

1. Einleitung: Überlegungen zu Grundlagen und Status der Fotografie

1.1 Grundlagen und Bezüge zur Fotografie

1.2 Fachdidaktik der Fotografie

2. Gestalterische und gesellschaftliche Aspekte der Fotografie

2.1 Fotografie und Gesellschaft

2.2 Exemplarische sozio-ästhetische Konzepte zur Fotografie

2.3 Konzeptionen bekannter Fotografenpersönlichkeiten

2.4 Geschichte der Fotografie als Technik, Gebrauchsmittel und Kommunikationsmedium

2.5 Fazit: Fotografische Kommunikation und sozio-ästhetische Wertung

3. Literatur- und sprachwissenschaftliche Beiträge zur Fachdidaktik Fotografie

3.1 Rezeptions- und Wirkungsästhetik

3.2 Sozio-psycholinguistische Ansatz: Spracherwerb nach Wygotski

3.3 Literatur- und sprachwissenschaftliche Ansätze zur fotografischen Kompetenz

4. Kompetenzwissenschaftliche Theorien und Konzepte

4.1 Grundbegriffe entwicklungspsychologischer Konzeptionen

4.2 Konkretisierung der entwicklungspsychologischen Grundbegriffe und -Konzepte

4.3 Relevanz der entwicklungspsychologischen Begriffe und Konzepte

5. Didaktisch-methodische Theorien und Handlungskonzepte

5.1 Didaktisch-methodisches Konzept zum Kompetenzerwerb: Erfahrungsorientierter Unterricht

5.2 Prozesse der Selbstreflexion bei der Entwicklung von fotografischer Kompetenz

5.3 Didaktisch-methodische Essentials zur Entwicklung fotografischer Kompetenz

6. Didaktische Konstituierung, Selektion und Legitimation von fotografischer Kompetenz

6.1 Komponenten und Elemente einer didaktischen Matrix zur Fotografie

6.2 Vertikale Struktur der Matrix: Ebenen der Legitimation von Konstituierung und Auswahl der fachlich - inhaltlichen Bestandteile von Kompetenz im Fach Fotografie

6.3 Horizontale Struktur der Matrix: Auswahl von Kompetenzinhalten bis hin zur Handlungsebene

6.4 Vorläufiges Fazit zur didaktischen Matrix der Fotografie

7. Fachdidaktik der Fotografie

7.1 Leitziele der fotografischen Kompetenz und Fotografenpersönlichkeit

7.2 Fotografische Masterkompetenz und Entwicklung der Essentials einer Fachdidaktik der Fotografie

7.3 Fazit zur Fachdidaktik der Fotografie

1. Einleitung: Überlegungen zu Grundlagen und Status der Fotografie

1.1 Grundlagen und Bezüge zur Fotografie

Die Reihe der Geburtshelfer an Erfindungen und Innovationen seit etwa 1826, die zur Entwicklung der modernen Fotografie geführt haben, ist lang. Wenn man genau hinsieht, zieht sich die Liste der relevanten Wissenschaften und Künste durch unglaublich viele Fachgebiete: Gestaltung und Kunst, Handwerk und Technikwissenschaften, Naturwissenschaften, Politische Geschichte, Technikgeschichte, Kunstgeschichte, Kompetenzwissenschaften, Sprach- und Literaturwissenschaften, Informatik, Informationswissenschaft, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Politikwissenschaften, Rechtswissenschaft, Ökonomie etc. Fotografie konnte bereits von ihrer Genese her immer nur fachübergreifend realisiert worden und ist von daher auch stets nur interdisziplinär verstehbar.

Die Entwicklungen in der Fotografie hatten bereits im 19. und 20. Jahrhundert eine große gesellschaftliche Relevanz, was sich in der schnellen Ausbreitung in Portrait-, Sach-, Industrie-, Werbefotografie etc. widerspiegelte. Seit etwa 150 Jahren wurden teils hervorragende sozio-technische Produktionen und darauf folgend sowohl ästhetisch-mediale als auch künstlerisch-leidenschaftliche Produkte oder Werke in die Welt gebracht, Internationalität gehört gewissermaßen zur DNA der Fotografie.

1.2 Fachdidaktik der Fotografie

Die Fachdidaktik der Fotografie befasst sich mit der Lehre, welche die Entwicklung der fotografischen Kompetenzen in einem geplanten Prozess von Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung ermöglicht. Die verwendeten Begriffe Kompetenzen erwerben, entwickeln, bzw. sich aneignen, verarbeiten, veröffentlichen weisen auf unterschiedliche wissenschaftliche „Schulen“ hin, die sich aber ergänzen, wie weiter unten ausgeführt.

Die hier von Peter Bochynek vorgelegte Grundlegung einer Fachdidaktik der Fotografie basiert einerseits auf seinen fotografischen Praxiserfahrungen ab 1963 (sic!) und andererseits auf den wissenschaftlichen Kenntnissen zur Fachdidaktik sowie den praktischen Erfahrungen des Verfassers mit Unterricht zur Fotografie an einem Berufskolleg und in der Erwachsenenbildung. Wichtig sind auch seine Diskurs-Erfahrungen im Forschungs- und Doktoranden-Kolloquium zur Didaktik und Geschichte der Technik an der UDE 1984-1997. Die angesprochenen didaktischen Erfahrungen und Überlegungen führten konkret zur Erarbeitung der ab 2004 veröffentlichten Seminarfolge, welche die Kompetenzentwicklung der Lernenden und die Lernorientierung berücksichtigt(1). Dabei wird konzeptionell davon ausgegangen, dass der Erwerb von Kompetenzen menschliche Entwicklungsprozesse erfordert, die durch den idealtypischen Ablauf in Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung beschreib- und begreifbar werden.

In dem vorliegenden Konzept zur Fachdidaktik Fotografie, sollen die bis jetzt erarbeiteten und vorhandenen Elemente zur Theorie und Praxis gesichtet und zusammengesetzt werden. Die hier vorgelegte Arbeit ist zwar schon ein Zwischenergebnis, aber Teil einer größeren Struktur, an der es kontinuierlich weiter zu forschen gilt und die in Konzepten festgehalten werden soll. Ein intensiver kontinuierlicher wissenschaftlicher Diskurs, also eine fachdidaktische Auseinandersetzung zum Unterricht „der Fotografie“ ist nach Wissen des Verfassers nicht der Fall, obwohl „die Fotografie“ inzwischen an vielen Hochschulen gelehrt wird. Das hat sicherlich einerseits mit der revolutionären Entwicklung in der Fotografie und andererseits mit der Tradition der Fotografie selbst zu tun, die ja nun auch eine sehr intensive praktische Tätigkeit ist, bei der

ein gestalterisch begabter Mensch auch ohne Ausbildung quasi instinktiv zeitweise zu hervorragenden Ergebnissen kommen kann. In der Tradition der Ausbildung zur Fotografie ist die Meister-Lehrling Konzeption mit sehr direkter Interaktion der beteiligten Personen vorherrschend, und das nicht nur in Handwerk, Dienstleistung und Industrie, sondern auch an Hochschulen. In der Phase der Revolution hat diese Konzeption Vorteile.

Der vorliegende Entwurf soll eine Grundlage bilden für die Darstellung der Komplexität der Fotografie mit all ihren gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, künstlerischen und allgemeindidaktischen Aspekten für den künftigen fachdidaktischen Diskurs.

Quelle:

(1) Bochynek, Peter: Elemente der Fotografie. Duisburg: 2004, 2015, 2019

2 . Gestalterische und gesellschaftliche Aspekte der Fotografie

2.1 Fotografie und Gesellschaft

Das Bauhaus-Jubiläum im Jahr 2019 macht einerseits bewusst, wie massiv gestalterische Arbeit durch äußere Bedingungen, also durch politisch-gesellschaftliche Einflussgrößen in Leidenschaft gezogen werden kann. Andererseits muss sich die Fotografie als führendes abbildendes und potentiell meinungsbildendes Medium dem gesellschaftlichen Diskurs stellen. Es ist einzuräumen, dass z.B. unter ökonomischen, politischen oder anderen Zwängen oberflächliche, problematische, manipulierte bis missbräuchliche „Bildgebungen“ mit gesellschaftlichen Folgen massenhaft als schnell verderbliche Produkte produziert und nachgefragt werden. Auf der anderen Seite ist zu entgegnen, dass nicht wenige Fotografen schon immer ganz bewusste Vorstellungen zu ihrer Bildgebung entwickelt haben. Nicht zu vergessen der Anteil der diskursfähigen Gesellschaft an der politischen, ästhetischen und fachlichen Wertung.

Neben der journalistischen Fotografie mit ihren eigenen Prämissen ist die Bildgebung für primär bewusst gestalterisch arbeitende Fotografen ein Prozess der geistigen Annäherung an das Abzubildende, welches in der Wirklichkeit unendliche Facetten aufweist, wobei der Fotograf die exemplarische Situation, Perspektive etc. oft mühsam erarbeiten muss. Dieser bewusste Vorgang von der ersten Aufnahme, der Wertung und Selektion konkurrierender eigener Aufnahmen über die Wiederholung der Aufnahme bis hin zur finalen Bearbeitung für die Veröffentlichung im WWW, in Printmedien oder als Ausstellungsfotografie ist als Prozess der bewussten Bildgebung anzusehen, das zugehörige Bewusstsein als Bildgebungsbewusstsein. Dieses kompetente Bewusstsein findet in der Kognition als wissenschaftliches Bewusstsein und in der Sprache als wissenschaftlicher Begriff seine Korrelation wie weiter unten in Kapitel 3 ausgeführt.

Der Prozess der Bildgebung läuft darüber hinaus ab im gesellschaftlichen Diskurs zu den Fotografien. Dieser ist sowohl ein verstehendes als auch ein kommunikatives Geschehen. Es ist im Prinzip ein hermeneutischer Prozess, nach Gadamer (2) eine besondere Art und Weise, in der ein kulturell gewachsener Überlieferungs-, Traditions- und Normzusammenhang aufrechterhalten bzw. weiterentwickelt wird.

Ein solcher Vorgang ist auf die Fotografie in ihrer Eigenschaft als ästhetisch-kommunikatives sozio-technisches System sinnvoll übertragbar. Gegenstand des Diskurses sind danach die in der jeweiligen Fotografie auszumachenden Elemente als Träger einer Bedeutung, deren Beziehung untereinander und die Methoden der

Bildgebung. Deutlich wird hieraus auch die Notwendigkeit des Inbeziehungsetzens von Bild und Kontext im hermeneutischen Prozess im Medium von Herrschaft, Kommunikation und Selbstreflexion.

Somit ist mit den Methoden der Hermeneutik der Diskurs zur Bildgebung zu führen und andererseits sind sowohl die ästhetisch-medialen als auch die politisch-historischen und sozio-technischen Aspekte entsprechend fachlich und ideologiekritisch zu analysieren und zu bewerten.

Es kommt darauf an, dass die Herrschaft über die Produktion und Verbreitung von Fotografie nicht in falsche Hände gerät. Damit ist die Frage nicht mit der Macht über die Produktionsmittel, sondern der Macht über die Medien verbunden. In der Geschichte gibt es dazu sowohl schlechte als auch gute Beispiele.

Quelle:

(2) Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 3. Auflage, Tübingen 1972.

2.2 Exemplarische sozio-ästhetische Konzepte zur Fotografie

2.2.1 Der Diskurs im Bauhaus zur Bildgebung

Das konzeptionelle Denken des Bauhaus zielte auf die Gestaltung einer ganzheitlichen Moderne, bei der humane und soziale Vorstellungen ebenso eine Rolle spielten, wie die der Künste mit all ihren Facetten. Das Bauhaus ist nicht nur ein Meilenstein in der Architektur und der Kunst, sondern auch ein hervorragender Beitrag zur Ideengeschichte des 20. Jahrhunderts und wurde von der UNESCO 1996 als Weltkulturerbe deklariert.

Den sozialen und künstlerischen Kontexten des Bauhaus (1919-1933) kommt angesichts seines 100. Gründungsjahres zu recht weltweit eine große mediale Aufmerksamkeit zu: Das Bauhaus spielt nicht nur eine Schlüsselrolle in der Design- und Kunstgeschichte, sondern auch in der Fotografie des 20. Jahrhunderts, von daher liegt es nahe, den Diskurs im Bauhaus zur Bildgebung aufzugreifen. Schon damals gab es intensive Auseinandersetzungen angesichts der „*technik- und mediengeschichtlichen Zäsur*“, also im Prinzip paradigmatisch für die heutige Zeit der sozio-technischen und ästhetisch-medialen Umwälzungen.

Moholy-Nagy befeuert in seiner 1925 als achten Band der Bauhaus-Bücher erschienenen Publikation: „Malerei - Fotografie - Film“ in radikalen Worten den medialen Wettbewerb zwischen Fotografie und Malerei. Für Moholy-Nagy stand am Ende des visuellen Wettbewerbs der verschiedenen Medien der „*Tod des Tafelbildes*“ bzw. die Wandlung des Malers zum Ingenieur-Künstler (3). Fotografische Apparate könnten Moholy-Nagy zufolge (3, S. 43) „*nicht nur die Unzulänglichkeiten der manuellen Gestaltungsmittel [wie] Bleistift, Pinsel usw. Überwinden, sondern gar unser optisches Instrument, das Auge vervollkommen.*“ (4) Die Frage nach den bildgebenden Verfahren und künstlerischen Visualisierungsformen am Bauhaus war 1924 in einer Übergangsphase. Von der beendeten romantisch-utopischen Phase des Bauhauses kündigte sich eine Wende zum Rationalen an. Oskar Schlemmer formulierte bereits 1922 (5, S.132): „*Wir können und dürfen nur das Realste, wollen die Realisierung der Ideen erstreben. Statt Kathedralen die Wohnmaschine. Abkehr also von der Mittelalterlichkeit und vom mittelalterlichen Begriff des Handwerks.*“ Die übrigen Meister der Bauhauses konnten sich diese radikalen Ansichten so nicht zu eigen machen, der Diskurs

gestaltete sich überaus konträr und intensiv und kam bis zur Auflösung 1933 nicht zu einer für alle verbindlichen Haltung, die in Zweifel gezogenen Handwerke und Künste existieren auch heute noch, wenn auch teils in veränderter Form.

Quellen und Literatur:

- (3) Moholy-Nagy, László: Malerei-Fotografie Film (1927), herausgegeben von Hans Winkler, Berlin 1986
- (4) Angesichts der heutigen Arbeit der Kommunikationsdesigner am PC oder MAC im „Gestalten durch Programmieren“ z.B. in HTML, hat Moholy-Nagy mit seiner Voraussage sehr richtig gelegen
- (5) Schlemmer, Oskar: Briefe und Tagebücher, hg. von Tut Schlemmer, München 1958

2.2.2 Bildkonzepte der Düsseldorfer Schule

Der dokumentarische Ansatz der Bechers war motiviert vom Interesse für den Gegenstand und von der Kenntnis historischer Vorläufer wie Eugène Atget, Albert Renger-Patzsch oder Walker Evans. Das bildgebende Interesse war dabei die bestmögliche Lesbarkeit und Vergleichbarkeit von baulichen Strukturen. Auf manipulierende Eingriffe im Bild verzichteten Bernd und Hilla Becher weitgehend. Die Schüler der Bechers hingegen fanden zu unterschiedlichen Bildgebungen. Sie haben ihre Lehrer inhaltlich nie kopiert, haben aber gleichwohl Elemente der fotografischen Methodik übernommen: Professionelle Kameras mit Großformat-Planfilm oder zumindest Mittelformat-Rollfilm und extrem sorgfältige Labor- bzw. Drucktechnik. In der Bildausarbeitung für Ausstellungen gingen sie über ihre Vorbilder oft hinaus mit übermetergroßen Ausstellungsbildern. Wie selbstverständlich aber nutzten die Becher-Schüler neben traditionellen Verfahren auch die Digitalisierung von analogem Film und später bei deren Aufkommen die neuen digitalen Kameras sowie PC-Workstations und High-End-Drucktechnik.

„Das Label Becherklasse oder der Düsseldorfer Schule steht, auch im Hinblick auf die folgende Generation der Klassenmitglieder, für eine objektivierende photographische Sichtweise aus einer gewissen Distanz, die sich von dem journalistischen oder sich einer freieren Bildsprache bedienenden dokumentarischen Praktiken anderer deutscher Photographinnen und Photographen deutlich unterscheiden. In den 1990er Jahren gilt die Düsseldorfer Schule nach außen hin, in der Kontinuität der Neuen Sachlichkeit (Neues Sehen), gar als ein Synonym für die deutsche Fotografie schlechthin.“ (6, S. 485)

Die weltweit große Faszination und der Erfolg für die Becher-Schüler ist vor allem dem Eindruck geschuldet, hier werde mit neuen und modernen Mitteln „gemalt“. Wie auf Gemälden werden auch Porträt und Landschaft in der Fotografie präsentiert wenn auch nicht mit dem Pinsel, sondern am Computer mit Photoshop und „der Maus“ in der Hand komponiert.

„Der Verweis auf den Lehrer und der Hinweis auf die damit vermittelte dokumentarische Tradition der historisch etablierten Bildsprache der Neuen Sachlichkeit wurden als ein qualitatives Versprechen für Exzellenz und potenziellen Wertzuwachs eingesetzt. Mittlerweile ist der Begriff historisch geworden: Die Fotografie hat -nicht nur in Düsseldorf- eine ungeheure künstlerische Vielfalt entwickelt, die sich nicht länger mit einem Etikett belegen lässt.“ (7)

Quellen:

- (6) Uta Grosenick/Thomas Seelig (Hrsg.): Photo Art. Fotografie im 21. Jahrhundert, DuMont, Köln 2007, S. 485.
- (7) <https://www.goethe.de/de/kul/bku/20603910.html>

2.2.3 „Neue Sachlichkeit“ und „Magischer Realismus“

Im Jahr 1925 veröffentlichte der Münchner Kunsthistoriker und Fotograf Franz Roh (1890-1965) sein Buch „Nach-Expressionismus: Magischer Realismus. Probleme der neuesten europäischen Malerei.“(8) Franz Roh führte damit den Begriff „Magischer Realismus“ für einen Stil der post-expressionistischen Malerei der 1920er Jahre ein und bezeichnete damit 1923 konkret den Malstil von Bildern des Malers Gustav Hartlaub. Der magische Realismus stellt die Verschmelzung von realer Wirklichkeit (greifbar, sichtbar, rational) und magischer Realität (Halluzinationen, Träume, Visionen) dar. Er ist eine „dritte Realität“, eine Synthese aus den auf den Künstler wie Rezipienten wirkenden Wirklichkeiten. Der Übergang zum Surrealismus kann fließend sein. Franz Roh schreibt 1925 zur Bildgebung des Magischen Realismus: *„Mit ‚magisch‘ im Gegensatz zu ‚mystisch‘ sollte angedeutet sein, daß das Geheimnis nicht in die dargestellte Welt eingeht, sondern sich hinter ihr zurückhält.“*(9)

Der „Magische Realismus“ bezeichnet als Begriff eine sozio-ästhetische Strömung, die ausging von Aktivitäten der Malerei, Literatur und Kunstkritik in den 1920er Jahren der Weimarer Republik und verbreitete sich weiter in Europa und Amerika, wurde später aufgegriffen und weitergeführt auch in den Bereichen Filmkunst und Fotografie.

Der Begriff „Neue Sachlichkeit“ geht zurück auf Gustav Friedrich Hartlaub (1884-1963), er bat 1923 als Direktor der Kunsthalle Mannheim mehrere Kunsthistoriker und Galeristen, für die geplante Ausstellung *„...der man etwa den Titel geben könnte ‚Neue Sachlichkeit‘, Künstler zu benennen, ...die in den letzten zehn Jahren weder impressionistisch aufgelöst, noch expressionistisch abstrakt, weder rein sinnhaft äußerlich, noch rein konstruktiv innerlich“* gemalt hätten.(10) Hartlaubs Ausstellungstitel „Neue Sachlichkeit“ setzte sich als Begriff für die Kunstströmung vorerst in Deutschland durch.

Beide sozio-ästhetische Bewegungen haben sich befruchtend auch auf die weitere Entwicklung der Bildgebung in der Fotografie ausgewirkt. Während vor allem das Gedankengut und die Bewegung der „Neuen Sachlichkeit“ mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten und der nachfolgenden Gleichschaltung der Medien und der Kultur vorerst unterdrückt wurde, etablierte sich der „Magische Realismus“ in den 1930er-, 1940er- und 1950er- Jahren als bedeutende sozio-ästhetische Strömung in Europa und in Amerika.(11)

Quellen und Literatur:

(8) Franz Roh: Nach-Expressionismus: Magischer Realismus. Probleme der neuesten europäischen Malerei. Klinkhardt & Biermann, Leipzig 1925.

(9) Museum Folkwang: Unheimlich real. Italienische Malerei der 1920er Jahre. Text zur Ausstellung 28. Sept. 2018 – 13. Jan. 2019

(10) Gustav Friedrich Hartlaub: Brief vom 18. Mai 1923. Archiv der Kunsthalle, Mannheim 1923, S. 15–38 (Zitiert nach: Hans-Jürgen Buderer: Neue Sachlichkeit – Bilder auf der Suche nach der Wirklichkeit; figurative Malerei der zwanziger Jahre. Hrsg. von Manfred Fath).

(11) Georg Kremer (Editor): What is Magic Realism Art, abgerufen am 20. 01.2018. <http://www.monograffi.com/magic.htm>

2.3 Konzeptionen bekannter Fotografenpersönlichkeiten

2.3.1 Historisch relevante Fotografen

Historisch relevante Fotografen in den USA wie Walker Evans (12a), Paul Strand (12b) und Alfred Stieglitz (12c) nahmen durch ihre gesellschaftliche Aktivitäten, ihre Publikationen und noch mehr durch ihre Fotografien bedeutsame Einflüsse auf die kulturelle Entwicklung in den USA und etablierten die Fotografie dort als Kunst. Vor dem ersten WK gab es bereits eine intensive kulturelle Verbindung zwischen USA und Deutschland bzw. Europa.

Der deutsche Fotograf Albert Renger-Patzsch (1897-1966), der Fotograf der neuen Sachlichkeit, spricht in einem Manifest von 1927 mit dem Titel „Ziele“ deutlich aus, worum es ihm in der Fotografie geht und was abzulehnen ist (13, S. 74) :

„Die Fotografie hat ihre eigene Technik und ihre eigenen Mittel. Mit diesen Mitteln Effekte erzielen zu wollen, wie sie der Malerei gegeben sind, bringt den Fotografen in Konflikt mit der Wahrhaftigkeit und Eindeutigkeit seiner Mittel, seines Materials, seiner Technik. Und es könnten allenfalls rein äußerliche Ähnlichkeiten mit Werken der bildenden Kunst erzielt werden. Das Geheimnis einer guten Fotografie, die künstlerische Qualitäten wie ein Werk der bildenden Kunst besitzen kann, beruht in ihrem Realismus. [...] Die absolut richtige Formwiedergabe, die Feinheit der Tonabstufung vom höchsten Spitzlicht bis zum tiefsten Kernschatten gibt der technisch gekonnten fotografischen Aufnahme den Zauber des Erlebnisses. Überlassen wir daher die Kunst den Künstlern und versuchen wir mit den Mitteln der Fotografie Fotografien zu schaffen, die durch ihre fotografischen Qualitäten bestehen können, – ohne daß wir von der Kunst borgen.“

Diesem Ideal sahen sich auch die Bechers verpflichtet, während doch viele Fotografen lieber, möglicherweise unbewusst Franz Roh folgend, ihre Fotografien mit einem „Geheimnis“, oder gar mit einem „Mysterium“ im fotografischen Kontext ausstatteten.

Allerdings konzentrierte Renger-Patzsch sich hauptsächlich auf die Fotografie von Gegenständen, Produktionstechnik, Architektur und (Industrie-) Landschaft. Eine Anerkennung seiner Fotografie als Kunst wurde von Renger-Patzsch nicht angestrebt, eine gesellschaftliche Relevanz wie in den USA erfuhr die Fotografie in Deutschland zu der Zeit nicht.

Paul Strand (1890-1976) als einer der einflussreichsten amerikanischen Fotografen des 20. Jahrhunderts, hatte dagegen im Zusammenwirken mit Alfred Stieglitz (1864-1946) und Edward Weston (1886-1958) die Fotografie bereits sehr früh in den USA als Kunst etabliert und formuliert 1917 selbstbewusst die folgenden Thesen:

„Die Fotografie, der einzige bedeutende Beitrag der Wissenschaft zu den Künsten, findet ihre Legitimation, wie alle Medien, in der vollkommenen Einzigartigkeit ihrer Mittel. In diesem Fall heißt das: absolute und unbestimmte Objektivität. Während die anderen Künste in dieser Beziehung wirklich antifotografisch sind, macht diese Objektivität den wahren Wesensgrund der Fotografie aus, ihre spezifische Leistung und gleichzeitig ihre Beschränkung.“

„Aufgabe des Fotografen ist es also, die Grenzen und Möglichkeiten seines Mediums zu sehen, denn Ehrlichkeit ist nicht weniger als Intensität der Wahrnehmung eine zwingende Voraussetzung, um einen lebendigen Ausdruck zu erzielen. Das verlangt eine wirkliche Ehrfurcht vor dem Objekt, das vor einem steht und das sich in Hell-

Dunkel-Kontrasten ausdrückt -Farbe und Fotografie haben nichts miteinander gemein-, mittels einer unendlich feinen Skala von Tonstufen, die über das Nachahmungsvermögen der menschlichen Hand hinausgeht. Die bestmögliche Realisation dieser Vorgabe erreicht man ohne Tricks und Manipulation, durch Anwendung direkter fotografischer Methoden.“

„Daß ein Medium existiert, rechtfertigt es vollkommen, wenn es überhaupt eine Rechtfertigung braucht, wie so viele glauben. Jeder Vergleich der Möglichkeiten verschiedener Medien ist nutzlos und irrelevant.“ (13, S. 59f)

In der Bildgebung der Portraitfotografie ragte in den 1920er Jahren August Sander (1876-1964) mit seinem heute allgemein als Meisterwerk gewertetem Bildband „Antlitz der Zeit“ von 1929 hervor. Der NS-Staat zog es 1936 aus dem Handel und zerstörte sämtliches Material zum Druck. August Sander überlebte durch Rückzug aufs Private und durch unpolitische Auftragsfotografie.

Gewichtige Impulse zur Bildgebung in der Modefotografie gelangen dem in Berlin geborenen Helmut Newton (1920-2004), der nach seiner Flucht 1938 aus Deutschland erst später seine Karriere als Fotograf in Australien fortsetzen konnte und im Laufe der 1960er und 1970er Jahre zu einem der bedeutendsten und teuersten Mode-, Werbe- und Porträtfotografen der Welt avancierte. 1976 veröffentlichte Newton mit 56 Jahren seinen ersten Bildband „White Women“, der heute als „legendär“ eingestuft wird. Nach vielen internationalen Veröffentlichungen brachte im November 1979 die Vogue Deutschland Newtons ebenfalls legendäre: „Berlin! Berlin!“ Bilderzählung: Schwarzweiß-Modefotografie, die gleichermaßen die Faszination für Berlin und Menschen in einem modischen, aber aus heutiger Sicht nahezu alltäglichen, jedoch Spannung aufbauenden sozialen Beziehungskontext zusammenbringt. Vorausgegangen war bereits 1963 seine in Berlin teilweise an der Mauer fotografierte „Mata Hari“ Bilderzählung (in s/w) für die französische Vogue. Nach etlichen weiteren Publikationen kam dann 1998 „Pages From The Glossies“ (14) heraus. Newton liebte die Provokation, rhetorisch und als Stilmittel. *„Newton versuchte, bei den Auftragsarbeiten die Grenzen auszuloten“,* erzählt Kurator Matthias Harder. Er wusste, was in Magazinen geht, und was eben nicht. *„Doch gerade dieses Korsett war die Herausforderung für ihn. Dagegen arbeitet er an.“* (15). Helmut Newton selber sah die in den 1920er Jahren in Berlin berühmten Fotografen wie Egon Erwin Kisch (ein investigativer Reporter) oder Martin Munkácsi (Sportreporter und Modefotograf) als seine Vorbilder an (14). Beide gingen 1933 gezwungenermaßen ins Exil.

Hier wird davon ausgegangen, dass Helmut Newton die Bildgebung im Rückblick auf die „Roaring Twenties“, dem genießerischem Exzess zugeneigten Berlin der Weimarer Republik stets in Erinnerung, die Fotografie mit Freiheit und in Freiheit über die ganze Zeit seines Wirkens ein Motor seines Bildbewusstseins war und er somit in der Lage war, Berlin und damit Deutschland diese Traditionen als Vermächtnis zurück zu geben.

Quellen:

(12abc) The Metropolitan Museum of Art's Heilbrunn Timeline of Art History presents a thematic, chronological, and geographical exploration of global art history through The Met collection:

(12a) Walker Evans: https://www.metmuseum.org/toah/hd/evan/hd_evan.htm

(12b) Paul Strand: https://www.metmuseum.org/toah/hd/pstd/hd_pstd.htm

(12c) Alfred Stieglitz: https://www.metmuseum.org/toah/hd/stgp/hd_stgp.htm

(13) Kemp, Wolfgang: Theorie der Fotografie I. 1839-1912. München: Schirmer/Mosel 1980

(14) Newton, Helmut: Pages From The Glossies: Zürich. Berlin New York 1998

(15) Berliner Morgenpost vom 05.12.2015, Gabriela Walde

2.3.2 Die Fotografen Bernd Becher und Hilla Becher

Als Düsseldorfer Fotoschule, Becher-Schule oder Becher-Klasse wird die von den Fotografen Bernd Becher (1931-2007) und Hilla Becher (1934-2015) in den späten 1970er Jahren begründete Bewegung künstlerischer Fotografie bezeichnet. Ihr „Hotspot“ war die Kunstakademie in Düsseldorf, an der Bernd Becher von 1976 bis 1996 die Professur für Photographie innehatte, und das Atelier von Bernd und Hilla Becher in Düsseldorf-Kaiserswerth. Als ihre Vorläufer gelten die Fotografen der Neuen Sachlichkeit mit ihren Arbeiten aus den 1920er und frühen 1930er Jahren, vornehmlich August Sander, Karl Blossfeldt und Albert Renger-Patzsch.

(16) *„Das fotografische Werk von Bernd und Hilla Becher ist ein Serienkonzept im Sinne der Neuen Sachlichkeit. Aus Sicht der bildenden Kunst wurde es bald der Konzeptkunst zugeordnet. Hieraus ergaben sich Anerkennung und Bekanntheit weit über die Fotografie hinaus. Durch gemeinsame Ausstellungen mit Künstlern der Konzeptkunst und des Minimalismus, zuerst in der Ausstellung Prospect in Düsseldorf, wurde das Werk künstlerisch anerkannt und bald international gewürdigt. Dies geschah zu einem Zeitpunkt, als besonders in Europa die Fotografie als künstlerisches Medium noch keine Anerkennung fand.“(16)*

In der ersten Phase ihrer Publikations- und Ausstellungstätigkeit hat das Fotografenpaar Bernd und Hilla Becher weltweit an einer umfassenden Bestandsaufnahme der Industriearchitektur gearbeitet. Sie fotografierten, publizierten und präsentierten Fabrikhallen, Gasbehälter, Stromverteiler, Fördertürme, Stahllöfen, die sie in isolierender Weise als Skulpturen der Technik herausarbeiteten und recht bald von der Kunstgeschichte als „anonyme Skulpturen“ (Karl Ruhrberg) erkannt wurden.

„Charakteristisch für den Stil der Fotografen Bernd und Hilla Becher sind die präzise Festlegung der Aufnahmebedingungen und das Bemühen um größtmögliche Sachlichkeit und Objektivität in der Wiedergabe des Bildgegenstands. Gewöhnlich werden die Gebäude frontal, von leicht erhöhtem Standpunkt, zentriert und bei Lichtverhältnissen erfasst, die eine gleichmäßige Durchzeichnung sämtlicher Gebäudeteile erlauben und dramatische Licht-Schatten- Effekte ausschließen. Auf diese Weise wird die von der Umgebung isolierte Physiognomie der Gebäude mit geradezu anatomischer Präzision freigelegt.“ (17)

Die o.a. anonyme Funktionsarchitektur, deren Verfall absehbar bzw. deren Abriss beschlossene Sache war, zählte keineswegs zum Kanon der Kunstgeschichte, aber der bevorstehende oder erlebte endgültige Verlust dieser Landschaftselemente der Technik und Industrie war der motivationale Motor, der das Fotografenpaar immer wieder antrieb. So war es konsequent, dass sie sich gegen Abrisspläne von Industrieanlagen einsetzten und u.a. für den Erhalt der Zeche Zollern II in Dortmund plädierten. Sie schafften es, in der Gesellschaft ein neues Verhältnis zu den Industriebauten zu verbreiten, als diese noch nicht als Denkmäler der Industriekultur verstanden wurden und die Deklaration von Schacht- und Hochofenanlagen zum Bestandteil des Weltkulturerbes kaum vorstellbar schien. In der zweiten Phase, die 2002 mit der Veröffentlichung ihres Bildbandes

„Industriellandschaften“ öffentlich sichtbar wurde und dann 2010 in der großen Werkschau dieses Oeuvres ein enormes Ausrufezeichen der Fotografie in die Welt setzte, vollendeten die Bechers gewissermaßen ihr Werk im Sinne einer Wiederannäherung an die „Neue Sachlichkeit“ im Sinne der Traditionen aus den 1920er Jahren. Mit der im Josef-Albers-Museum Bottrop 2010 gezeigten Ausstellung „Bergwerke und Hütten - Industriellandschaften“ präsentierten Bernd und Hilla Becher erstmals öffentlich den Typus der Industriellandschaften in einer großen Ausstellung, bei der es nicht wie in den Jahren vorher um die Darstellung isolierter architektonischer Objekte geht, sondern um die Situierung ganzer Anlagen und Werkkomplexe der Schwerindustrie in ihrem urbanen und landschaftlichen Umfeld. Diese von Heinz Liesbrock als „Panoramablicke“ bezeichnete Sicht auf komplette Industrieanlagen haben die Bechers von Anfang ihrer Arbeit an immer wieder gemacht, aber bis 2002 mit der Veröffentlichung ihres Bildbandes „Industriellandschaften“ lange unter Verschluss gehalten.

„Erst als sie sich mit ihren typologischen Reihungen von freistehenden Gebäuden durchgesetzt hatten, entschlossen sie sich zu einer Ausstellung und Publikation der Industriellandschaften, in denen Produktionsstätte, Siedlung und Natur miteinander verbunden sind und die erstmals im Jahre 2010 präsentiert werden.“ (26)

(16) Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Düsseldorfer_Photoschule

(17) Josef-Albers-Museum, Bottrop 2010: Bergwerke und Hütten

Industriellandschaften. Ausstellung. Text von Heinz Liesbrock.

Bernd und Hilla Becher: Industriellandschaften. Schirmer/Mosel, München 2002

2.4 Geschichte der Fotografie als Technik, Gebrauchs- und Kommunikationsmedium

Im Laufe der letzten etwa 150 Jahre hatten wir neben politischen Katastrophen aber auch weltweite sozio-technische und ökonomische Entwicklungen, die in der einen Welt auch zu signifikanten Fortschritten etwa in der Medizin, Infrastruktur, Bildung, Logistik, Landwirtschaft etc. führten, auch wenn es immer wieder Fehlentwicklungen und Rückschläge gab. Der soziale Fortschritt entwickelte sich grob gesagt mit gewisser Verzögerung nachgängig zu seiner ökonomischen Grundlage, der Industrialisierung, die zunächst als industrielle Revolution, später aber in einer eher evolutionären Entwicklung die ganze Erde veränderte.

Das Zeitalter der Industrialisierung umschloss aber auch evolutionäre sowie revolutionäre Phasen der Entwicklung von Massenmedien ein. Nicht nur die Erfindung und Weiterentwicklung der Fotografie im 19. Jahrhundert, sondern auch der Drucktechnik etc. waren die Voraussetzungen für die Revolution in den Print-Medien vor über 100 Jahren.

Hier nun der Versuch einer Übersicht zur Entwicklung der fotografischen Bildgebung in Zeiten von ästhetisch-medialen und sozio-technischen Umwälzungen sowie ihrer Bedingungen, Begleiterscheinungen und Ursachen. Im Folgenden soll nun das jeweilige gesellschaftliche Umfeld der medialen Bilderzeugung durch die Fotografie und ihre zugehörige Bildgebung an exemplarischen Phasen und Akteuren der revolutionären und evolutionären Entwicklung beleuchtet werden.

2.4.1 Die Karriere der Fotografie zum führenden Leitmedium der Massenmedien (der Zeitungen und der illustrierten Magazine) zum Anfang des 20. Jahrhunderts

Für die Industrie wurde die Fotografie sehr früh entdeckt. Bereits 1861 sind Fotografien von Industriegebäuden und Werkstücken der Krupp-Gussstahlfabrik nachweisbar. In dem 1928 von M.P. Block herausgegebenen opulenten Bildband (18) werden einige Meisterwerke der damaligen Industriefotografie präsentiert, insgesamt 304 Fotografien im Format 22x16 cm. Sicher ist die Bildgebung des Prachtbandes oft der „Neuen Sachlichkeit“ zuzuordnen und spiegelt das Selbstbewusstsein des Ruhrgebiets zu der Zeit wider. Albert Renger-Patsch ist hier aber nicht vertreten, vergl. Kapitel 2.3.1, obwohl seine Fotografien des Ruhrgebietes schon damals bekannt waren. Die sozio-ästhetische Bewegung der „Ruhrgebietsfotografie“ hat vermutlich hier ihre frühen Wurzeln. Immerhin faszinierte die Region auch damals bekannte Verlage wie S.Fischer, Berlin und dessen Autor, den Journalisten Heinrich Hauser, ebenfalls Vertreter der Neuen Sachlichkeit bzw. des „Neue Sehens“, der 1930 das Buch „Schwarzes Revier“ herausbrachte, welches gute Fotografien und exzellente Texte enthält (19). Die Tradition wird 1958 mit dem Bildband „Im Ruhrgebiet“ mit Fotografien von Chargesheimer und Texten von Heinrich Böll erneuert (20, 21) und bestärkt.

Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die Umwälzung in der Drucktechnik von Fotografien in Zeitungen und illustrierten Magazinen weitgehendst vollzogen, obwohl die US-Amerikanische Zeitung „New York Daily Graphic“ bereits im Jahr 1880 begann, Schwarzweiß-Fotografien im Halbtondruckverfahren zu veröffentlichen. Durch die Erfindung der Rasterung bzw. der Autotypie um 1880 von Georg Meisenbach als fotografisches und chemisches Reproduktionsverfahren zur Herstellung von Klischees als Druckform begann auch in Deutschland die Zeiten der gedruckten Fotografien in Medien (22). Im Jahr 1904 kam bereits die Übertragung von Fotos mittels Bildtelegrafie hinzu, womit die Ära der globalen Verbreitung von journalistischen Fotos eingeläutet wurde. (23)

Die erste reproduzierte Modefotografie erschien 1892 in der französischen Publikation *La Mode Pratique*. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden Modefotografien in Zeitschriften wie *Harper's Bazaar* oder *Les Modes* gedruckt. Fotostudios für Modefotografie etablierten sich zugleich in den europäischen Hauptstädten wie die Ateliers „Reutlinger“, „Talbot“ (Paris), „Willinger“ oder „Binder“ (Berlin). Im Jahr 1909 übernahm Condé Nast (New York) das Magazin *Vogue* und Baron Adolphe de Meyer entwickelte neue Bild-Inszenierungen, mit denen die Eigenständigkeit der Modefotografie begründet wurde. Meyer bildete die Fotomodelle in natürlicher Umgebung und natürlichen Posen ab. In den USA führten die bekannten und einflussreichen Modezeitschriften *Vogue* und *Harper's Bazaar* die Modefotografie bereits in den 1920er und 1930er Jahren zu einer angesehenen Kunstform. Wichtige Fotografen in dieser Zeit waren die heute weltbekannten Edward Steichen (1879-1973), George Hoyningen-Huene (1900-1968), Horst P. Horst (1906-1999) oder Cecil Beaton (1904-1980). Deutschlands Fotografie war während der Weimarer Republik auf gestalterischer Augenhöhe, in Berlin gründete Yva (Else Ernestine Neuländer, 1900-1942) ihr erfolgreiches Studio, in dem Helmut Newton ab 1936 ausgebildet wurde. (24) Ab 1933 drangsalierte der NS-Staat Yva und erteilte ihr schließlich 1938 Berufsverbot, sie wurde gezwungen, ihr Atelier zu schließen und wurde schließlich 1942 von den NS verhaftet und grausam ermordet.

Ab dem Jahr 1933 muss man für Deutschland insgesamt eine brutale Beendigung der freien ästhetisch-gestalterischen Entwicklung im Austausch mit der übrigen Welt konstatieren.

1938 gelang es Helmut Newton, aus NS-Deutschland zu fliehen und auf diese Weise seine bei Yva erworbenen Bildkompetenzen in der freien Welt weiter zu entwickeln zu der ihm eigenen, die Grenzen des Herkömmlichen sprengenden Bildgebung, wie weiter oben ausführlicher in Kapitel 2.3.1 behandelt.

Die Reportage-Fotografie nahm eine großen Aufschwung in der Weimarer Republik, besonders in Berlin profilierten sich erste Star-Fotografen wie der „rasende Reporter“ Egon Erwin Kisch (ein früher investigativer Bildjournalist) oder Martin Munkácsi (Sportreporter und Modefotograf). Beide emigrierten 1933 vor der NS-Herrschaft, Munkácsi gelang es in den USA, die Bildgebung der bekannten und einflussreichen Zeitschriften Harper's Bazar und Life mit zu prägen.

Nach 1933 wurde in Deutschland auch der Kulturbereich brutal vom NS-Staat gleichgeschaltet, das heißt, es gab de facto keine freien Künste mehr. Demzufolge spielte deutsche (Mode-) Fotografie international bis weit in die 1950er Jahre keine Rolle mehr.

Quellen:

(18) Block, M.P.: Der Gigant an der Ruhr. Berlin 1928: Albertus

(19) Heinrich Hauser: Schwarzes Revier. Berlin 1930: S.Fischer, reprint Bonn 2010: Weidle

(20) Chargesheimer: Die Entdeckung des Ruhrgebiets. Ausstellung. Ruhrmuseum: Essen 2014

(21) Chargesheimer; Böll, Heinrich: Im Ruhrgebiet. 1958: Gutenberg

(22) <https://de.wikipedia.org/wiki/Autotypie>

(23) <https://de.wikipedia.org/wiki/Fotojournalismus>

(24) <https://de.wikipedia.org/wiki/Modefotografie>

2.4.2 Von den schwarzweißen zu den farbigen Bildmedien

Gewisse Parallelitäten in den Mechanismen der technischen und medialen Umwälzungen der Vergangenheit und der Gegenwart sind unverkennbar.

Zu Anfang des 20. Jahrhunderts hatte die (Schwarzweiß-) Fotografie als das bildgebende Leitmedium Anteil an dem Erfolg der neuen Zeitungen und illustrierten Magazinen als den aufkommenden Massenmedien. Ein Jahrhundert später wäre das Wachstum und die gesellschaftliche Akzeptanz des Internets ohne die Fotografie als dessen bedeutendstes Bild-Medium undenkbar.

Bis in die 1930er Jahre war die Schwarzweiß-Fotografie und ihre mediale Verbreitung absolut vorherrschend. Mit der Produktion der ersten sogenannten Dreischichtenfilme durch die Firmen Kodak und Agfa ab 1936 begann der Einzug der Farbfotografie in immer weitere Anwendungsbereiche. Auf den Technologien der Dreischichtenfilme basieren prinzipiell auch die heutigen Farbfilme.

Die Farbfotografie wurde mit den o.a. Filmen kommerziell in der angewandten Fotografie genutzt (Werbe-, Industrie- und Modefotografie), nach 1945 beginnend auch im Fotojournalismus. Der Beginn der modernen, in Farbe gedruckten Hochglanz-Magazine lässt sich in den USA auf 1953 festlegen, als im neuen Magazin „Playboy“ von Hugh Hefner ein farbiges Aktfoto von Marilyn Monroe als Centerfold erschien. In der Folgezeit nahm der Anteil an Farbfotografien in Magazinen und Zeitschriften dynamisch zu, nachfolgend auch in Europa. Helmut Newton fotografierte für Veröffentlichungen in der französischen Vogue und anderen Magazinen ab 1961 auch in Farbe.

In Deutschland konnte sich in der künstlerischen Fotografie die Farbfotografie erst etwa ab den 1970er Jahren etablieren.

2.4.3 Fotografie und Digitale Revolution

Die Vorgänger des Internet konnten lediglich per Text und mit einer begrenzten Anzahl von Symbolen kommunizieren. Fotografien waren erst einmal außen vor. Erst mit der Erfindung und Entwicklung von HTTP (Hypertext Transport Protocol) durch Tim Berners-Lee und sein Team am CERN, dem europäischen Kernforschungszentrum, wurde in Kombination der Konzepte HTML und URL die Grundlagen des World Wide Web von 1989 bis 1996 geschaffen. Von da an waren neben dem Ausbau der realen Netze in Kupfer- oder Glasfaser-Technologie, der Weiterentwicklung von Speichermedien, Prozessoren, Monitoren etc. die Voraussetzungen geschaffen, um zunächst die analoge digitalisierte und darauf die digitale Fotografie zu ihrem medialen Aufstieg zu bringen, als eine Entwicklung der Digitalen Revolution.(22)

Heute können aufgrund immer schnellerer Übertragungstechniken auch filmische Inhalte technisch-qualitativ übertragen werden, die Trennungslinie zwischen Internet und Fernsehen verwischt sich zunehmend.

Ein grundlegender, viele Aspekte der Problematik aufwerfender Essay zum Thema findet sich in Wikipedia. Die drei einleitenden Thesen, hier zitiert, definieren den sehr umfassenden Vorgang der Digitalen Revolution:

„Der Begriff Digitale Revolution bezeichnet den durch Digitaltechnik und Computer ausgelösten Umbruch, der seit Ausgang des 20. Jahrhunderts einen Wandel nahezu aller Lebensbereiche bewirkt und der in eine Digitale Welt führt, ähnlich wie die industrielle Revolution 200 Jahre zuvor in die Industriegesellschaft führte.“

„Die mit der Digitalen Revolution einhergehenden Veränderungen in Wirtschafts- und Arbeitswelt, in Öffentlichkeit und Privatleben vollziehen sich in großer Geschwindigkeit überall dort, wo die materiellen Voraussetzungen für Anwendungs- und Nutzungsmöglichkeiten der fortschreitenden Digitalisierung bestehen.“

„Neue Medien beeinflussen zunehmend Kommunikationsverhalten, Sozialisationsprozesse und Sprachkultur.“ (23)

Die Abhandlung in Wikipedia ist zwar insbesondere in sozio-technischer Hinsicht recht aspektreich, berücksichtigt aber keine ästhetischen Gesichtspunkte. Eingeräumt wird ausdrücklich, dass Prozesse der Hermeneutik sich der Digitalisierung weitgehend entziehen.

Quellen:

(22) Bochynek, Peter: Fotografische Bildgebung in Zeiten von ästhetisch-medialen und sozio-technischen Umwälzungen. Duisburg Januar 2019

(23) https://de.wikipedia.org/wiki/Digitale_Revolution

2.5 Fazit: Fotografische Kommunikation und sozio-ästhetische Wertung

Die Entwicklungen in der Fotografie hatten bereits im 19. und 20. Jahrhundert eine große gesellschaftliche Relevanz, was sich in der schnellen Ausbreitung in Portrait-, Sach-, Industrie- und Werbefotografie widerspiegelte, wie weiter oben erläutert. Vor hundert Jahren wurden teils hervorragende ästhetisch-mediale und sozio-technische Produktionen künstlerisch-leidenschaftlich und international in die Welt gesetzt. Im NS-Deutschland wurden ab 1933 viele dieser Entwicklungen beendet, verdrängt, gleichgeschaltet, missbraucht oder auf brutale Weise liquidiert. Deutschland wurde aber nach 1945 in die westliche Welt aufgenommen und

integriert, weshalb heute der internationale Austausch intensiv wie nie ist trotz aller Rückschläge und aktueller Querelen.

Um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. war die Welt schon einmal auf dem Weg eines medialen und künstlerischen internationalen Austausches, eine Entwicklung, die immer wieder durch politische Krisen bzw. Kriege zurückgeworfen wurde, aber letztendlich unaufhaltsam war.

Die Bildgebung in der Fotografie der Gegenwart baut auf den aufgezeigten positiven Traditionen auf und zeichnet sich durch eine gewaltige Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten aus. Auch wenn Kritik durchaus berechtigt ist, so stellt doch die digitale Revolution den Fotografen als Bildermachern enorm erweiterte Möglichkeiten der Bildgebung auf der einen Seite und deren Veröffentlichung neben den herkömmlichen Medien auch im WWW bereit, die es mit klarem Bewusstsein und großer Verantwortung zu nutzen gilt. Dabei sind einerseits die bewusste Auseinandersetzung mit den historischen Wurzeln und andererseits die Möglichkeiten des interdisziplinären und internationalen Diskurses zur Bildung von Maßstäben für die eigene Arbeit viel einfacher als früher zu bewerkstelligen und heranzuziehen.

3. Literatur- und sprachwissenschaftliche Beiträge zur Fachdidaktik Fotografie

3.1 Rezeptions- und Wirkungsästhetik

Vergleiche: <http://www.einladung-zur-literaturwissenschaft.de> (Links wurden entfernt)

Der Romanist Hans Robert Jauß stellt 1967 fest, daß Literaturgeschichtsschreibung und akademische Literaturinterpretation eine wesentliche Instanz vernachlässigten: den Leser. In seiner Rede „*Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*“ entwirft er das Projekt einer Literaturwissenschaft, die den Sinn eines Werkes weder in der bloßen Widerspiegelung gesellschaftlicher Realität (Produktionsästhetik) verortet noch allein aus den Textstrukturen ableiten will (Darstellungsästhetik). Vielmehr wird der „*ästhetische Gehalt*“ erst im *Akt des Lesens* (Wolfgang Iser), in einem dialogischen Kommunikationsprozeß zwischen Text und Leser hervorgebracht. Demzufolge gibt es kein richtiges oder falsches Verstehen, keinen objektiv-zeitlosen Sinn eines Werkes. Ebenso wenig darf aber die Negation bzw. die völlige Beliebigkeit der Interpretation postuliert werden. Jauß plädiert statt dessen für die hermeneutische Rekonstruktion [...] der historisch und sozial unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen der Leser („*Erwartungshorizont*“), d.h. für eine Rekonstruktion jener Fragen, „*auf die der Text [den zeitgenössischen Lesern] eine Antwort gab.*“ (Jauß, S. 136) Damit bezieht er sich auf die philosophische Hermeneutik schließt sich an die von Hans Georg Gadamer entwickelte Kategorie der Wirkungsgeschichte an.

Methodisch schlägt Jauß vor, die Literaturgeschichtsschreibung anhand der folgenden drei Aspekte neu zu formieren: 1. Die diachrone Betrachtung eines Werkes in einer *literarischen Reihe*, d.h. seine Beziehung zu vorhergehenden und ihm nachfolgenden Werken, denen es selbst wiederum als Folie oder als „Horizont“ dient. 2. Die Untersuchung der strukturellen Beziehungen eines Werkes zu anderen -gleichzeitigen- Werken im literarischen System. 3. Die Rekonstruktion der Beziehung der Literaturgeschichte zur allgemeinen Geschichte. Sein anglistischer Kollege Wolfgang Iser klammert hingegen die historischen Rezeptionsbedingungen aus und legt eine umfassende Theorie des Leseprozesses vor. Nicht das Werk, sondern der kommunikative Akt kennzeichne den ästhetischen Gegenstand, -ein Akt, der von der Textstruktur gelenkt werde.

Während des Lesens wird der das Lesen regulierende Code also erst aufgebaut: Der Leser bringt sein Weltwissen und sein Kombinationsvermögen ins Spiel, um die im Textgefüge ausgesparten Anschlußmöglichkeiten und die seiner Ausfüllung überlassenen „Leerstellen“ zu konkretisieren bzw. zu „füllen“. Sein „Erwartungshorizont“ setzt sich dabei nicht einfach durch, sondern wird durch den „Widerstand“ des Textes gebrochen und erweitert, sowohl was die literarischen Verfahren, als auch was sein Weltwissen (z.B. seine moralische Einstellung) angeht.

Sowohl Jauß' Rezeptionsästhetik als auch Iser's Wirkungsästhetik -gelegentlich unter dem Begriff der „Konstanzer Schule“ zusammengefaßt- haben die Methodenentwicklung der deutschen Literaturwissenschaft nachhaltig beeinflußt.

Literatur:

W. Iser: Die Appellstruktur der Texte, in: R. Warning (Hg.): Rezeptionsästhetik, München 1994, S. 228-252.

H.R. Jauß: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft, in: R. Warning (Hg.): Rezeptionsästhetik, München 1994, S. 126-162.

H. Weinrich: Für eine Literaturgeschichte des Lesers, in ders.: Literatur für Leser, Stuttgart 1970, S. 23-34.

J. E. Müller: Literaturwissenschaftliche Rezeptions- und Handlungstheorien, in: K.-M. Bogdal (Hg.): Neue Literaturtheorien, Opladen 1990, S. 176-200.

Anm: Rezeptions- und Wirkungsästhetik (engl.: reader-response-criticism)

3.2 Sozio-psycholinguistischer Ansatz: Spracherwerb nach Wygotski

Obwohl Wygotskis Arbeit „Denken und Sprechen“ bereits 1934 im russischen Original erschienen ist, wird diesem Konzept des Spracherwerbs eine besondere Aktualität und Qualität zugesprochen. Das erstmalige Erscheinen in englischer Übersetzung 1962 und 1964 in deutscher Übersetzung löste eine vielfältige und wissenschaftlich folgenreiche Diskussion der Überlegungen Wygotskis aus. Diese Diskussion wurde und wird recht intensiv in der deutschen Linguistik, in der Psychologie und in der Berufspädagogik geführt.

Wygotski geht von der Annahme aus, daß die kognitiven Funktionen des menschlichen Bewußtseins auf genetischen Faktoren beruhen. Es ist seine These, daß Sprechen und Denken verschiedene phylogenetische, d.h. die Stammesgeschichte des Menschen betreffende Wurzeln haben. Ein Vergleich der Köhlerschen und Yerkesschen Beobachtungen an Menschenaffen mit den Untersuchungen der Sprache und der Denkprozesse bei jungen Menschen, die von den Sterns und Piaget vorgenommen würden, zeigt, daß Denken und Sprechen nicht den gleichen neuronalen Ursprung haben. Hingegen die Ähnlichkeit bestimmter Intelligenzleistungen, etwa des begrenzten Werkzeuggebrauchs bei der Lösung gewisser Probleme und zumindest der phonetischen, aber nicht der expressiven Dimension des Sprechens bei Menschenaffen und Kindern ist unverkennbar.

Während aber diese Funktionen bei Menschenaffen getrennt bleiben, verbinden sie sich beim Menschen. Wygotski folgert, daß es beim Menschen eine frühe Phase gibt, in der dieser phylogenetische Tatbestand ontogenisch, d.h. die Entwicklung des Individuums betreffend, wiederholt wird, dass es also beim Kind ein vorsprachliches Stadium in der Entwicklung des Denkens und ein vorintellektuelles Stadium in der Entwicklung des Sprechens gibt. Durch die Verbindung des Sprechens und Denkens erfolgt dann eine Umstrukturierung beider Funktionen. Das Denken wird versprachlicht und das Sprechen rational-kommunikativ. Diese Thesen stehen bei Wygotski im Rahmen einer umfassenden Modellvorstellung: Die phylogenetisch getrennten, biologisch angelegten Bewusstseinsfunktionen treten im Verlauf ihrer Entwicklung in der sozialen Interaktion zwischen dem Kind und

dem Erwachsenen, das heißt also im Sozialisierungsprozess, in wechselseitige Beziehungen. Im sozialen Verkehr beziehungsweise infolge der Auswirkung des sozialen Verkehrs auf das Bewußtsein des Kindes strukturierten sich die psychischen Funktionen auf einer höheren Organisationsstufe neu. Dies gilt schon für jene Funktionen, auf denen komplexe Bewußtseinsleistungen gründen - für Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Gedächtnis, insbesondere aber für Denken und Sprechen. Der Sozialisierungsprozess besteht jedoch nicht einfach darin, dass das Kind die Bedeutung der von Erwachsenen gesprochenen Wörter erlernt. Wygotski betont, dass sich der Sozialisierungsprozess im praktischen Handeln des Kindes in seiner sozialen und gegenständlichen Umwelt vollzieht. Die Bedeutung der Wörter wird im Rückverweis auf dieses Handeln erfaßt (24).

Die zweite Phase der Entwicklung der kognitiven Funktionen wird durch historisch-soziale Verhältnisse geprägt, in denen das Kind aufwächst. „Die Entwicklung des Denkes ist in seiner Entwicklung von der Beherrschung der sozialen Denkmittel, d.h. der Sprache abhängig.“ (24, S.96-103). Das Denken des Kindes wird zunehmend begrifflich, was voraussetzt, dass das Kind mit bestimmten Wörtern bestimmte Bedeutungen verbindet. Das Kind verwendet zunächst Wörter, die als Alltagsbegriffe auf der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung und Erfahrung beruhen. Man könnte sagen, das Denken sei teils sprachlich und das Sprechen teils intellektuell.

Die dritte Phase und höchste Stufe der Entwicklung ist erreicht, wenn das Kind eine intellektualisierte Sprache und ein sprachliches Denken beherrscht. Erst die Verknüpfung der beiden unterschiedlichen kognitiven Funktionen des Sprechens und Denkens zeichnen einen erwachsenen Menschen aus. Eine besonders wichtige Voraussetzung dafür ist die Entwicklung „wissenschaftlicher Begriffe“. (24, S. 157-290). „Die Schwäche der Alltagsbegriffe zeigt sich nach unseren Untersuchungen in der Unfähigkeit zur Abstraktion, zum willkürlichen Operieren mit ihnen, [...]. Die Schwäche des wissenschaftlichen Begriffes liegt in seinem Verbalismus, der die Hauptgefahr bei der Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe darstellt, also in der Tatsache, dass er nicht konkret genug ist.“ Seine entschiedene Stärke besteht aber in der Fähigkeit, die „Bereitschaft zum Handeln“ intentional zu realisieren. (24, S. 179). Der Begriff, insbesondere der wissenschaftliche Begriff, besteht nicht aus einer Gesamtheit assoziativer Verbindungen, er stellt „keine automatische geistige Fähigkeit“ dar, sondern einen „komplizierten und echten Denkkakt“, der nicht durch einfaches Auswendiglernen anzueignen ist, sondern unbedingt verlangt, dass das kindliche Denken in seiner inneren Entwicklung in einem fortlaufenden Prozess der Verallgemeinerung sich hoch- und weiterentwickelt. (24, S.171 ff).

Quelle:

(24) Wygotsk, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen. Frankfurt a. Main. Aufl. 1977 (dt. Erstausg. 1964)

3.3 Literatur- und sprachwissenschaftliche Ansätze zur fotografischen Kompetenz

Die obigen Ausführungen zur Rezeptions- und Wirkungsästhetik von Literatur lassen sich auf die Rezeptions- und Wirkungsästhetik von fotografischen Werken übertragen. Zunächst wäre einmal die Übertragung der Theorie zu bewerkstelligen, und es wäre doch spannend, dem Ansatz folgend die Wirkungsgeschichte wichtiger Fotografen und ihrer Werke zu verfolgen, etwa Helmut Newton oder Peter Lindbergh.

Übertragen wir das Konzept der Rezeptionsästhetik auf Fotografie, so wäre der Sinn eines fotografischen Werkes weder in der bloßen Widerspiegelung der gesellschaftlicher Realität (Produktionsästhetik) zu verorten noch allein aus den Bildstrukturen und Bildelementen allein ableitbar (Darstellungsästhetik). Nicht das fotografische Werk allein, sondern der kommunikative Akt der Bildrezeption

kennzeichnet den ästhetischen Gegenstand, -ein Akt, der allerdings von den Bildstrukturen gelenkt wird. Während der Bildbetrachtung wird der die Bildrezeption regulierende Code also erst aufgebaut: Der Betrachter des fotografischen Werkes bringt sein Weltwissen und sein Kombinationsvermögen mit ins Spiel, um die in der Bildstruktur ausgesparten Anschlußmöglichkeiten und die seiner Ausfüllung überlassenen „Leerstellen“ im Bild mittels eigener Vorstellungen zu konkretisieren. Weiter unten wird man Parallelen zu dieser „Aneignungsweise“ auch beim Konzept von Ingo Scheller auffinden (Vergl. Kapitel 5.2)

Die oben referierten Ausführungen zur Sprachentwicklung nach Wygotski sollen konzeptionell für die Vorgänge zum Erwerb fotografischer Kompetenzen nutzbar gemacht werden. Insbesondere die idealtypisch unterschiedenen Stufen der Begriffsbildung bis hin zum wissenschaftlichen Begriff sind mit Sicherheit bei der Bildung fotografischer Kompetenzen fachdidaktisch hilfreich. Auch dieser Baustein soll noch weiter ausgeführt werden. Klar ist aber, dass die höchste Stufe der (Kompetenz-) Entwicklung erreicht ist, wenn der Mensch eine intellektualisierte Sprache und ein sprachliches Denken beherrscht. Die Verknüpfung der beiden unterschiedlichen kognitiven Funktionen des Sprechens und Denkens zeichnen einen erwachsenen Menschen aus. Eine weitere Verknüpfung der sprachlichen und intellektuellen Funktionen mit Funktionen des Bildlesens und -Verstehens bzw. in der Schaffung von Bildern löst den Erwerb weiteren Kompetenzen des Menschens aus. Wichtig beim Kompetenzerwerb ist aber der Rückbezug auf die gegenständliche und soziale Welt, damit die Kompetenz nicht im zu Abstrakten und damit letztlich bezuglos bleibt.

4. Kompetenzwissenschaftliche Theorien und Konzepte

4.1 Grundbegriffe entwicklungspsychologischer Konzeptionen

Zu den wichtigen Grundbegriffen in der Entwicklungspsychologie sind die folgenden zu zählen :

Entwicklung und Entwicklungs-Mikroprozess, Kompetenz und Performanz, Determinierung (z.B. von Entwicklung), Biografie.

In der Entwicklungspsychologie sind Kompetenzen strukturelle Elemente von Entwicklung wie z.B. kognitive Funktionen, Meinungen, Präferenzen, Ansichten, Urteile. Diese Elemente bewirken in ihrer strukturierten Organisation die Auslösung einer „Lawine von aufeinander bezogenen Veränderungen“ in Form von Entwicklung (Fl, S.20). Eine der wesentlichen Grundannahmen der Entwicklungspsychologie ist somit wie folgt definiert: Entwicklungs-Mikroprozesse werden dann als Entwicklungsprozesse, und nicht nur als Lernprozesse bezeichnet, wenn sie weitere Prozesse auslösen.

Entwicklungspsychologische Ansätze und Theorien sind vor allem wichtig, weil sie zu langfristigen bleibenden Veränderungen Aussagen machen, welche insbesondere zu den Merkmalen von Kompetenzen gehören. Alle längerfristig wirksamen Veränderungen von Kompetenzen bedeuten anders herum betrachtet immer auch Entwicklung.

Wenn durch Entwicklung Kompetenzen entstehen, so sind damit als Kompetenzen die persönlichen Voraussetzungen für Verhalten und Erlebnisweisen gemeint (wie etwa bei Tolman 1932 vermutlich erstmals in diesem Zusammenhang im Sinne der kognitiven Psychologie):

„Eine Kompetenz kann nur aus einer gewissen Regelmäßigkeit des Verhaltens und Erlebens erschlossen werden, sie selbst ist nicht sichtbar; aber es ist auch nicht nötig,

daß das betreffende Verhalten jederzeit gezeigt oder das Erleben aktualisiert wird, die Kompetenz dafür kann doch (noch oder schon) da sein.“ (25, S.22)

Wenn Kompetenzen als Produkte des Lernens und der Entwicklung anzusehen sind, so sind Performanzen als aktive Vollzugsprozesse zu definieren. Performanzen können relativ einfache sensu-motorische Vollzüge sein, sie können aber auch sehr vielschichtig sein, z.B. in der Art komplexer Problemlösungen. Damit ist die Vielschichtigkeit noch nicht erschöpft, denn auch die Bewältigung kritischer Lebensereignisse sowie zielgerichtete, geplante, verschachtelte und zur Ausführung entschiedene Handlungen sind als Performanzen zu bezeichnen.

Anhand eines Beispiels sollen hier noch die Begriffe Kompetenz, Performanz und Determination im Kontext konkretisiert werden:

„Wenn wir hier von Determinanten sprechen, meinen wir nur die Determination von Kompetenzen, nicht von Performanzen oder konkretem Verhalten. Beispiel: Jemand hat ein treffliches Musikgehör; das ist eine Kompetenz [...] Ob nun diese Person heute Abend die richtigen Einsätze im Chor singt oder ob sie in einem speziellen Test gute Resultate erzielt (= Performanz), hängt von vielen variablen Umständen ab, etwa: Motivierung, Gesundheit, Einstellung zur Veranstaltung, Befindlichkeit in der Gruppe, Anstrengung.“ (25, S.30). Dieses Beispiel soll veranschaulichen, daß außer einem Mindestmaß an „inneren“ Voraussetzungen (bzw. genetischen Determinanten) auch ein bestimmtes Maß an „äußeren“ Einflüssen (musikalische Schulung als Determinante der Umweltbedingungen) notwendig ist für das Zustandekommen einer Kompetenz. Mit anderen Worten: Kompetenzen sind zu einem gewissen Teil gesellschaftlich oder individuell determinierbar, Performanzen dagegen sind weit weniger determinierbar, weil von noch mehr variablen Umständen abhängig.

Der Begriff Biografie bedeutet Lebenslauf. Von Entwicklungstheorien werden Ansätze zur Beschreibung und Erklärung der gesamten menschlichen Biografie erwartet, z.B. Beschreibungen der wichtigsten Aufbauprozesse und ihrer Bedingungen, der idiosynkratischen und universellen Aspekte, der Einschnitte, Abschnitte, Aufstiege, Niederlagen, Lebensinhalte etc.

4.2 Konkretisierung der entwicklungspsychologischen Grundbegriffe und -Konzepte

Die entwicklungspsychologische Diskussion der Vergangenheit war gekennzeichnet durch eher einseitige Sicht auf die genetisch bedingte Begabung eines Menschen einerseits und andererseits auf die Determinierung von Lernprozessen durch die Umgebungsbedingungen.

Flammer arbeitet heraus, das nicht die eine oder andere wissenschaftliche Schule irgendetwann sich durchsetzen könnte gegen die andere, sondern, dass die meisten psychologischen Theorien spezifische starke Seiten hätten, die in der Kombination der Ansätze auszuschöpfen seien: „Eklektizismus und Kombinationismus liegen den modernen Sozialwissenschaftlern sehr.“ Die Auswahl der zu kombinierenden Theorien sei dabei aber weder beliebig oder gar zufällig, sondern müsse im Sinne der Steuerung von Praxis hinreichend begründet werden. Bei einer wissenschaftlichen Betrachtung von Entwicklung hätten allerdings zwei bedeutsame Aspekte zentrale Bedeutsamkeit:

- die Prozesse des Aufbaus von Kompetenzen
- die Biografie

Zu den Prozessen des Aufbaus von Kompetenzen führt Flammer (25) aus:

„Im Kleinsten bestehen die Prozesse des Aufbaus von Kompetenzen aus Mikroprozessen. Wenn wir sie lernpsychologisch beschreiben wollten, würden wir von klassischer und instrumenteller Konditionierung, von Habituation, von latentem Lernen und von assoziativen Behalten von Beobachtungen sprechen. Mit Hilfe

gedächtnispsychologischer Konzepte ließen sich solche Prozesse als Selektion, Dekodierung, Transformation, Elaboration, Subsumierung und Behalten beschreiben.“
Entwicklungspsychologisch hingegen lassen sich auf dieser Ebene der feinsten Auflösung Konzepte wie Assimilation und Akkomodation (Piaget) anführen oder: Differenzierung, Generalisierung, Substitution, Fokussierung, Zusammensetzung und Interkoordination (Fischer, Klahr).

Diese Mikroprozesse allein und für sich machten Entwicklung aber nicht aus. Sie sind nur Bestandteile von Entwicklungsprozessen, insofern Sie als Glieder eines Systems von Veränderungen oder eines Prozess-Systems sind.

Es sollte darum auch eine höhere Ebene von Prozessen des Aufbaus von Kompetenzen identifiziert werden können.

Solche Typen von Prozessen werden in Piagets Theorievorstellungen als Äquilibration bzw. als majorisierenden Äquilibration beschrieben. Bei Case etwa als Prozessgruppen der operationalen Konsolidisierung, der operationalen Koordination, der bifokalen bzw. der sogenannten elaborierten Koordination.

Nach Klahr würde man von der Bildung neuer Produktionregeln sprechen.

Im endogenistischen Konzept nach Werner würde man wie folgt unterscheiden: Differenzierung, Spezifizierung, Zentralisierung und hierarchische Integration.

Damit wären die Entwicklungsprozesse im engeren Sinne gekennzeichnet.

Es genüge für eine umfassende Kompetenz-Theorie allerdings nicht, diese inneren Aufbauprozesse zu beschreiben, sondern man sollte noch drei Typen von Entwicklungsbedingungen in die Theorie mit einbeziehen: körperlich-biologische Konstitution, aktive Vollzugsprozesse (Performanzen) und objektive Gegebenheiten:

Die im folgenden genauer zu beschreibenden Entwicklungsbedingungen sind

deswegen so wichtig, weil sie die Grenzen und Möglichkeiten der

Kompetenzentwicklung bzw. des gesamten Lebenslaufs entscheidend markieren:

Das Individuum ist nicht fähig, seinen genetischen Code zu verändern, man kann

Naturgesetze nicht außer Kraft setzen, man kann aufgrund einer Rolle oder einer

sozialen Delegation bestimmte Erfahrungen machen oder von ihnen ferngehalten

werden, Bezugspersonen ermöglichen oder verhindern bestimmte

Entwicklungsmöglichkeiten etc.

1. Typ von Entwicklungsbedingungen:

Die Unter- und Obergrenze für die Entwicklungsmöglichkeiten eines Individuums

ist durch dessen körperlich- biologische Konstitution vorgegeben. Die körperlich-

biologische Konstitution ergibt sich zum einen Teil durch Reifung, zum anderen

Teil aus aktiver Tätigkeit (Handeln), wobei die Handlungsmöglichkeiten im

Wesentlichen an die im folgenden erläuterten Typen von Entwicklungsbedingungen

geknüpft sind, nämlich an aktive Vollzugsprozesse und objektive Gegebenheiten.

2. Typ von Entwicklungsbedingungen:

Wenn Kompetenzen als Produkte des Lernens und der Entwicklung anzusehen

sind, so sind Performanzen als aktive Vollzugsprozesse zu definieren. Performanzen

sind sehr vielschichtig Sie können relativ einfache sensu-motorische Vollzüge sein,

wie sie Piaget und seine Nachfolger beschrieben haben (z.B. die Aktivierung des

Saugschemas), aber es können auch komplexe Problemlösungen sein, wie sie Case

beschrieben hat. Damit ist die Vielschichtigkeit noch nicht erschöpft, denn auch

die Bewältigung kritischer Lebensereignisse sowie zielgerichtete, geplante,

verschachtelte und zur Ausführung entschiedene Handlungen sind als

Performanzen zu bezeichnen.

Die Doppelrolle der Performanzen ist dabei besonders zu beachten, denn

Entwicklung auch von Kompetenzen geschieht nie am passiven Organismus. Sogar

die neurologische Reifung kommt nicht ohne Aktivität aus. Entwicklung bedeutet

den Erwerb von Kompetenzsystemen, Lernen bedeutet Erwerb von Kompetenzen,

Kompetenzen sind das Resultat von Performanzen. Andererseits sind Kompetenzen

auch als Performanzmöglichkeiten aufzufassen, isolierte Kompetenzen ohne

Vollzugschancen sind folgenlos und unbedeutend: So ist Performanz die wichtigste Voraussetzung der Entwicklung und gleichzeitig der Sinn der Entwicklung.

3. Typ von Entwicklungsbedingungen

Die objektiven Gegebenheiten als Entwicklungsbedingungen lassen sich wie folgt dreifach untergliedern:

- naturgegebene Bedingungen, z.B. physikalische, chemische biologische Gesetzmäßigkeiten
- von Menschenhand geschaffene Bedingungen oder Objekte, z.B. Häuser, Computer, Musikstücke, jegliche aus einem beliebigen Medium dekodierbare Information
- soziale Bedingungen oder Gegebenheiten, z.B. Familie, Peer-Group, Institutionen, Staaten (Vergl. 25).

Quelle:

(25) Flammer, August: Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung: Bern, Stuttgart, Toronto 1988: Huber

4.3 Relevanz der entwicklungspsychologischen Begriffe und Konzepte

Die oben referierten Ausführungen zu entwicklungspsychologischen Theorien und Befunden sollen konzeptionell für die Vorgänge zum Erwerb fotografischer Kompetenzen nutzbar gemacht werden. Die Ausführungen zur Biografie bestärken das didaktischen Bemühen der Vermittlung von Biografien der historischen Fotografenpersönlichkeiten. Auch die theoretischen Grundlagen zu den Entwicklungsbedingungen, zu dem Begriffspaar Kompetenz und Performanz und daraus resultierend zum Kompetenzmodell sind bei der Überlegungen zur Entwicklung fotografischer Kompetenzen als Begriffsdefinitionen und Grundlageninformationen fachdidaktisch hilfreich und werden entsprechend den hier konkretisierten entwicklungspsychologischen Definitionen in der vorliegenden Arbeit auch systematisch so verwendet.

5. Didaktisch-methodische Theorien und Handlungskonzepte

5.1 Didaktisch-methodisches Konzept zum Kompetenzerwerb: Erfahrungsorientierter Unterricht

Im Folgenden sollen Essentials des didaktisch-methodischen Konzepts „Erfahrungsorientierter Unterricht“ nach Ingo Scheller (26) vorgestellt werden. Als bedeutsam für die methodisch-didaktische Positionierung Bochyneks (28) sollen außerdem die Erweiterung des Textbegriffes auf mediale Inhalte, das Konzept der „kooperativen Didaktik“ (Robert Ulshöfer 1975, 1976), der Stellenwert von Sozialisationsprozessen (Ziehe/ Stubenrauch 1982), die Vorgänge von Selbstreflexion und Erkenntnis (Habermas 1968, Ziehe 1975, 1981) und die Reflexion des „Menschenmodells“ (Herzog 1984) zumindest ausdrücklich hier genannt werden (29, 30, 31, 32b). Ingo Schellers „Erfahrungsorientierter Unterricht“ hat seit seiner Veröffentlichung 1980/1981 einen enormen Stellenwert in Wissenschaft und Didaktik erlangt, das Konzept von Scheller wurde in zentrale Werke der Didaktik und Methodik, wie zum Beispiel in Hilbert Meyers Standardwerk der Lehrerbildung „*Unterrichtsmethoden*“ aufgenommen (32a).

Scheller stellt folgende Lernhandlungsbereiche als besonders geeignet für erfahrungsbezogenen Kompetenzerwerb mittels Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung vor:

Gespräch, Schreiben, Literatur, Fotografie und Szenisches Spiel

Besonders relevant hinsichtlich Kompetenzerwerb im Fach Fotografie sind natürlich die Ausführungen Schellers zur Fotografie als Mittel der Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrungen, die hier weiter unter ausführlich dargestellt werden sollen. Aber auch die Ausführungen Schellers zum Gespräch, Schreiben und zur Literatur sind als Hintergrund für die methodische Gestaltung von Kompetenzerwerbsprozessen sehr hilfreich.

Die folgenden Ausführungen Schellers beschreiben den didaktischen und methodischen Raum für den Kompetenzerwerb in Fotografie. Die Funktion und Bedeutung der fotografischen massenmedialen Beeinflussung der Menschen und der Notwendigkeit ihrer Analyse und Überwindung durch eigene kreative Veröffentlichungsformen wird zwar bereits von Scheller 1981 gesehen, in der heutigen Zeit der medialen Überflutung ist diese humane und didaktische Zielsetzung aktueller denn je.

Scheller erläutert die Fotografie als Mittel der Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrungen (vergl. Scheller, S.179-190) und die Vorgänge der Vermittlung von Lebenszusammenhängen durch fotografische Bilder. Er beschreibt die Problematik der Massenmedien, aber auch, wie fotografische Bilder sowohl im negativen Sinne zur Beeinflussung, aber auch im positiven Sinne zur Kompetenzentwicklung beitragen können:

[...]

Bilder vermitteln Einblicke in Alltagssituationen und Lebenszusammenhänge, die uns über unmittelbare Erfahrungen nicht (mehr) zugänglich sind. Durch Bilder, die uns die Massenmedien täglich anbieten, wissen wir etwas über Lebensräume, Gegenstände, das Aussehen, die Haltungen und Handlungsweisen von Menschen aus anderen Kulturkreisen. Kennen wir keine Bilder, etwa vom Leben in einer besetzten Fabrik oder von der Wohnsituation einer Bauernfamilie im 16. Jahrhundert, sind wir gezwungen, uns mit Hilfe unserer Erfahrungen eigene Bilder zu machen und diese unterlaufen und enthistorisieren häufig heimlich unser Wissen.

Nun zeigen Bilder Alltagssituationen nicht, wie sie sind, sondern nur in Ausschnitten, Reduktionen und Interpretationen. Sie zeigen ein Geschehen in bestimmter Perspektive und isolieren es aus seinem Kontext: sie zeigen, was derjenige, der sie machte, gesehen hat bzw. zeigen will. Die vielfältigen Dimensionen der Fotografiertituation schrumpfen zu einem visuellen Fotoextrakt zusammen und gewinnen damit zwangsläufig eine Struktur, die bedeutungslos ist. Deshalb können Fotos je nach Wirkungsabsicht mit bestimmten Verarbeitungsweisen (Film, Collage, Text-Bildmontage) in neue Sinnzusammenhänge gebracht werden, was von den Massenmedien und der Werbung genutzt wird: Identifikationsangebote werden gemacht, mit denen sich im Alltag produzierte Mängel (z. B. Ichschwäche, Versagungsängste, Entsinnlichung der Beziehungen) kompensieren lassen - Über Bilder kann man sich mit Personen und Handlungen identifizieren und zumindest in der Phantasie allmächtig, gewalttätig, aber auch zärtlich sein. Häufig kaum erkennbar, werden uns ökonomisch und ideologisch verwertbare Vor-Bilder der Selbstdarstellung, der Identitätsbildung und der Wunschbefriedigung zur Verfügung gestellt, die eigene Wahrnehmungsweisen überformen und auf „stereotype Bildnormen und Sehweisen“ reduzieren können [...] Auch wenn über die Bilderflut der öffentlichen Medien Wahrnehmungsinhalte und Sehweisen angeglichen werden - unsere Bildvorstellungen, unser Bildgebrauch und natürlich auch die Bedeutungen, die wir mit ihnen verbinden, bleiben individuell, aber auch schichtenspezifisch unterschiedlich, sind Standort- und interessengebunden.

[...]

Scheller erläutert die Vorgänge der Aneignung von Lebenszusammenhängen durch fotografische Bilder. Durch die Betrachtung fotografischer Bilder ergäben sich nicht nur Anlässe zur Auslösung weiterer Aneignungsprozesse, sondern in der Möglichkeit des eigenen Fotografierens auch das Festhalten und Symbolisieren der eigenen spezifischen Erfahrungszusammenhänge als Prozesse des Kompetenzerwerbs, praktisch im Sinne der weiter oben ausgeführten Funktionen der Entwicklungs-Mikroprozesse nach Flammer in Kapitel 4.1, nach der Entwicklungs-Mikroprozesse weitere Entwicklungsprozesse auslösen:

Die Schüler können ihre sichtbare Umwelt in Bildern festhalten, sie können Bilder sammeln, die sie an selbst erlebte Situationen erinnern, und sie können an vorgegebenen Bildern eigene Bedeutungen festmachen und nach deren Entstehung in der eigenen Geschichte fragen. Allerdings, über Bilder kommen die Situationen, die abgebildet werden, nur noch reduziert, perspektivisch verkürzt oder verfälscht ins Spiel. Einzelne Aspekte werden aus dem Zusammenhang herausgelöst und stehen im Bild für die Sache. So kann das Bild an ein Erlebnis und an das damit verbundene vielschichtige Geflecht von Wahrnehmungen, Empfindungen und Handlungen erinnern - das Erlebnis selbst kommt nur im Ausschnitt zur Geltung. „Erst die Aufhebung ihres zeitlichen und räumlichen Ausschnitts durch Zurückführen in den kommunikativen Gebrauch lässt das Stumme in den Bildern wieder aufleben als Erinnerung, Angst, Beglückung oder Hoffnung als Ausdruck menschlicher Selbstwahrnehmung“ (Asam 1979, S. 9 f.).

Bilder können die Fragen nach dem provozieren, was nicht gezeigt wird, was vorher war und folgen könnte, wer beteiligt war, wie er in einer bestimmten Haltung auf andere und den Bildbetrachter wirkt usw. Mit den Mitteln der Sprache, aber auch durch szenisches Spiel können die provozierten Vorstellungen bzw. Erlebnisse rekonstruiert und erklärt und damit symbolisiert werden. Die Bilder sind dabei nicht überflüssig: sie binden die Rekonstruktion an konkrete, sinnlich wahrnehmbare Momente einer Situation, an bestimmte Räume, Gegenstände oder Personen und deren körperliche Ausdrucks- und Handlungsweisen und verhindern damit eine vorzeitige Abstraktion.

Bilder bieten aber nicht nur Anlässe für die Aneignung von Erfahrungen mit Mitteln der Sprache oder des Spiels, sondern die Schüler können Bilder auch herstellen, und diese Herstellung lässt sich selbst als Aneignungsprozeß begreifen, bei dem Erlebtes von einem bestimmten Standpunkt aus gesehen, interpretiert und fotografisch oder zeichnerisch symbolisiert wird. Dabei vergegenständlicht sich im Bild nicht nur die wahrgenommene Situation oder eine Vorstellung, sondern auch die Art und Weise, wie sie gesehen wurde.

[...]Aneignungsweisen (zitiert nach Scheller, S.182ff)

Scheller stellt bei der Erläuterung zu den Bearbeitungsweisen heraus, dass der Zusammenhang von Darstellungsformen und Rezeptionsweisen diskutiert und bei der Art der Verarbeitung berücksichtigt werden muss, um Kompetenz aufbauen zu können. Insbesondere die Verbindung von Text und Fotografie ist im Zusammenhang ihrer jeweiligen Wirkungsabsicht zu analysieren und im Falle des eigenen Fotografierens bewusst zu gestalten:

Das, was Bilder zeigen - also Situationen, Räume, Gegenstände, Personen, Aktionen - steht in gesellschaftlichen Zusammenhängen, ist von Menschen gemacht und wirkt auf sie zurück. Und diejenigen, die Bilder herstellen oder rezipieren, haben eine eigene Geschichte, eigene politische Standpunkte und Interessen. Werden die Produktions- und Rezeptionsvoraussetzungen nicht reflektiert, bleiben die bildlich angeeigneten Erfahrungen isoliert, unbegriffen und unhistorisch. [...]

Produktionsformen, mit denen in Bildern vergegenständlichte Erfahrungen in komplexere Zusammenhänge gestellt werden können - also Fotos, Fotoserien und Fotoromane, Fotoreportagen und -montagen - sind aus Zeitungen, Zeitschriften, Bildbänden, Werbung u. a.

bekannt. In der Regel handelt es sich dabei um Bild-Text-Kombinationen, bei denen entweder die Bilder die Texte (etwa Fotos von Politikern bei Konferenzen) oder Texte die Bilder (etwa bei Schockfotos oder den Darstellungen von Persönlichkeiten in der Regenbogenpresse) oder beide sich gegenseitig (etwa in der Werbung) illustrieren. Dabei hängt die Frage, welche Darstellungsebene (Bild oder Text) die Verarbeitung dominiert, wesentlich von der Wahrnehmungsweise der Rezipienten ab, die allerdings auch gesteuert werden kann. So können etwa Schockfotos, von denen man sich nur schwer distanziert, oder Persönlichkeitsdarstellungen, mit denen man sich identifiziert, verhindern, daß die Mittelbarkeit der fotografischen Darstellung und damit deren ideologische Funktion erkannt wird. Deshalb muß der Zusammenhang von Darstellungsformen und Rezeptionsweisen diskutiert und bei der Art der Verarbeitung berücksichtigt werden.

[...] Verarbeitungsweisen (zitiert nach Scheller, S.185ff)

Bei der Veröffentlichung von Erfahrungen kommt es nach Scheller darauf an, die Veröffentlichungsweise zu analysieren und im Falle der eigenen Veröffentlichung bewusst auszuwählen und so zu gestalten, dass Interpretationen der fotografischen Veröffentlichung nicht zu eindeutig, aber auch nicht in Richtung einer Beliebigkeit möglich werden sollten, der Rezipient sollte seine Erfahrungen mit dem Veröffentlichtem in Beziehung bringen können:

Für die Veröffentlichung von Erfahrungen und Standpunkten mit Hilfe von Bildern können die Überlegungen hilfreich sein, die Alexander Kluge über die offene Montageform angestellt hat. Sie gibt nach seiner Meinung den Betrachtern die Möglichkeit, selbständig in das Material einzugreifen und es durch eigene Erfahrungen und Kenntnisse zu erweitern. Sie ist offen für Assoziationen, legt Phantasien nicht auf eindeutige Interpretationen fest, ohne daß dadurch die Wahrnehmung beliebig würde. Zentrale Ereignisse können etwa nur angedeutet werden, gleichzeitig muß allerdings dem Blick und der Phantasie des Betrachters eine Richtung gegeben werden, die objektive Zusammenhänge entdecken läßt, ohne daß dabei der subjektive Erfahrungsspielraum verlorengeht (vgl. Kunde 1979, S. 81). Nicht unwichtig ist dabei die Frage, in welcher Weise die Situation, in der die Bildprodukte der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, die Wahrnehmung der Adressaten beeinflusst: was interessiert Schüler und Lehrer an diesen Produkten im Unterricht, was in einer Ausstellung in der Pausenhalle, was auf einem Elternabend oder in der Stadt? Werden die Produkte inhaltlich rezipiert oder interessiert nur die formale Glätte? Wie können Wahrnehmungsweisen aufgebrochen werden? Formen der Veröffentlichung sollten immer schon mitgedacht werden, wenn ich Bilder erfahrungsbezogen verarbeitet werden. Hier nur wenige Hinweise auf Veröffentlichungsweisen:

— *Bildband: Dominanz der Fotografien; Texte dienen der Kommentierung oder Kontrastierung; geeignet vor allem für subjektbezogene Verarbeitungsweisen, in deren Mittelpunkt die Produktion von Fotografien steht. Veröffentlichungsform: Fotoausstellung, Buch.*

— *Fotoreportage: Kombination von Bild- und Textmaterial, das sich gegenseitig kommentiert. Die Fotografien werden zum größten Teil selbst hergestellt, z. T. aus anderen Zusammenhängen übernommen. Die Texte beziehen sich auf die fotografisch festgehaltenen Ereignisse und werden z. T. in der Ereignissituation (Interviews, Beschreibungen, Reflexionen) produziert. Veröffentlichungsform: Ausstellung, Buch, Wandzeitung.*

— *Fotosequenz: „Mehrere Einzelfotos stehen in unmittelbarer Weise (ohne Text) miteinander in Beziehung; in eine spezifische Anordnung gebracht, ergibt ihre Summe etwas qualitativ Neues. Auf den Fotos wird vorwiegend ungestellte Wirklichkeit abgebildet.“ Die Fotosequenz ermöglicht das „Verweilen, ermöglicht (...), in alle Richtungen mit den Augen auf und ab zu wandern, etwas zu entdecken, Dinge zu vergleichen.“ (Eißfeldt 1979, S. 190 f.) Veröffentlichungsform: Ausstellung.*

— *Fotoroman: Kombination von fotografischen, filmischen und Comic-Elementen; zeitliches Nacheinander von Handlungssequenzen, in denen Personen eine konstituierende Funktion haben;*

Nähe zu szenischen Darstellungsweisen; bildliche Darstellung arbeitet wesentlich mit den Möglichkeiten der Fotomontage; Textelemente erzählend und dialogisch (Sprechblasen). Veröffentlichungsform: Buch.

— *Collagen/Fotomontagen: Kombination von Bildern und Bildelementen untereinander und mit Texten und Textelementen; Gefahr der Dominanz formaler Aspekte über die Darstellung des Themas bzw. Dominanz begrifflicher Verarbeitung (unter Verwendung von vorgegebenen Bildklichschees). Veröffentlichungsform: Ausstellung, Wandzeitung (vgl. Kunde 1979, S. 27 ff.).*

— *Diaschau: Zeitliches Nacheinander von feststehenden Bildern, die durch Dunkelpausen unterbrochen (verfremdet) werden; Bildmaterial (aus Zeitungen, Zeitschriften u. a.) kann neu zusammengesetzt, in Ausschnitten vergrößert und mit neuen Bildern zusammengestellt werden. Die Dias werden parallelisiert und durch (Tonband-) Interviews, Kommentare und durch Musik verfremdet. Veröffentlichungsform: öffentliche Veranstaltung.*

[...] Veröffentlichungsweisen (zitiert nach Scheller, S.188ff)

Neben Schellers Konzeption finden sich noch weitere Zusammenhänge im pädagogischen Ansatz Kundes der „Eingreifenden Fotografie“ in der Tradition der ästhetischen Erziehung seit Pestalozzi (27a), die hier aber nicht weiter ausgeführt werden sollen.

Die Konkretisierung dessen, was die Bildgebung in Hinblick auf Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung bringen soll, wird für die vorliegende Konzeption im Grundsätzlichen übernommen.

Quellen:

(26) Scheller, Ingo: *Erfahrungsorientierter Unterricht: Praxis; Planung; Theorie.* Königstein/Taunus: Scriptor 1981

(27a) Kunde, Wolfgang: *Eingreifende Fotografie. Geschichte, Theorie, Projekte.* Berlin 1979: Verlag für Ästhetik und Kommunikation)

(27b) Asam, Wolfgang: *Fotografie und Wunschwahrnehmung.* In (27) S. 9-26

(28) Bochynek, Peter: *Literaturunterricht als Beitrag zur Selbstreflexion, exemplarisch dargestellt durch eine Unterrichtsreihe zur Beziehungsproblematik in der FOS Sozialpädagogik.* Duisburg, Dortmund 1983

Literatur:

(29) Ulshöfer, Robert: *Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts.* Stuttgart 1975: Klett

(30a) Ziehe, Thomas: *Pubertät und Narzißmus.* Frankfurt 1981: Europäische VA

(30b) Ziehe, Stubenrauch: *Pädoyer für ungewöhnliches Lernen.* Reinbek 1982 Rowohlt

(31) Habermas, Jürgen: *Technik und Wissenschaft als Ideologie: FfM 1973: Suhrkamp*

(32a) Meyer, Hilbert: *Unterrichtsmethoden. Theorieband1: Berlin 2002: Scriptor Cornelsen*

(32b) Herzog, Walter: *Modell und Theorie in der Psychologie.* Göttingen 1984: Hogrefe

5.2 Prozesse der Selbstreflexion bei der Entwicklung von fotografischer Kompetenz

Durch Selbstreflexion wird die Kompetenz in Form des „wissenden kritischen Bewusstseins“ entwickelt, ein erweitertes Alltagsbewusstsein auf der Basis von Prozessen der Selbstreflexion im Medium der Reflexion von Dichtung und Fotografie und ihrer inhaltlich-thematischen Bezugsfelder vermittelt durch wissenschaftliche bzw. wissenschaftsorientierte Erkenntnisse. Ziehe führt konkret aus:

„Selbstreflexion im hier gemeinten Sinne intendiert also ein Doppeltes:

- *Überwindung der Zersplitterung der Erfahrungsrezeption; d.h. der Reflexionsprozess muss bereits von seiner erkenntnisorganisierenden Form her fächerübergreifend sein;*
- *Überwindung der Zersplitterung der Erfahrungsproduktion, zumindest in dem Sinne, dass die in den verschiedenen sozialen Feldern gemachten Erfahrungen als Ergebnis eines realen Zusammenhangs begriffen werden können.*

Somit sind Erfahrungen in einem doppelten Kontext eingebunden - dem ihrer realen Entstehung und dem ihrer theoretischen Verarbeitung. Die unstrukturierte Fülle des Erfahrungsrohmaterials, die Bedürfnisse, Interessen, Versagungen, Konflikte, die dem Lernenden selbst in seinen sozialen Feldern bewusst geworden sind, bilden den Hintergrund und den Ansatzpunkt der Selbstreflexion.“ (30, S. 31)

Erziehung soll sein keine eigenmächtige Maßnahme von Erziehenden, sondern der Versuch, die zu Erziehenden als verstehbare potenziell auf gleicher Augenhöhe Stehende zu sehen und mit ihnen in einem gemeinsamen und reziproken Prozess die Ziele der Mündigkeit gemeinsam zu entwickeln. Selbstreflexion ist so als Explikation der Erscheinungen zu verstehen, weil die Wirklichkeit sich nicht durch Reduktion auf etwas anderes als sie selbst erklären lässt, sondern nur durch die Explikation ihrer selbst.

„Abzulehnen ist dabei jeder Versuch einer kategorialen Subsumtion, die voreilige und kritikabweisende Verwandlung der konkreten Vielheit menschlicher Wirklichkeit in Kategoriensysteme und formalisierte Modelle.“ (30, S. 31)

Das wissende kritische Bewusstsein basiert auf den Fähigkeiten der Interpretation, der Rezeption von Literatur und Fotografie und Reflexion von Wirkungszusammenhängen. Das „wissende kritische Bewusstsein“ entspricht der Masterkompetenz analog der Konzeption der ausgebildeten Fotografenpersönlichkeit auf der Grundlage fachlicher, gesellschaftlich-politischer und humaner Kompetenz. Hier dazu in Kurzform die Essentials zum Erreichen der Masterkompetenz:

- Sprachkompetenz als vorrangige Instanz und Medium sozialer Beziehungen
- Einbeziehung der Alltagserfahrungen aller am Lernprozess Beteiligten
- Die Rezeption und Reflexion der durch die poetische Sprache transzendenten Realität sowie deren komplexe Strukturen und Zusammenhänge
- Herstellung eines Totalitätszusammenhanges
- Überwindung von Erfahrung Zersplitterung und Herstellung eines Lebenszusammenhanges
- Berücksichtigung von fächerübergreifenden Lern- und Reflexionsprozessen
- Ausgehend von der Rezeption von Literatur und Fotografie, Herstellung von komplexen Zusammenhängen auf der Grundlage von wissenschaftlicher oder wissenschaftsorientierter Informationen mit fächerübergreifenden übertragbaren Zukunftsperspektiven oder Utopie
- Das Ertragen von Diskontinuitäten in den eigenen Lebenserfahrungen bei identitätsbezogenen Suchprozessen

- Die Reflexion der eigenen Erkenntnisfähigkeiten im Bezug auf vermeintliche einfach festzustellende Realitätsaussagen
- Beachtung von Gesellschaftskritik, Ideologiekritik, Aufklärung und Utopie als emanzipieren Funktion von Literatur und Fotografie

Die Rezeption von Wissenschaft, Literatur und Fotografie intendiert Bewusstseinerweiterung. Sie wird angeregt und motiviert durch die Auseinandersetzung mit poetisch strukturierten literarischen Texten und Fotografien, der Verarbeitung dieser Strukturen mittels wissenschaftlicher Information und Selbstreflexion. Dabei besteht das erkenntnistheoretische Grundproblem in der Spannung zwischen der Realität, den auf sie bezogenen vermittelnden poetischen Strukturen einerseits, und andererseits des fachwissenschaftlichen Zugriffs auf vermeintlich die selbe Realität.

Beim Kompetenzerwerb mittel der Analyse erfahrungsbezogener Literatur und Fotografie sind folgende Fragen zu verarbeiten (26, S. 222f):

1. welcher Wirklichkeitsbereich wird in der Fotografie verarbeitet?
2. welche konkrete soziale Situation und menschliche Beziehung ist in der Fotografie erlesbar?
3. in welcher Weise wird der Wirklichkeitsbereich mit welchen methodisch-symbolischen Produktionsformen dargestellt bzw. interpretiert?
4. was wird bei der Wirklichkeitsdarstellung bei der Darstellung des Wirklichkeitsbereiches herausgestellt, was vernachlässigt oder ganz weggelassen? Welche besonderen fotografischen Mitteln werden dazu verwendet, welche Perspektive wird eingenommen, usw.?
5. in welchen historischen und sozialen Kontexten bzw. Situationen wird dieser Wirklichkeitsbereich dargestellt und mit welchen Intentionen?
6. welcher Sinn wird dem Wirklichkeits-Ausschnitt durch die Darstellungsweise zugeschrieben?
7. wo und in welcher Weise werden lehrende und Lernende mittelbar oder unmittelbar mit dem in der Fotografie dargestellten Wirklichkeitsbereich persönlich konfrontiert?
8. in welcher Weise und in welchen sozialen Situationen spielt die Fotografie in der ein oder anderen Darstellungsweise im alltäglichen Leben der Lehrenden und lernenden bzw. welche Rolle könnte sie spielen?

5.3 Didaktisch-methodische Essentials zur fotografischen Kompetenz

Die Essentials der in diesem Kapitel vorgestellten Konzeptionen sind zunächst einmal Ingo Schellers Ausführungen zur Fotografie als Mittel der Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrungen zum Kompetenzerwerb in Fotografie. Aber auch die Ideen Schellers zum Gespräch, Schreiben und zur Literatur sind als Hintergrund für die methodische Umsetzung von Kompetenzerwerbsprozessen sehr hilfreich.

Scheller sieht bereits 1981 die Notwendigkeit der Analyse von Funktionen und Bedeutung der fotografischen massenmedialen Beeinflussung der Menschen und der Notwendigkeit ihrer Überwindung durch eigene kreative Veröffentlichungs-

formen, in der heutigen Zeit der medialen Überflutung ist diese humane und didaktische Zielsetzung aktueller denn je.

Weitere Essentials sind in der Erweiterung des Textbegriffes auf mediale Inhalte (Robert Ulshöfer 1975), der Stellenwert von Sozialisationsprozessen (Ziehe/ Stubenrauch 1982) und die Vorgänge von Selbstreflexion und Erkenntnis (Habermas 1968) zu sehen. Konkret die Konzeption Thomas Ziehes, durch Selbstreflexion Master-Kompetenz in Form eines „wissenden kritischen Bewusstseins“ zu entwickeln, als ein erweitertes Bewusstsein auf der Basis von Prozessen der Selbstreflexion im Medium der Reflexion von Dichtung und Fotografie und ihrer inhaltlich-thematischen Bezugfelder mittels wissenschaftlicher bzw. wissenschafts-orientierter Erkenntnisse. Für weitere Überlegungen ist der konkrete oben ausgebreitete Fragenkatalog zur Analyse von Literatur und Fotografie hilfreich.

6. Didaktische Konstituierung, Selektion und Legitimation von fotografischer Kompetenz

6.1 Komponenten und Elemente einer didaktischen Matrix zur Fotografie

6.1.1 Kompetenz und (Fach-)Inhalt

Zu dem Aspekt der fachlich-inhaltlichen Bestandteile von Kompetenz soll hier eine didaktische Matrix strukturiert werden. Sie dient der Konstituierung, Selektion und Legitimation von Fachinhalten, mit denen die Kompetenzentwicklung der Lernenden notwendigerweise verbunden ist. Kompetenzen sind immer auf bestimmte Inhalte und Methoden bezogen. Diese Inhalte bestimmen den Gang des Kompetenzerwerbs (z.B. in Lehrveranstaltungen und beim autodidaktischen Lernen) zu einem nicht unwesentlichen Teil. Die didaktische Matrix dient der Konkretisierung der inhaltlich-fachlichen Maßstäbe zur Beurteilung der gezeigten Performanz im Hinblick auf die erworbenen Kompetenz.

Als kompetente Handlung kann dabei nur eine Handlung angesehen werden, die als Handlung einen Bezug zu einer Ebene der geistigen Verarbeitung aufweisen kann. Ob diese Kompetenzebene in einer konkreten Handlung des Lernenden wesentlich beim Zustandekommen der Performanz beteiligt war, ist durch Interpretation der Performanz auf der Grundlage der hier entfalten Ebenen und Stufen möglich. Kompetenz als innere Voraussetzung für eine Handlung ist nicht direkt beobachtbar sondern nur die zugehörigen Performanzen (Handlungen). Die vorgenommene Auswahl der möglichen Fachinhalte auf exemplarische wird letztlich durch didaktische Entscheidungen begründet und damit nachvollziehbar und hinterfragbar gemacht.

6.2 Vertikale Struktur der Matrix: Ebenen der Legitimation von Konstituierung und Auswahl der fachlich -inhaltlichen Bestandteile von Kompetenz im Fach Fotografie

Die vertikale Komponente umfaßt die inhaltliche Kompetenz -Konkretisierung von der abstrakten Theorieebene bis hin zur konkreten Handlung (Performanz), idealtypisch-modellhaft in Ebenen der Konkretisierung bis hin zur Handlung gedacht.

Hier findet die idealtypische Konkretisierung der Performanzdefinition in vier Stufen mit abnehmender Abstraktheit statt, es wird berücksichtigt, welche Performanz ein konkreter Mensch in einem bestimmten eventuell auch zeitlich bestimmten Lernabschnitt schaffen kann, d.h. verarbeiten, erwerben und nach außen feststellbar durch bestimmte Handlungen vorweisen kann.

6.2.1 Fotografietheoretische und fachdidaktische Ebene

a) Ebene der fachlichen Realitätsaneignung und -Verarbeitung:

Ein noch zu bildendes Modell eines Systems der Fotografie in der gesellschaftlichen Realität wäre eine Grundlage dieses Ansatzes.

Wenn dieses Modell-System nicht explizit beschrieben existiert, kann Kompetenz beschrieben werden durch die Analyse der real in der Gesellschaft existierenden inhaltlichen Arbeitsbereiche, das heißt alle Bereiche, in denen kompetente fotografische Arbeit verrichtet wird. Eine kritische Gesamtschau dieser Tätigkeitsbereiche nach didaktischen Kriterien wäre dann konstituierend für die Lehre im fotografischen Fach bzw. Fachbereich.

b) Ebene der fachdidaktischen Sinngebung:

Fachdidaktischen Reflexion, Konstruktion, Interpretation und Konkretisierung von Kompetenzvermittlung.

Kompetenz erstreckt sich inhaltlich auf alle Bereiche des Faches Fotografie

Auf dieser Ebene wird eine Konkretisierung im Hinblick auf fachliche, humane und gesellschaftlich -politische Kompetenz vorgenommen und zugleich eine fachdidaktische Selektion von exemplarischen Inhalten und Methoden begründet.

6.2.2 Ebene der realen gesellschaftlichen Arbeitsteilung: Ausbildungsberufe, Studienordnungen

Auf dieser Ebene wird eine weitere Konkretisierung im Hinblick auf fachliche, humane und gesellschaftlich-politische Kompetenz vorgenommen und zugleich im Rahmen eines gesellschaftlichen Diskurses eine anerkannte Auswahl von exemplarischen bzw. verbindlichen Inhalten und Methoden begründet. Bei einem dynamischen Feld, wie es die Fotografie ist, sollten den Lehrenden und Lernenden aber immer genügend Freiräume bereit gestellt werden, um aktuelle oder neuartige Entwicklungen zeitnah behandeln zu können. Selbstverständlich sollten die gesetzlichen Organe die Anregungen der Lernenden und Lehrenden für die Richtlinien immer im Rahmen liberal-demokratischer Prozesse berücksichtigen.

6.2.3 Konkretere Ebene der Ziel-, Inhalts- und Methodenauswahl durch den Lehrenden

Der Lehrende realisiert unter Beachtung der oben dargestellten Ebenen zur Legitimierung der Entscheidungen eine bestimmte Ziel-, Inhalts- und Methodenauswahl.

6.2.4 Konkrete Performanzebene/ Handlungsebene

Im gemeinsamen Handeln von Lehrendem und Lernenden wird Fachkompetenz erworben an bestimmten

Inhalten, mit bestimmten Methoden, mit bestimmten Medien etc.
Ergebnisse der Lernhandlungen sind Handlungsergebnisse, z.B.

-Kompetenzen, die der Lernende im Bewusstsein „speichert“ und die nicht direkt „gemessen“ werden können

-Arbeitsergebnisse, Fotografien, Vorträge, Präsentationen etc.

-Ergebnisse von Prüfungssituationen

Diese Handlungsergebnisse geben nach fachkompetenter Interpretation und Auswertung ein Bild zu den vom Lernenden erreichten Kompetenzen.

6.3 Horizontale Struktur der Matrix: Auswahl von Kompetenzinhalten bis hin zur Handlungsebene

Die horizontale Komponente umfaßt abstrakt und idealtypisch die fachdidaktisch mögliche, theoretisch denkbare Gesamtheit der fachlich- inhaltlichen Bestandteile der Kompetenz. Die „Gesamtheit“ der Kompetenz wird aktiv eingegrenzt durch die Auswahl eines Faches, nämlich der Fotografie, und durch den „Blickwinkel“ auf den Kompetenzerwerb im Rahmen dieses Faches durch ein möglichst allgemein anerkanntes Modell der Fotografie. Nicht zu vernachlässigen wäre auch der gesellschaftliche Diskurs zur Genese eines Faches. Die Ergebnisse des gesellschaftlichen Diskurses führen zu dem institutionalisierten Rahmen (Berufsausbildung, Schule, Hochschule) in welchem das Fach den erfolgreichen Kompetenzerwerb der Lernenden ermöglicht, also der gesellschaftliche Rahmen, in welchem Fachdidaktik wirksam werden kann. Hier bildet die allgemeine Didaktik die Metaebene der Fachdidaktik. Die allgemeine Didaktik ist der übergeordnete Ort der Reflexion der gesellschaftlichen Vorgänge bzw. Normen. Hier wären als Stichworte die Fragen der Normen (Grundgesetz), Ideologiekritik und die Klärung des erkenntnisleitenden Interesses jeglicher Fachdidaktik zu nennen. Die allgemeine Didaktik ist auch die kritische Ebene in Bezug auf die Vermeidung von normativer Didaktik.

Die mögliche sehr lange Liste der Themenbereiche des Faches Fotografie wird heruntergebrochen durch fachdidaktische Entscheidungen auf die als exemplarisch angesehen Lernbereiche, in denen fotografische Kompetenz erworben werden kann und soll. Je nach Bildungsinstitution werden diese Bereiche in den deutschen Bundesländern unterschiedlich nach fachdidaktischen oder auch praktischen Entscheidungen konzipiert.

In Bochyneks Konzept: „Elemente der Fotografie“(33) werden diese Lern-Bereiche nach dem hier vorliegenden fachdidaktischen Konzept in fachdidaktischen Entscheidungen ausgewählt und weiter konkretisiert als Lernorte, Lernsituationen und Seminare.

Lernorte

-Lernort Multimedia/ Elektronische Bildbearbeitung

- Lernort Fotostudio

- Lernort Fotolabor

- Lernort Werkstatt Großformat Inkjet-Drucker

- Lernort Location

1. Seminar: Theorie und Praxis des Fotografierens
2. Seminar: Elemente zur Ästhetik und Geschichte der Fotografie, Leben und Werk ausgewählter Fotografen
3. Seminar: Handwerkliche, künstlerische und experimentelle Verarbeitung des fotografischen Rohmaterials in der Dunkelkammer
4. Seminar: Erfassung und Verarbeitung von fotografischem Rohmaterial und Bearbeitung im gestalterischen digitalen Workflow
5. Seminar: Weiterführende Gestaltung von Veröffentlichungsformen
6. Seminar: Reflexion von gesellschaftlichen Phänomene und Prozesse u.a. unter ästhetischen Gesichtspunkten in künstlerisch-wissenschaftlicher Arbeit. Umsetzung der Einwirkung auf gesellschaftliche Prozesse mit künstlerisch-wissenschaftlichen Mitteln und Methoden.

Die durch den Lehrenden aus der vertikalen Matrix des Faches ausgewählten und weiter als Lernorte, Lernsituationen und Seminare konkretisierten Lern-Bereiche sind in der horizontalen Matrix der Konkretisierungs-Ebene 3 zuzuordnen. Die Konkretisierungs-Ebene 3 ist definiert als die Ebene der Entscheidungen für eine bestimmte Ziel-, Inhalts- und Methodenauswahl durch den Lehrenden, wie weiter oben erläutert. Damit sind die konkreten fachdidaktischen Entscheidungen in der Matrix fachdidaktisch eindeutig zu verorten.

6.4 Vorläufiges Fazit zur Didaktischen Matrix der Fotografie

Die oben in wesentlichen Teilen vorgenommene Konkretisierung der Didaktischen Matrix zur Fachdidaktik Fotografie weist hin auf die Notwendigkeit eines fachdidaktischen Diskurses, der zu einer bisher fehlenden zumindest in etwa anerkannten Modellvorstellung der Fotografie kommen sollte, wenn möglich. Aber die Didaktische Matrix kann ihre Funktion der Zuordnung bestimmter didaktisch-methodischer Vorgaben und Vorgänge auch ohne dieses Modell verorten, auch wenn noch Lücken bestehen. Denn die Stärke des Strukturgitteransatzes ist das Offenlegen der fachdidaktischen Entscheidungen, die dadurch mit Absicht kritikfähig werden. Zumindes für die Ausgestaltung der konkreten vorliegenden Seminarfolge kann die fachdidaktische bzw. curriculare Verortung ersehen werden.

Quellen:

(33) Bochynek, Peter: Elemente der Fotografie. Seminarreihe. Duisburg 2004, 2015, 2019

(34) Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik: 1969, 1975. München: Juventa, S. 178ff

Literatur:

(35) Meyer, Hilbert: Einführung in die Curriculum-Methodologie. 1974. München: Kösel

7. Fachdidaktik der Fotografie

7.1 Leitziele der fotografischen Kompetenz und Fotografenpersönlichkeit

Da die entfesselten Produktivkräfte die Welt mit immer mehr digitaler Technik erobern, muss auf der anderen Seite die Beherrschung der Technik und ihrer Resultate ausgebildet werden. Um all diese Medienüberflutung der Welt im Sinne einer positiven Entwicklung von Kultur und Demokratie zu bewältigen und zu lernen, Fehlentwicklungen entgegen zu arbeiten, muss durch Diskurs und

demokratische Partizipation Klarheit geschaffen werden über die neuen Bedingungen, Chancen und Gefahren, die die Umwälzung mit sich bringt. Im Rahmen dieser Umwälzungen wird es in Zukunft für Fotografen sowohl Berufschancen als auch -Problemsituationen geben.

Fotografen waren schon immer Leute mit einem sehr breit aufgestelltem Tätigkeitsprofil. Neben dem eigentlichen Fotografieren, dem guten Umgang mit Menschen und der Schaffung eines „Namens“ müssen Kunden akquiriert und gepflegt werden, alle Aufgaben eines Unternehmers sind zu beherrschen etc., wenn der Erfolg dauerhaft sein soll.

Auf der anderen Seite arbeiten von den handwerklich ausgebildeten Fotografen nach vorsichtigen Schätzungen etwa lediglich ein Viertel längerfristig im erlernten Beruf. Wenn die fotografische Ausbildung an einer Fachhochschule, Hochschule, Akademie etc. in Verbindung mit einer Medien- oder Gestalterausbildung absolviert wird, sehen diese Anteile schon besser aus. Die aus diesen Bildungsgängen resultierenden Berufsmöglichkeiten sind noch vielfältiger, aber natürlich auch fordernder und anspruchsvoller. Hier kommt die Bildung einer Fotografenpersönlichkeit ins Spiel. Im freien Wettbewerb haben sich in der Geschichte der Fotografie die besonderen, auch unterschiedlichen Fotografenpersönlichkeiten durchgesetzt, die zum Teil auch den Nerv ihrer Zeit genau trafen. Wenn man seine Möglichkeiten nicht dem Zufall überlassen möchte, ist voller Einsatz auf der Grundlage einer vielseitigen, theoretisch und praktisch fundierten Ausbildung nötig, wie in dem vorliegendem Konzept von vielen Seiten betrachtet und konkretisiert wurde.

Die Bildungseinrichtungen müssen parallel zu neuen Erkenntnissen in die Lage versetzt werden, Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden zu entwickeln, die den Entwicklungen auf lange Sicht gewachsen sein werden. Unter anderem ist eine Ausbildung zu Kompetenzen in der ideologiekritischen Reflexion sowie in der Gestaltung der Verbindung von Bild und Text erforderlich. Zur Beherrschung der Technik gehören somit nicht nur fachliche, also technische und gestalterische Kompetenzen, sondern eben auch besonders soziale und humane Kompetenzen. Diese Bandbreite der Kompetenzen sind bereits essentielle Bestandteile der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates der 1970er und 1980er Jahre, und sind angesichts der heutigen Anforderungen aktueller denn je (36). Das Vermögen, trotz tendenziell überbordender medialer Überflutung zu echter menschlicher Kommunikation und Beziehungsentwicklung zu gelangen, mag entscheidend werden nicht nur für Fotografen, sondern für insgesamt für Gesellschaft, Kultur und Demokratie. (33)

Im Ideal sind Fotografen daher fachübergreifend, also mit einer möglichst breiten Erfahrung in den relevanten gestalterischen und wissenschaftlichen Disziplinen als gefestigte allseits interessierte liberal-demokratische gestalterische Persönlichkeiten zu bilden.

Literatur:

(36) Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: 1974. Stuttgart: Klett

7.2 Fotografische Masterkompetenz und Entwicklung der Essentials einer Fachdidaktik der Fotografie

Heute haben wir als Ergebnis der sozio-technischen und kommunikativen Umwälzungen im Internet ein weltumspannendes Massenmedium, mit der einhergeht eine Massenproduktion und -Präsentation von Bildern. Per Internet und Smartphone kommuniziert der Mensch heute mit einer Masse an Bildern, die früher unvorstellbar war, wobei die Masse der Bilder oft von eher mäßiger technischer und gestalterischer Qualität ist, eben ein Abbild einer massenhaft kommunizierenden Gesellschaft, deren Kennzeichen die Schnappschüsse und Selfies mit dem Smartphone einerseits und verbalsprachlich kaum ausformulierte Satzketten andererseits sind.

Wissenschaftliche Fotografen, Sozialfotografen, Bildjournalisten u.a. haben sich dagegen von Anfang der Fotografie an im Aufdecken der Realität und dem Einsatz für eine bessere Welt verdient gemacht. Aber alle Bürger sind vor allem durch die Teilhabe an Bildung und Demokratie verantwortlich für die Gesellschaft, in der sie leben, wie auch der Staat verantwortlich ist für die Bereitstellung der notwendigen Bedingungen und Ressourcen.

Zu den Essentials des fotografischen Kompetenzerwerbs gehört das Konzept der Master-Kompetenz in Form des „wissendenden kritischen Bewusstseins“, zu entwickeln im Medium der Reflexion der Fotografie in ihren inhaltlich-thematischen Bezugsfeldern mittels wissenschaftlicher bzw. wissenschaftsorientierter Erkenntnisse. Siehe auch Kapitel 5.2 der vorliegenden Arbeit. Weiter gehört zu den Essentials für primär bewusst gestalterisch arbeitende Fotografen das Konzept der Bildgebung als ein Prozess der geistigen Annäherung an das Abzubildende, welches in der Wirklichkeit unendliche Facetten aufweist, wobei der Fotograf die exemplarische Situation, Perspektive etc. oft mühsam erarbeiten muss. Dieser bewusste Vorgang von der ersten Aufnahme, der Wertung und Selektion konkurrierender eigener Aufnahmen über die Wiederholung der Aufnahme bis hin zur finalen Bearbeitung für die Veröffentlichung im WWW, in Printmedien oder als Ausstellungsfotografie ist als Prozess der bewussten Bildgebung anzusehen, das zugehörige Bewusstsein als Bildgebungsbewusstsein. Dieses kompetente Bewusstsein findet in der Kognition als wissenschaftliches Bewusstsein und in der Sprache als wissenschaftlicher Begriff seine Korrelation. Der Prozess der Bildgebung läuft darüber hinaus ab im gesellschaftlichen Diskurs zu den Fotografien. Dieser ist sowohl ein verstehendes als auch ein kommunikatives Geschehen. Der hermeneutische Prozess ist zweifellos auf die Fotografie in ihrer Eigenschaft als ästhetisch-kommunikatives sozio-technisches System sinnvoll übertragbar.

Gegenstand des Diskurses sind danach die in der jeweiligen Fotografie auszumachenden Elemente als Träger einer Bedeutung, deren Beziehung untereinander und die Methoden der Bildgebung. Deutlich wird hieraus auch die Notwendigkeit des Inbeziehungsetzens von Bild und Kontext im hermeneutischen Prozess im Medium von Herrschaft, Kommunikation und Selbstreflexion.

Mit den Methoden der Hermeneutik ist der Diskurs zur Bildgebung zu führen und andererseits sind sowohl die ästhetisch-medialen als auch die politisch-historischen und sozio-technischen Aspekte entsprechend fachlich und ideologiekritisch zu analysieren und zu bewerten.

Es kommt darauf an, dass die Herrschaft über die Produktion und Verbreitung von Fotografie nicht in falsche Hände gerät. Damit ist die Frage nicht mit der Macht über die Produktionsmittel, sondern der Macht über die Medien verbunden. In der Geschichte gibt es dazu sowohl schlechte als auch gute Beispiele. Das schlechteste ist vermutlich die NS-Zeit von 1933-1945 mit der Gleichschaltung in Deutschland und das beste wäre eigentlich doch die aktuelle Bundesrepublik mit ihrer lebendigen, kritikfähigen und vielfältigen Medienlandschaft. Wachsamkeit ist dennoch immer geboten, denn die bereits seit Jahren andauernde Pressekonzentration ist schon problematisch, vor allem in der kommunalen Berichterstattung.

7.3 Fazit zur Fachdidaktik der Fotografie

Nach dem im vorliegenden Konzept ausgebreiteten Ideen zu den Essentials der fotografischen Kompetenz soll nun zusammenfassend einige der Essentials zu einer Fachdidaktik der Fotografie formuliert werden. Eine Fachdidaktik der Fotografie sollte zumindest in Ansätzen leisten:

- Konzepte ausarbeiten und unterbreiten für eine Bildung von Gestalter- bzw. Fotografenpersönlichkeiten, die sowohl in der Breite des möglichen Berufsfeldes als auch in einer Spezialisierung kompetent handeln können.
- Konzepte ausarbeiten und unterbreiten zu Kompetenz und Verantwortung angesichts der digitalen Revolution
- Klärung und Konkretisierung des Bildungsganges im Rahmen von medialen oder gestalterischen Berufsbildern
- Bewusstmachung der Wurzeln unserer heutigen fotografischen Bildgebung,
- Bewusstsein schaffen für heute noch relevante Strömungen und künstlerische Schulen besonders aus den (demokratisch-freien) 1920er Jahren im Sinne von lebendigen Traditionen
- Bewusstsein schaffen für politische Bedingungen und Entwicklungen, die die Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Lebens für die ästhetisch-gestalterischen-medialen Akteure schaffen
- Bewusstsein schaffen für die Brüche, aber auch für international übergreifende bzw. kooperierende langfristig wirkende ästhetisch-gesellschaftliche Konzepte und Strömungen im Sinne von „Vita brevis, ars longa“
- Bewusstsein schaffen für Gefährdungen der humanen, sozialen und friedlichen ästhetisch-gestalterischen Gesellschaft.

Einige der hier postulierten Leistungen der Fachdidaktik konnten bereits erarbeitet werden, einige werden nach Diskurs zu modifizieren sein und letztlich sollte eine

regelmäßige Evaluation der Ergebnisse stattfinden, auch weil die Welt nicht stillsteht und die Fotografie im stetigen Wandel sich befindet.

In seinen verschiedenen einzelnen Kapiteln sollte der vorliegende Entwurf eine Grundlage konzipieren für die Darstellung und Klärung der Komplexität der Fotografie mit all ihren gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, künstlerischen, methodisch-didaktischen etc. Aspekten für den künftigen fachdidaktischen Diskurs.

Den Abschluss der vorgelegten Konzeption einer Fachdidaktik der Fotografie bildete die Ausformulierung der Leitziele der fotografischen Kompetenz und der Ausbildung der Fotografenpersönlichkeit sowie die Konkretisierung der in den vorhergehenden Kapiteln der Arbeit entwickelten Essentials einer Fachdidaktik der Fotografie, z.B. die Essentials der in Kapitel 5 vorgestellten Konzeptionen wie Ingo Schellers Ideen zur Fotografie als Mittel der Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrungen zum Kompetenzerwerb in Fotografie (26). Scheller sieht bereits 1981 die Notwendigkeit der Analyse von Funktionen und Bedeutung der fotografischen massenmedialen Prägung der Menschen und der Notwendigkeit ihrer Überwindung durch eigene kreative Veröffentlichungsformen, in der heutigen Zeit der medialen Überflutung ist diese humane und didaktische Zielsetzung aktueller denn je.

Weitere Essentials sind zu sehen in

- der Erweiterung des Textbegriffes auf mediale Inhalte (Robert Ulshöfer 1976) (29)
- dem Konzept der „kooperativen Didaktik“ (Robert Ulshöfer 1976) (29)
- dem Stellenwert von Sozialisationsprozessen (Ziehe/ Stubenrauch 1982) (30)
- den Vorgängen von Selbstreflexion und Erkenntnis (Habermas 1968 Ziehe 1975ff)
- in der Reflexion des „Menschenmodells“ Herzog (1984) (30, 31, 32b).

Der vorliegende Entwurf sollte eine breit aufgestellte methodische und theoretische Grundlage zu der bereits konkret vorliegenden Konzeption einer Seminarfolge „Elemente der Fotografie“ zu Entwicklung fotografischer Kompetenz und Persönlichkeit darstellen, die in der hier weiter oben vorgelegten didaktischen Matrix fachdidaktisch verortet wurde.

Die Fachdidaktik der Fotografie befasst sich mit der Lehre, welche die Entwicklung der fotografischen Kompetenzen in einem geplanten Prozess von Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung ermöglicht.

Die hier von Peter Bochynek vorgelegte Grundlegung einer Fachdidaktik der Fotografie basiert auf den wissenschaftlichen Kenntnissen zur Fachdidaktik und den praktischen Erfahrungen des Verfassers mit Unterricht zur Fotografie an einem Berufskolleg und in der Erwachsenenbildung. Die entsprechenden didaktischen Erfahrungen und Überlegungen führten konkret einerseits zu einer kontinuierlichen Erläuterung der eigenen Bildgebung auf der persönlichen Website zur Didaktik der Fotografie www.bochynek sowie zum Essay: Fotografische Bildgebung in Zeiten von ästhetisch-medialen und sozio-technischen Umwälzungen (34), andererseits zu der bereits ab 2004 veröffentlichten Seminarfolge, welche die Kompetenzentwicklung der Lernenden und die Lernorientierung berücksichtigt (33). In dem vorliegenden Entwurf zur Grundlegung einer Fachdidaktik Fotografie sind die bis jetzt vorhandenen

Elemente zur Theorie und Praxis zusammengestellt und in Beziehung gesetzt worden. Ein Ende der Arbeit bedeutet es nicht.

Quelle:

Bochynek, Peter: Fotografische Bildgebung in Zeiten von ästhetisch-medialen und sozio-technischen Umwälzungen. Essay: Duisburg 2019. Veröffentlicht auf www.bochynek.de