistischen“ Idee schlage ich vor, einen großen Schritt hin zum Generativen der beteiligten Menschen in transdisziplinären Forschungsprojekten zu machen. Das gemeinsame Arbeiten wäre durch das dialektische Verhältnis von Neugier und Differenzerfahrungen bestimmt, indem das dialogische Arbeiten mit den generativen Bildern und Themen der Menschen immer wieder ins Zentrum gelangen würde. Ungleichheitsverhältnisse würden darin gleichsam in ihrer identitätsstiftenden, aber auch ausgrenzenden Form thematisiert werden – Kulturelle Differenz, die multiplen Identitäten und Grenzen könnten durch Generative Bildarbeit sichtbar und verhandelbar gemacht werden. Es könnten Forschungsprozesse angeregt werden, die durch jene Menschen und an jenen Orten beginnen und enden, die das Forschungsfeld ausmachen. Die generativen Bilder und Themen aus unterschiedlichen Lebenswelten würden die Dimensionen dieses transformativen Forschungsraumes bestimmen.

Die Bilder der Anderen erforschen könnte zum Leitmotiv transdisziplinärer Forschungspraxis werden.

Literaturverzeichnis

- Abel, Thomas/Deppner Martin (Hg.) (2013): *Undisziplinierte Bilder. Fotografie als dialogische Struktur*. Bielefeld: Transcript.
- Aitken, Stuart C./Wingate, Joan (1993): A preliminary study of the self-directed photography of middle-class, homeless, and mobility-impaired children. In: *The Professional Geographer* 45 (1), 65-72.
- Anderson, Nels (1923): *The Hobo. The sociology of the homeless man*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Arnstein, Sherry R. (1969): A ladder of citizen participation. In: *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), 216-224.
- Arsenian, Jean/Cornelison, Floyd S. (1960): A study of the response of psychotic patients to photographic self-image experience. In: *Psychiatric Quarterly* (34, 1), 1-8.
- Bachmann-Medick, Doris (2010): *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Banks, Marcus (2001): *Visual methods in social research*. London: Sage.
- Barlösius, Eva (2011): *Pierre Bourdieu*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Barrett, Deborah (2004): Photo-documenting the needle exchange. Methods and ethics. In: *Visual Studies* 19 (2), 145-149.
- Barthes, Roland (1985) [1980]: *Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barthes, Roland (2002): *Über Fotografie. Interview mit Angelo Schwartz [1977] und Guy Mandery [1979]*. In: Herta Wolf (Hg.): *Paradigma Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 82-88.
- Barthes, Roland/Bischoff, Michael (1981) [1970]: *Das Reich der Zeichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barthes, Roland/Hoch, Jürgen (1978) [1975]: *Über mich selbst*. München: Matthes & Seitz.
- Bate, David (2003): *Fotografie und der koloniale Blick*. In: Herta Wolf (Hg.): *Diskurse der Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 115-132.
- Bate, David (2009): *Photography. The key concepts*. Oxford, New York: Berg.
- Bateson, Gregory/Mead, Margaret/Gajdusek, D. Carleton (1942): *Balinese character; a photographic analysis*. New York: Academy of Sciences.
- Baudrillard, Jean/Kurzawa, Lothar/Schaefer, Volker (1978): *Agonie des Realen*. Berlin: Merve.
- Becker, Howard S. (1986): Do Photographs tell the Truth? In: Howard S. Becker (Hg.): *Doing things together. Selected papers*. Evanston, Ill.: Northwestern Univ. Press, 273-292.
- Becker, Howard S. (Hg.) (1986): *Doing things together. Selected papers*. Evanston, Ill.: Northwestern Univ. Press.
- Belting, Hans (2009): *Florenz und Bagdad. Eine westöstliche Geschichte des Blicks*. München: Beck.
- Benjamin, Walter (1977): *Kleine Geschichte der Fotografie*. In: Walter Benjamin: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 47-64.
- Benner, Dietrich (1991): *Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach d. gegenwärtigen Formulierung eines "pädagogischen Grundgedankens"*. In: *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 26)*.
- Benner, Dietrich (2010): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Berger, John/Mohr, Jean/Philibert, Nicolas (2000): *Eine andere Art zu erzählen*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

- Bergmann, Matthias (Hg.) (2008): Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten. Frankfurt a. M./New York, NY: Campus.
- Bergmann, Matthias/Jahn, Thomas/Knoblauch, Tobias/Krohn, Wolfgang/Pohl, Christian/Schramm, Engelbert (2010): Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen. Frankfurt a. M. [u.a.]: Campus.
- Berman, Helene/Ford-Gilboe, Marilyn/Moutrey, Beth/Cekic, Saira (2001): Portraits of pain and promise: A photographic study of Bosnian youth. In: Canadian Journal of Nursing Research (32, 4), 21-41.
- Bhabha, Homi K. (2004) [1994]: The location of culture. London: Routledge.
- Boehm, Gottfried (2007): Iconic Turn. Ein Brief. In: IFK, Internationales Forschungszentrum für Kulturwissenschaften (Hg.): Bilderfragen. Die Bildwissenschaften im Aufbruch. München [u.a.]: Fink, 27-36.
- Boehm, Gottfried/Mitchell, W. J. T. (2009): Pictorial versus Iconic Turn. Two letters. In: Culture, Theory and Critique 50 (2-3), 103-121.
- Böhm, Andreas (2012): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 475-485.
- Bohnsack, Ralf (2012): Gruppendiskussion. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 369-384.
- Bohnsack, Ralf (2013): Disziplinierte Zugänge zum undisziplinierten Bild: Die Dokumentarische Methode. In: Thomas Abel/Deppner Martin (Hg.): Undisziplinierte Bilder. Fotografie als dialogische Struktur. Bielefeld: Transcript, 61-104.
- Bönsch, Manfred (2000): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn: Schöningh.
- Bonz, Jochen (2012): Das Kulturelle. Paderborn: Fink.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude/Hartig, Irmgard/Bourdieu-Passeron (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Pialoux, Cordula/Schwibs, Bernd (2012): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D./Beister, Hella (2006)[1992]: Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brandes, Kerstin (2010): Fotografie und >>Identität<<. Visuelle Repräsentationspolitiken in künstlerischen Arbeiten der 1980er und 1990er Jahre. Bielefeld: Transcript
- Brandner, Vera (2009): ipsum – das Bild der Anderen. Dokumentation, Analyse, Evaluationskategorien und -kriterien von ipsum, ein Projekt der Entwicklungszusammenarbeit? Wien: Universität Wien.
- Brandner, Vera (Hg.) (2012): Das Bild der Anderen. Picturing Others. Salzburg: Fotohof Ed.
- Brandner, Vera (2014): Undiszipliniert Methoden lehren. Vom Baum der Erkenntnis und von der Suche nach dem passenden Teller. Eine Nachlese zum Werkstattgespräch mit Regine Herbrich am 19. Mai 2014. Lüneburg: Methodenzentrum der Leuphana.
- Brandner, Vera (2015): Der Forschungsstil der (selbst-)reflexiven Grounded Theory. Das forschende Subjekt beforschen. Eine Nachlese zum Werkstattgespräch mit Franz Breuer am 12. Januar 2015. Lüneburg: Methodenzentrum der Leuphana.

- Brandner, Vera/Vilsmaier, Ulli (2014): Das Bild der Anderen erforschen. Fotografisch-visuelle Methoden zum partizipativen Erforschen von Lebenswelten. In: Petra Dannecker/Birgit Englert (Hg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum, 197-214.
- Brandner, Vera/Winter, Paul/Vilsmaier, Ulli (2015): Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung. In: Gerald Faschingeder (Hg.): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt. Wien: new academic press, 74-92.
- Breckner, Roswitha (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld: Transcript.
- Bredenkamp, Horst (2000): Einbildungen. In: Kritische Berichte/Ulmer Verein (28/1), 31-39.
- Bredenkamp, Horst (2011): Theorie des Bildakts. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2007. Berlin: Suhrkamp.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.
- British Sociology Association (2006): Statement of ethical practice for the British Sociological Association – Visual Sociology Group. Durham. www.visualsociology.org.uk/about/ethical_statement.php.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bryant, Antony/Charmaz, Kathy (2007): The SAGE handbook of grounded theory. Los Angeles/London: Sage.
- Bundeasassistentenkonferenz BAK (2009)[1970]: Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse d. Arbeit d. Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bielefeld: UVW Universitätsverlag Webler.
- Bunster, Ximena B. (1978): Talking pictures. A study of proletarian mothers in Lima, Peru. In: Studies in the Anthropology of Visual Communication 5, 37-55.
- Burgin, Victor (Hg.) (1982): Thinking photography. London: Macmillan.
- Burris, Mary Ann/Wang, Caroline C. (1994): Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation. In: Health Education Quarterly (21), 171-186.
- Burris, Mary Ann/Wang, Caroline C. (1997): Photovoice. Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. In: Health Education Behavior (24, 3), 369-387.
- Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript.
- Chaplin, Elizabeth (2004): My visual diary. In: Caroline Knowles/Paul Sweetman (Hg.): Picturing the social landscape. Visual methods in the sociological imagination. New York, NY.: Routledge, 35-48.
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. London: Sage.
- Clark, Andrew (2012): Visual ethics in a contemporary landscape. In: Sarah Pink (Hg.): Advances in visual methodology. London/Los Angeles: Sage, 17-36.
- Clark, William/Dickson, Nancy M. (2003): Sustainability science: The emerging research program. In: PNAS 100 (14), 8059-8061.
- Collier, John (1967): Visual anthropology. New York: Holt, Rinehart.
- Collier, John/Collier, Malcolm (1986): Visual anthropology. Photography as a research method. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Cornwall, Andrea/Jewkes, Rachel. (1995): What is participatory research? In: Social science and medicine (41/12), 1667-1676.
- Creative Commons (2015): Creative commons Lizenzen. <http://creativecommons.org/licenses/>, Zugriff: 17.10.2015.

- Cunningham, Merce/Rebois, Marie-Hélène (2012): Merce Cunningham, Tanz als Vermächtnis. France: ARTE, Daphnie Productions.
- Dannecker, Petra/Englert, Birgit (Hg.) (2014): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum.
- Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hg.) (1994): Handbook of qualitative research. Thousand Oaks : Sage.
- Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hg.) (2005): The SAGE handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage.
- Devereux, Georges (1998): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dirksmeier, Peter (2007): Der husserlsche Bildbegriff als theoretische Grundlage der reflexiven Fotografie. Ein Beitrag zur visuellen Methodologie. In: Social Geography (2), 1-10.
- Dirksmeier, Peter (2013): Zur Methodologie und Performativität qualitativer visueller Methoden – die Beispiele der Autofotografie und reflexiven Fotografie. In: Eberhard Rothfuß/Thomas Dörfler (Hg.): Raumbezogene qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 77-96.
- Dörfler, Thomas et al. (2003): Habitus und Feld : Anregungen für eine Neuorientierung der geographischen Entwicklungsforschung auf der Grundlage von Bourdieus "Theorie der Praxis". In: Geographica Helvetica (58/1), 11-23.
- Economic and Social Research Council (2010): ESRC Framework for Research Ethics. Swindon.
<http://www.esrc.ac.uk/files/funding/guidance-for-applicants/esrc-framework-for-research-ethics-2010/>
Zugriff: 16.12.2015.
- Elias, Norbert/Schröter, Michael (1983): Engagement und Distanzierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elkins, James (Hg.) (2008): Visual literacy. New York, NY: Routledge.
- Emmel, Nick/Clark, Andrew (2009): The methods used in connected lives. Investigating networks, neighbourhoods and communities. Leeds: ESRC National Centre for Research Methods.
- Euler, Dieter (2005): Forschendes Lernen. In: Sascha Spoun/Christel Brüggelbrock/Werner Wunderlich (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt a. M. Campus, 253-271.
- Ewald, Wendy (1985): Portraits and dreams. Photographs and stories by children of the Appalachians. New York: Writers and Readers Pub.
- Faber, Monika (2012): Die Sensibilität fürs Detail. In: Vera Brandner (Hg.): Das Bild der Anderen. Picturing others. Salzburg: Fotohof Ed, 12-16.
- Fanon, Frantz (1967): Black skin, white mask. New York: Grove Press.
- Fanon, Frantz/Sartre, Jean-Paul (1968)[1961]: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Faraj, Samer/Yan, Aimin (2009): Boundary work in knowledge teams. In: Journal of Applied Psychology (94, 3), 604-617.
- Faschingeder, Gerald (2012): Radikal dialogisch. Reflexionen zum Globalen Lernen aus der Perspektive der Pädagogik Paulo Freires. In: Heidi Grobbauer/Hakan Gürses/Stefan Vater (Hg.): Globales Lernen. Zugänge. Norderstedt: Books on Demand, 03/1-9.
- Faschingeder, Gerald (Hg.) (2015): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt. Wien: new academic press.
- Faschingeder, Gerald/Novy, Andreas (Hg.) (2007): Paulo Freire heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Wien: Mandelbaum.
- Feyerabend, Paul (1976): Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feyerabend, Paul (2013): Wider den Methodenzwang. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fischer, Karin/Kolland, Franz (Hg.) (2009): 25 Jahre Journal für Entwicklungspolitik. Wien: Mandelbaum.
- Fischer-Lichte, Erika (2012): Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: Transcript.

- Flusser, Vilém (2002): Medienkultur. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch.
- Foucault, Michel (1976): Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Freire, Paulo (1978)[1973]: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1980): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (2007): Dialogizität [1995]. In: Peter Schreiner/Norbert Mette/Dirk Oesselmann/Dieter Kinkelbur (Hg.): Paulo Freire – Bildung und Hoffnung. Münster u.a.: Waxmann, 86-96.
- Freire, Paulo (2007): Kein Abschied vom Traum einer humaneren Welt [1993]. In: Peter Schreiner/Norbert Mette/Dirk Oesselmann/Dieter Kinkelbur (Hg.): Paulo Freire – Bildung und Hoffnung. Münster u.a.: Waxmann, 53-73.
- Freire, Paulo (2007): Schule und Entwicklung [1991]. In: Peter Schreiner/Norbert Mette/Dirk Oesselmann/Dieter Kinkelbur (Hg.): Paulo Freire – Bildung und Hoffnung. Münster u.a.: Waxmann, 37-43.
- Fulwiler, Toby (1999): Schreiben eines Journals. In: Wolfgang Schmale (Hg.): Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen. Wien: Böhlau, 37-58.
- Fütterer, Dirk (2010): Warum wir mehr konzeptionelle Gestaltung brauchen. In: GUM Magazin für konzeptionelle Gestaltung, Heidelberg: Kehler, 5-7.
- Gadamer, Hans-Georg (1965): Wahrheit und Methode;. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994): The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage.
- Gibbs, Graham (2013): A discussion with Kathy Charmaz on grounded theory. BPS Qualitative Social Psychology Conference. <https://www.youtube.com/watch?v=D5AHmHQS6WQ>, Zugriff: 31.3.2015.
- Gieryn, Thomas F. (1983): Boundary-work and the demarcation of science from non-science. Strains and interests in professional ideologies of scientists. In: American Sociological Review 48 (6), 781–795.
- Glaser, Barney/Holton, Judith (2004): Remodeling Grounded Theory. In: FQS Forum: Qualitative Sozialforschung (5/2, Art. 4).
- Glaser, Barney G. (1978): Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2008)[1967]: The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New Brunswick: Aldine.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm Leonard (1965): Awareness of dying. Chicago: Aldine
- Gramsci, Antonio/Jehle, Peter/Bochmann, Klaus (Hg.) (1999): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Hamburg: Argument.
- Hagedorn, Mary (1994): Hermeneutic photography: an innovative aesthetic technique for generating data in nursing research. In: Advances in Nursing Science (17/1), 44-50.
- Hanschitz, Rudolf-Christian/Schmidt, Esther/Schwarz, Guido (2009): Transdisziplinarität in Forschung und Praxis. Chancen und Risiken partizipativer Prozesse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harper, Douglas (1986): Meaning and work: A study in Photo Elicitation. In: Current Sociology (34/3), 24-46.
- Harper, Douglas (1988): Visual sociology. Expanding sociological vision. In: American Sociologist (19/1), 54-70.

- Harper, Douglas (1994): On the authority of the image. Visual methods at the crossroads. In: Norman K. Denzin/Yvonna S. Lincoln (Hg.): Handbook of qualitative research / Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, editors. Thousand Oaks: Sage, 403–412.
- Harper, Douglas (2002): Talking about pictures. A case for photo elicitation. In: Visual Studies (17/1).
- Harper, Douglas (2005): What's new visually? In: Norman K. Denzin/Yvonna S. Lincoln (Hg.): The SAGE handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 747-762.
- Heinrichs, Harald/Michelsen, Gerd (Hg.) (2014): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Heisley, Deborah D./Levy, Sidney J. (1991): Autodriving: A Photoelicitation technique. In: Journal of Consumer Research (18), 257-272.
- Heidegger, Martin (2000) [1951]: Bauen Wohnen Denken. In: Friedrich-Wilhelm von Herrmann (Hg.): Martin Heidegger – Gesamtausgabe 7. Vorträge und Aufsätze (1936-1953). Frankfurt a. M.. Klostermann, 145-164.
- Hindmarsh, Jon/Tutt, Dylan (2012): Video in analytic practice. In: Sarah Pink (Hg.): Advances in visual methodology. London/Los Angeles: Sage, 57-73.
- Hirsch Hadorn, Gertrude/Jäger, Jill (Hg.) (2008): Handbook of transdisciplinary research. Dordrecht: Springer.
- Höffe, Otfried (Hg.) (2008): Lexikon der Ethik. München: Beck.
- Hofstadter, Douglas R. (1985): Gödel, Escher, Bach. Ein endlos geflochtenes Band. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Holert, Tom (Hg.) (2000): Imagineering. Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit. Köln: Oktagon.
- Holliday, Ruth (2004): Reflecting the self. In: Caroline Knowles/Paul Sweetman (Hg.): Picturing the social landscape. Visual methods in the sociological imagination. New York, NY: Routledge, 49-64.
- Holliday, Ruth (2007): Performances, confessions and identities. Using video diaries to research sexualities. In: Gregory C. Stanczak (Hg.): Visual research methods. Image, society, and representation. Los Angeles: Sage, 255-279.
- Hopf, Christel (2012): Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 349-360.
- Huber, Ludwig (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UVW, Webler.
- Huisken, Feerk (2011): Über die Erziehung zum tauglichen Konkurrenzsubjekt. In: Bernd Lederer (Hg.): "Bildung": was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 57-72.
- Humboldt, Wilhelm von (1809/10): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. Unvollendete Denkschrift. Humboldt Universität zu Berlin
- Jäggle, Martin (2004): Grenzüberschreitendes Lernen. Die Aufgabe von Schule und Religion(en) in der EU angesichts der Globalisierung. Unveröffentlichtes Manuskript. Antrittsvorlesung Katholisch-theologische Fakultät, Universität Wien.
- Jäggle, Martin (2014): Die Frage nach der Gerechtigkeit. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (22), 25-34.
- Jäggle, Martin/Krobath, Thomas (2010): Bildung, Gerechtigkeit und Würde: Kultur der Anerkennung. Ein Beitrag zum Schulentwicklungsdiskurs in Österreich. In: Amt und Gemeinde 61 (1), 51-63.
- Jäggle, Martin et al. (Hg.) (2013): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jahn, Thomas (2008): Transdisziplinarität in der Forschungspraxis. In: Matthias Bergmann (Hg.): Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten. Frankfurt a. M., M./New York, NY.: Campus, 21-37.
- Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verl.

- Kelle, Udo (2005): "Emergence" vs. "Forcing" of empirical data? A crucial problem of "Grounded Theory" reconsidered. In: FQS Forum: Qualitative Sozialforschung (6/2, Art. 27).
- Kellermann, Johanna: Gedichte. Wien: unveröffentlichte Schriften.
- Klein, Julie Thompson (2008): Integration in der inter- und transdisziplinären Forschung. In: Matthias Bergmann (Hg.): Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten. Frankfurt a. M./New York, NY.: Campus, 93-116.
- Klein, Julie Thompson et al. (2001): Transdisciplinarity. Joint problem solving among science, technology, and society. An effective way for managing complexity. Basel: Birkhäuser.
- Knorr-Cetina, Karin (1999): >Viskurse< der Physik. Wie visuelle Darstellungen ein Wissenschaftsgebiet ordnen. In: Jörg Huber/Martin Heller (Hg.): Konstruktionen, Sichtbarkeiten, Interventionen. Wien. Springer, 245-263.
- Knowles, Caroline/Sweetman, Paul (Hg.) (2004): Picturing the social landscape. Visual methods in the sociological imagination. New York, NY: Routledge.
- Kraus, Magdalena/Scalet, Jonathan/Steiner, Kerstin/Ulrich, Lars/Winter, Paul (2014): Sinnlose Fadheit. Schule zwischen institutionalisierter Langeweile und Aufbrüchen schüler_innenorientierten Lernens. Forschungsbericht zum transdisziplinären Forschungsseminar am Institut für Internationale Entwicklung, Universität Wien.
- Lacan, Jacques (1978): The four fundamental concepts of psycho-analysis. New York: Norton.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Legewie, Heiner/Schervier-Legewie, Barbara (2004): Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: FQS Forum: Qualitative Sozialforschung (5/3, Art. 22).
- Leigh Star, S. (2010): This is not a boundary object. Reflections on the origin of a concept. In: Science, Technology & Human Values 35 (5), 601-617.
- Leigh Star, Susan/Griesemer, James (1989): Institutional ecology, 'translations' and boundary objects. Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. In: Social Studies of Science (19), 387-420.
- Leuphana Universität Lüneburg (25. Juni 2015): Rahmenprüfungsordnung, Gazette Nr. 22/15.
- Lévinas, Emmanuel/Wenzler, Ludwig/Wolzogen, Christoph von (1989): Humanismus des anderen Menschen. Hamburg: F. Meiner.
- Lorenz, Laura S./Kolb, Bettina (2009): Involving the public through participatory visual research Methods. In: Health Expectations 12 (3), 262-274.
- Margolis, Eric/Pauwels, Luc (Hg.) (2011): The SAGE handbook of visual research methods. Los Angeles: Sage.
- Marquez-Zenkov, Kristien/Harmon, James A. (2007): Seeing English in the city: Using photography to understand students' literacy relationships. In: The English Journal 96 (6), 24-30.
- Mayo, Peter (1995): Critical literacy and emancipatory politics: The work of Paulo Freire. In: International Journal of Educational Development 15 (4), 363-379.
- Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg: Argument.
- McMillan, Janice (2009): Through an activity theory lens. Conceptualizing Service Learning as 'Boundary Work'. In: Gateways: International Journal of Community Research and Engagement (2), 39-60.
- McMillan, Janice (2011): What happens when the university meets the community? Service Learning, Boundary Work and Boundary Workers. In: Teaching in Higher Education 16 (5), 553-564.
- Merton, Robert King/Fiske, Marjorie/Kendall, Patricia L. (1956): The focused interview. A manual of problems and procedures. Glencoe: Free Press.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.) (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.

- Meyer, Hilbert (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: Alexandra Obolenski/Hilbert Meyer (Hg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 99-115.
- Mirzoeff, Nicolas (2000): Wenn das Bild global wird. Ein E-Mail Interview mit Nicolas Mirzoeff von Tom Holert. In: Tom Holert (Hg.): *Imagineering. Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit*. Köln: Oktagon, 34-38.
- Mitchell, Claudia (2011): *Doing visual research*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Mitchell, William J. T. (1994): *Picture Theory. Essays on verbal and visual representation*. Chicago: Univ. Press.
- Mitchell, William J. T. (2009): Vier Grundbegriffe der Bildwissenschaft. In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.): *Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des visualistic turn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 319-327.
- Mitchell, William J. T. (1997): Der Pictorial Turn. In: Christian Kravagna (Hg.): *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*. Berlin: Ed. ID-Archiv, 15-40.
- Mitchell, William J. T. (2008): *Bildtheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mitchell, William J. T. (2003): Interdisziplinarität und visuelle Kultur. In: Herta Wolf (Hg.): *Diskurse der Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 38-50.
- Mittelstraß, Jürgen (2008): Die Universität zwischen Anspruch und Anpassung. In: *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften* (1), 11-23.
- Mollinga, Peter (2010): Boundary Work and the complexity of natural resources management. In: *Crop Science* (50), 1-9.
- Moser, Walter (2012): Das Bild der Anderen. In: Vera Brandner (Hg.): *Das Bild der Anderen. Picturing others*. Salzburg: Fotohof Ed, 6-11.
- Nicolescu, Basarab (2002): *Manifesto of Transdisciplinarity*. Albany, NY: State Univ. of New York Press.
- Nicolescu, Basarab (Hg.) (2008): *Transdisciplinarity. Theory and Practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Nielsen, Gerhard Sigurd (1962): *Studies in self confrontation. Viewing a sound motion picture of self and another person in a stressful dyadic interaction*. Copenhagen: Munksgaard.
- Novy, Andreas (2007): Die Welt im Werden. Über die Aktualität von Paulo Freire. In: Gerald Faschingeder/Andreas Novy (Hg.): *Paulo Freire heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik*. Wien: Mandelbaum, 29-57.
- Nowotny, Helga (1999): Es ist so – es könnte auch anders sein. Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Papademas, Diana/International Visual Sociology Association (2009): IVSA Code of Research Ethics and Guidelines. In: *Visual Studies* 24 (3), 250-257.
- Pauwels, Luc (2006): Ethical issues of online (visual) research. In: *Visual Anthropology* 19 (3-4), 365-369.
- Peirce, Charles Sanders/Ketner, Kenneth L. (1992): *Reasoning and the logic of things. The Cambridge Conference Lectures of 1898*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Peirce, Charles Sanders/Kloesel, Christian (Hg.) (1986): *Semiotische Schriften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pink, Sarah (2007): *Doing visual ethnography. Images, media and representation in research*. London: Sage.
- Pink, Sarah (Hg.) (2012): *Advances in visual methodology*. London/Los Angeles: Sage.
- Pohl, Christian/Hirsch Hadorn, Gertrude (2006): *Gestaltungsprinzipien für die transdisziplinäre Forschung. Ein Beitrag des td-net*. München: oekom.
- Pohl, Christian/van Kerkhoff, Lorrae/Hirsch Hadorn, Gertrude/Bammer, Gabriele (2008): Integration. In: Gertrude Hirsch Hadorn/Jill Jäger (Hg.): *Handbook of transdisciplinary research*. Dordrecht: Springer, 411-424.
- Prosser, Jon/Loxley, Andrew (2008): Introducing visual methods. In: ESRC National Centre for Research Methods (NCRM/010).
- Reckwitz, Andreas (2012): *Subjekt*. Bielefeld: Transcript.

- Reiber, Karin (2007): Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip. Grundlegung und Beispiele. Tübingen: Universitätsbibliothek, Arbeitsstelle Hochschuldidaktik.
- Reichertz, Jo (2012): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 276-286.
- Riggins, Stephen Harold (1994): Fieldwork in the living room. An autoethnographic essay. In: The socialness of things. Essays on the socio-semiotics of objects. Berlin: Mouton de Gruyter, 101-148.
- Rose, Gillian (2012): Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials. Los Angeles: Sage.
- Rosenthal, Gabriele/Fischer-Rosenthal, Wolfram (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17/4, 405-427.
- Rosler, Martha/Zegher, Catherine de (Hg.) (1998): Martha Rosler. Positions in the life world. Birmingham/Vienna/Cambridge: Ikon Gallery/Generali Foundation/MIT Press.
- Rutherford, Jonathan (Hg.) (1990): Identity. Community, culture, difference. London: Lawrence & Wishart.
- Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2009): Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des visualistic turn. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Said, Edward W./Holl, Hans Günter (2010)[1978]: Orientalismus. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Schade, Sigrid/Wenk, Silke (2011): Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript.
- Schleiermacher, Friedrich (1808): Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu Errichtende. Berlin: Realschulbuchhandlung.
- Schleissheimer, Bernhard (2003): Ethik heute. Eine Antwort auf die Frage nach dem guten Leben. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schmid, Wilhelm (2000): Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schrüfer, Gabriele/Schwarz, Ingrid (Hg.) (2010): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann.
- Schultheis, Franz/Frisinghelli, Christine (Hg.) (2003): Pierre Bourdieu in Algerien. Zeugnisse der Entwurzelung. Graz: Camera Austria.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. München: Fink, 159-260.
- Schwartz, Dona (2002): Pictures at a demonstration. In: Visual Studies 17 (1), 27-36.
- Silverman, Kaja (1996): The threshold of the visible World. New York, NY: Routledge.
- Simons, Helen/Usher, Robin (2000): Situated ethics in educational research. London/New York: Routledge.
- Soeffner, Hans-Georg (2012): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 164-175.
- Solomon-Godeau, Abigail (2003): Wer spricht so? Einige Fragen zur Dokumentarfotografie. In: Herta Wolf (Hg.): Diskurse der Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 53-74.
- Sontag, Susan (1980): Über Fotografie. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch.
- Sontag, Susan (2003): Das Leiden anderer betrachten. München/Wien: Hanser.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur. An essay in reading the archives. In: History and Theory 24 (3), 247-272.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.

- Spoun, Sascha/Brüggenbrock, Christel/Wunderlich, Werner (Hg.) (2005): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt a. M.: Campus.
- Stanczak, Gregory C. (Hg.) (2007): Visual research methods. Image, society, and representation. Los Angeles: Sage.
- Steinberg, Saul (1954): Steinberg's Umgang mit Menschen. Hamburg: Rowohlt.
- Stiegler, Bernd (2009): Montagen des Realen. Photographie als Reflexionsmedium und Kulturtechnik. Paderborn: Fink.
- Stöger, Peter (2003). Das Fremde im Eigenen. Betrachtungen zum Nord-Süd-Dialog. In: Graf, Peter (Hrsg.): Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts. Göttingen: V&R unipress Universitäts-Verlag, 119-139.
- Stowasser, Josef M./Petschenig, Michael (1987): Der kleine Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky [u.a.].
- Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Strübing, Jörg (2011): Zwei Varianten von Grounded Theory. Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer, 261-278.
- Stuart, Jean (2006): 'From our Frames': Exploring with Teachers the Pedagogic Possibilities of a Visual Artsbased Approach to HIV and AIDS. In: Journal of Education (38), 67-88.
- Sturken, Marita/Cartwright, Lisa (2009): Practices of looking. An introduction to Visual Culture. New York: Oxford University Press
- Tagg, John (1993): The burden of representation. Essays on photographs and histories. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Torres, Rosa-Maria (2008): Literacy and access to the written culture by youth and adults excluded from the school system. A cross-country field study in nine countries in Latin America and the Caribbean. In: International Review of Education (54), 539-563.
- Trasher, Frederic M. (1927): The gang. A study of 1.313 gangs in Chicago. Chicago: The University of Chicago Press.
- Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- United Nations (2010): Global action plan for the Millenium Development Goals. www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml, Zugriff: 29.1.2015.
- United Nations (2013): Fact sheet on goal two. Achieve universal primary education. www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml, Zugriff: 29.1.2015.
- Universität Wien (2002): Universitätsgesetz – Studienrecht §10 (1).
- Vilmaier, Ulli (2010): Zur Konzeption des Subjekts im Globalen Lernen. In: Gabriele Schrüfer/Ingrid Schwarz (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann, 27-44.
- Vilmaier, Ulli (2013): Und wo sind wir? Reflexionen auf den Ort der/des Forschenden in der raumbezogenen qualitativen Sozialforschung. In: Eberhard Rothfuß/Thomas Dörfler (Hg.): Raumbezogene qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 275-293.
- Vilmaier, Ulli/Lang, Daniel (2014): Transdisziplinäre Forschung. In: Harald Heinrichs/Gerd Michelsen (Hg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin/Heidelberg: Springer, 87-113.
- Vilmaier, Ulli/Engbers, Moritz et al. (2015): Case-based mutual learning sessions: Knowledge integration and transfer in transdisciplinary processes. In: Sustainability Science 10 Special Feature, S. 563-580.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1999): Sinnesschwellen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Walsh, Shannon (2007): Power, race and agency: "Facing the truth" through visual methodology. In: Naydene de Lange/Claudia Mitchell/Jean Stuart (Hg.): Putting People in the Picture. Visual Methodologies for Social Change. Rotterdam: Sense Publishers, 241-255.
- Wang, Caroline C./Cash, Jennifer L./Powers, Lisa S. (2000): Who knows the streets as well as the homeless? Promoting personal and community action through Photovoice. In: Health Promotion Practice 1 (1), 81-89.
- Wenk, Silke/Schade, Sigrid (2005): Strategien des Zu-Sehen-Gehens. Geschlechterpositionen in Kunst und Kunstgeschichte. In: Hadumod Bussmann (Hg.): Genus. Geschlechterforschung – Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Stuttgart: Kröner, 144-185.
- Wiles, Rose/Coffey, Amanda/Robison, Judy/Heath, Sue (2010): Anonymisation and Visual images. Issues of Respect, 'Voice' and Protection. In: ESRC National Centre for Research Methods (07/10).
- Wiles, Rose/Prosser, Jon/Bagnoli, Anna/Clark, Andrew (Hg.) (2008): Visual ethics: Ethical issues in visual research. Southampton: National Centre for Research Methods.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Hauptgutachten. Berlin: WBGU
- Wolf, Herta (Hg.) (2002): Paradigma Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wolf, Herta (Hg.) (2003): Diskurse der Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Worth, Sol/Adair, John (1972): Through Navajo eyes. An exploration in film communication and anthropology. Bloomington/London: Indiana Univ. Pr.
- Wright, Michael T./Unger, Hella von/Block, Martina (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: Michael T. Wright (Hg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Huber, 35-52.
- Wuggenig, Ulf (1990): Die Photobefragung als projektives Verfahren. In: Angewandte Sozialforschung (16,1/2), 109-129.
- Yin, Robert K. (2009): Case study research. Design and methods. Los Angeles: Sage.
- Zachariah, Mathew (1986): Revolution through reform. A comparison of Sarvodaya and Conscientization. New York: Praeger.
- Ziller, Robert C./Rorer, Brett A. (1985): Shyness-environment interaction: A view from the shy side through Auto-Photography. In: Journal of Personality (53), 626-639.

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Das Donauufer, eigene Aufnahme mit einer afghanischen Kastenkamera, Wien 2014.

Abbildung 1: Steinberg, Saul (1954): Steinberg's Umgang mit Menschen. Hamburg: Rowohlt.

Abbildung 2: Steinberg, Saul (1954): Steinberg's Umgang mit Menschen. Hamburg: Rowohlt.

Abbildung 3: Die Kirche, eigene Aufnahme, Sachsenburg 2014.

Abbildung 4: Das Wohnzimmerfenster, eigene Aufnahme, Sachsenburg 2007.

Abbildung 5: Die Haustür, eigene Aufnahme, Sachsenburg 2007.

Abbildung 6: Ghulam und Mehreen, eigene Aufnahme, Lahore 2004.

Abbildung 7: „Jud“, eigene Aufnahme, Lüneburg 2014.

Abbildung 8: Meine Eltern, eigene Aufnahme, Sachsenburg 2007.

Abbildung 9: Die Albertina, eigene Aufnahme gemeinsam mit Suzanne Baumgartner, Wien 2006.

Abbildung 10: Das Bild der Anderen (1), eigene Aufnahmen, Cacuaco 2003, Lahore 2004, Kabul 2006.

Abbildung 11: Das Bild der Anderen (2), eigene Aufnahmen, Peshawa 2004, Soro 2005, Kabul 2006.

Abbildung 12: Karima, eigene Aufnahmen, Lahore 2004.

Abbildung 13: Arno Fischer, eigene Aufnahme, Margaretenhof in Gransee 2011.

Abbildung 14: Das Bild der Anderen (3), eigene Aufnahme, Soro 2005.

Abbildung 15: Am Straßenrand, eigene Aufnahmen, Albanien 2014.

Abbildung 16: Bilderreihe links: In Algerien, Bourdieu 1956–1961, In: Schultheis, Franz/Frasinghelli, Christine (Hg.) (2003): Pierre Bourdieu in Algerien. Zeugnisse der Entwurzelung. Graz: Camera Austria; Bilderreihe rechts: Das Bild der Anderen (4), eigene Aufnahmen, Cacuaco 2003, Soro 2005, Kabul 2006.

Abbildung 17: ipsum-Dokufoto, eigene Aufnahme, Fort Portal 2016.

Abbildung 18: Legio Mariae, eigene Aufnahmen, Luanda 2003.

Abbildung 19: ipsum-Fotografinnen: António Emiliano, Cacuaco 2003; Mirwais Sanjeda, Kabul 2006; Marwa Yousef, Ramallah 2009; Sidra Hussain, Lahore 2004; Zuhra Najwa, Kabul 2006; Khadija Ghulam Mohammad, Soro 2005; Rachel Laurie, Haifa 2010; Afonso Jonas Azuedo, Cacuaco 2003.

Abbildung 20: ipsum-Fotograf: Sa'ed Nabil Ma'ayeh, Ramallah 2009.

Abbildung 21: Der Soldat, eigene Aufnahme, zwischen Ramallah und Jerusalem 2009.

Abbildung 22: Enter to learn leave to serve, eigene Aufnahme, Peshawa 2003.

Abbildung 23: Das Donauufer, eigene Aufnahme mit einer afghanischen Kastenkamera, Wien 2014.

Abbildung 24: Malereien mit generativen Inhalten als Impuls im Alphabetisierungsprozess von Francisco Brenand, In: Freire, Paulo (1980): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.67, S.69.

Abbildung 25: Fotos mit generativen Inhalten als Impuls im Alphabetisierungsprozess, Bildautor_in nicht genannt, In: Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.177.

Abbildung 26: Entdeckungskarte im Alphabetisierungsprozess, Bildautor_in nicht genannt, In: Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 179.

Abbildung 27: Haus der generativen Bildung, eigene Darstellung in Zusammenarbeit mit Erik Hörtnagl, 2015.

- Abbildung 28: Stufenmodell der Partizipation, nach Wright et al. 2010, In: Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, S.40.
- Abbildung 29: Gegenüberstellung und Systematisierung von interaktiven Foto-Methoden
- Abbildung 30: Day and Night, M.C. Escher 1938, © 2015 The M.C. Escher Company - the Netherlands. All rights reserved. Used by permission. www.mcescher.com.
- Abbildung 31: Generative Bildarbeit, Spiraldarstellung, eigene Darstellung.
- Abbildung 32: Generative Bildarbeit, Wellendarstellung, eigene Darstellung.
- Abbildung 33: Kleines Mapping, eigene Aufnahme, Fallstudie 11, Lehrveranstaltung Universität Wien, Master Internationale Entwicklung, 2013/14.
- Abbildung 34: Lochkamera – ipsum-Dokufotos, eigene Aufnahmen, Wien 2010, Innsbruck 2015, Fort Portal 2016.
- Abbildung 35: Beispielhafte Varianten für die Impulssetzun, eigene Darstellung.
- Abbildung 36: Analog oder digital? – ipsum Dokufotos, eigene Aufnahmen, Kabul 2006, Fort Portal 2016.
- Abbildung 37: Präsentationsformen beim Bilddialog, eigene Aufnahmen, Fallstudie 10, Lehrveranstaltung an der Universität Wien, Bachelor- und Diplomstudium Internationale Entwicklung, 2013/14.
- Abbildung 38: Eröffnungsrunde mit Post-ist, eigene Aufnahme, Fallstudie 3, Lehrveranstaltung an der Universität Wien, Diplom- und Doktoratsstudium Internationale Entwicklung und Katholische Theologie, 2012.
- Abbildung 39: Das Andere anhören, das Eigene erzählen, eigene Aufnahmen, Fallstudie 7, Lehrveranstaltung an der Universität Wien, Bachelor- und Diplomstudium Internationale Entwicklung, 2012/13.
- Abbildung 40: Impulsfragen für den Bilddialog, eigene Darstellung.
- Abbildung 41: Impulsfragen zur Reflexion und Dokumentation, eigene Darstellung.
- Abbildung 42: Stilles Mapping, Argumentatives Mapping, eigene Aufnahmen, Fallstudie 7, Lehrveranstaltung an der Universität Wien, Bachelor- und Diplomstudium Internationale Entwicklung, 2012/13.
- Abbildung 43: Generative Bilderlandkarte und Themen (1), eigene Aufnahme, Fallstudie 11, Lehrveranstaltung an der Universität Wien, Master Internationale Entwicklung, 2013/14.
- Abbildung 44: Generative Bilderlandkarte und Themen (2), Fallstudie 5, ipsum-Projekt zum Thema Jugendliche und Migration, 2012-13.
- Abbildung 45: Generative Bilderlandkarte und Themen (3), Fallstudie 6, Lehrveranstaltung an der Leuphana Universität Lüneburg, Master Nachhaltigkeit, 2012/13.
- Abbildung 46: Zustimmungserklärung für Menschen vor der Kamera; Mitchell, Claudia (2011): Doing visual research. Los Angeles: Sage, S.23.
- Abbildung 47: Zustimmungserklärung für Projektteilnehmer_innen; Mitchell, Claudia (2011): Doing visual research. Los Angeles.: Sage, S.25-26.
- Abbildung 48: Creative-Commons-Lizenzen, Creative Commons (2015), <http://creativecommons.org/licenses/> Zugriff: 17.10.2015.
- Abbildung 49: ipsum-Fotografin: Habiba Soltan Ali, Kabul 2006.
- Abbildung 50: ipsum-Fotografin: Zuhra Najwa, Kabul 2006.
- Abbildung 51: Kategorisierung der Fallstudien, eigene Darstellung.
- Abbildung 52: Steinberg, Saul (1954): Steinberg's Umgang mit Menschen. Hamburg: Rowohlt.
- Abbildung 53: Erhobenes Datenmaterial, eigene Darstellung.
- Abbildung 54: Impulsfragen für das Forschungstagebuch, eigene Darstellung.
- Abbildung 55: Gestaltungskriterien für das generative Fotoalbum, eigene Darstellung.
- Abbildung 56: Zwischenergebnis Phase 1: erste Thesen und Leitthema, eigene Darstellung.

- Abbildung 57: Zwischenergebnis Phase 2: Auswahl relevanter Fallstudien, eigene Darstellung.
- Abbildung 58: Zwischenergebnis Phase 4: systematisierte Textteile, eigene Darstellung.
- Abbildung 59: Typisierung generativer Fotoalben: Artefakt: Fallstudie/Katnr.: 7/89.
- Abbildung 60: Typisierung generativer Fotoalben: Buch: Fallstudie/Katnr. 3/57;
Buchkassette: Fallstudie/Katnr.: 3/56.
- Abbildung 61: Typisierung generativer Fotoalben: Heft: Fallstudie/Katnr.: 2/42,
Mappe: Fallstudie/Katnr.: 3/67.
- Abbildung 62: Typisierung generativer Fotoalben: interaktive Skulptur, Fallstudie/Katnr.: 3/60.
- Abbildung 63: Zwischenergebnis Phase 5: Auswahlkriterien zur Einschränkung des Datenkorpus, eigene Darstellung.
- Abbildung 64: Zwischenergebnis Phase 7: Leitfragen und Begründungen zur Festlegung der Schlüsselkategorie, eigene Darstellung.
- Abbildung 65: Zwischenergebnis Phase 8: Auswahl weiterer Fallstudien zur Überprüfung der Schlüsselkategorie, eigene Darstellung.
- Abbildung 66: Menschen fotografieren Menschen, eigene Darstellung.
- Abbildung 67: Das fotografische Spannungsfeld, eigene Darstellung.
- Abbildung 68: Auszüge aus den Forschungstagebüchern, Das fotografische Spannungsfeld, Fallstudien/Katnr.: 3/59, 3/63, 3/64, 7/73, 7/74, 7/89.
- Abbildung 69: Ambivalenzen im fotografischen Spannungsfeld, eigene Darstellung.
- Abbildung 70: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Sehen/gesehen werden, Fallstudien/Katnr.: 3/63, 7/73, 7/78, 7/82, 7/89, 10/96.
- Abbildung 71: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Mit/ohne Ansprechen, Fallstudien/Katnr.: 7/78, 7/82, 7/86, 7/89.
- Abbildung 72: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Würdigen/benutzen, Fallstudien/Katnr.: 7/73, 7/78, 7/85, 10/91.
- Abbildung 73: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Authentisches/gestelltes Bild, Fallstudien/Katnr.: 3/64, 7/76, 7/78, 7/79, 7/85, 7/88.
- Abbildung 74: Gestaltungsebenen im fotografischen Spannungsfeld, eigene Darstellung.
- Abbildung 75: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Motivwahl, Menschen ansprechen und um Erlaubnis bitten, Fallstudien/Katnr.: 7/74, 7/75, 7/76, 7/85, 10/94.
- Abbildung 76: Auszüge aus den generativen Fotoalben: Motivwahl, Menschen ansprechen und um Erlaubnis bitten, Fallstudien/Katnr.: 3/57, 3/66, 7/74, 7/75, 7/76, 10/94.
- Abbildung 77: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Motivwahl, Menschen heimlich fotografieren, Fallstudien/Katnr.: 3/59, 3/63, 7/88, 10/92, 10/97.
- Abbildung 78: Auszüge aus den generativen Fotoalben: Motivwahl, Menschen heimlich fotografieren, Fallstudien/Katnr.: 2/43, 2/53, 3/63, 7/74, 7/88.
- Abbildung 79: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Motivwahl, Menschen anonymisieren, Fallstudien/Katnr.: 7/73, 7/74, 7/87, 7/88, 10/91.
- Abbildung 83: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Motivwahl, ohne Menschen fotografieren, Fallstudien/Katnr.: 3/64, 7/73, 7/85, 7/90, 10/91, 10/92.
- Abbildung 84: Auszüge aus den generativen Fotoalben: Motivwahl, ohne Menschen fotografieren, Fallstudien/Katnr.: 1/7, 3/66, 3/59, 7/73, 10/91, 10/92.

Abbildung 85: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Perspektivenwechsel, Fallstudien/Katnr.:
3/66, 7/74, 7/87, 10/97.

Abbildung 86: Auszüge aus den generativen Fotoalben: Perspektivenwechsel, Fallstudien/Katnr.:
3/66, 7/74, 7/87, 7/89, 10/94.

Abbildung 87: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Form und Inhalt, Fallstudien/Katnr.:
3/63, 7/74, 7/76, 7/86.

Abbildung 88: Auszüge aus den generativen Fotoalben: Form und Inhalt, Fallstudien/Katnr.:
1/5, 2/37, 3/63, 7/74, 7/76.

Abbildung 89: Reflexionsebenen im fotografischen Spannungsfeld, eigene Darstellung.

Abbildung 90: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Abbild/Wirklichkeit, Fallstudien/Katnr.:
3/59, 7/73, 7/78, 7/79, 7/83, 7/87, 7/86, 7/88, 10/96.

Abbildung 91: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Selbst-/Fremdwahrnehmung, Fallstudien/Katnr.:
3/59, 3/66, 7/73, 7/75, 7/86, 7/87, 10/91, 10/94.

Abbildung 92: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Raum/ Gesellschaft, Fallstudien/Katnr.:
3/65, 7/73, 7/85, 7/86, 10/91, 10/92, 10/93, 10/95.

Abbildung 93: Auszüge aus den Forschungstagebüchern: Subjekt-/Objektverhältnisse, Fallstudien/Katnr.:
7/73, 7/83, 7/85, 7/86, 7/87, 10/94, 10/97.

Abbildung 94: Das fotografischen Spannungsfeld als spectrum (nach Barthes 1985), eigene Darstellung.

Abbildung 95: Tätigkeiten und Qualitäten im fotografischen Spannungsfeld, eigene Darstellung.

Abbildung 96: Studium und punctum (nach Barthes 1985) als Grenzarbeit im fotografischen Spannungsfeld, eigene Darstellung.

Abbildung 97: Praxis (nach Freire 1978) im fotografischen Spannungsfeld, eigene Darstellung.