
Themenheft Nr. 23: Visuelle Kompetenz

Fotografie – Bildungsmedium und Forschungsperspektive

Alfred Holzbrecher

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

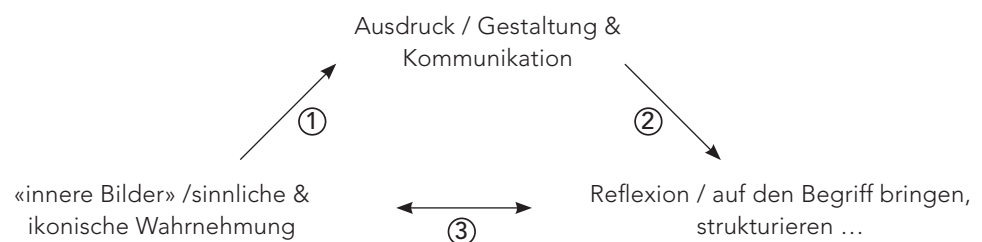
je «multimodaler» – oder auch: *mit allen Sinnen* – gelernt wird bzw. wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, sich Lerngegenstände «transmodal» anzueignen. Das Konzept der *multiliteracies* erscheint vor allem interessant unter dem didaktischen Aspekt eines erweiterten Spektrums binnendifferenzierender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

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

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

Visuelle Alphabetisierung

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



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

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

Foto als Sprech- und Schreibanlass

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

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

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

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

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

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

Produktive Arbeit: Fotografierend die Welt entdecken

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

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

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

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

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

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

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

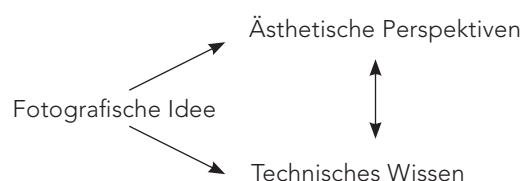
sonen sichtbar zu machen (Pilarczyk 2003), um damit auf persönliche Beziehungen zu schliessen. Eine weitere Ebene zeigt sich darin, dass (und wenn) die fotografierende Person den avisierten Kommunikationskontext des Fotos antizipiert (Ausstellung? Freundeskreis?) und Beziehungen zu den Rezipienten herstellt,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

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

Einen fotografischen Blick entwickeln. Elemente einer Fotodidaktik

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

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



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

Bildästhetik

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

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

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

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

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

Technisches Wissen

...beinhaltet etwa

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

Lesarten generieren: Entwicklungsaufgabe pädagogischer Professionalität

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

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

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

Perspektive 1: Bildsprachlich-analytische Konzepte

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

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

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

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

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

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

Perspektive 2: Subjektorientierte Konzepte

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

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

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

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

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

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

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

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

Perspektive 3: Kommunikationsprozesse

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

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

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

Literatur

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

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

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