

**Olaf Stuve**

# ***BilderBildung***

**Möglichkeiten der Verknüpfung  
des politisch-sozialen Feldes der Xenographie  
mit dem kunstpädagogischen Feld der  
Bilder-Bildungs-Kompetenz.**

**Skizze eines Forschungsprojekts**

**Dezember 2004**

**Universität Bremen**

**Fachbereich 9 Kunstwissenschaft / Kunstpädagogik**

**Prof. Dr. Winfried Pauleit**

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
1) Zusammenfassung	3
2) Stand der Forschung	4
2.1) Cultural Studies und Post-Colonial Studies	4
2.2) Stand der Forschung in der Medien- und Kunstpädagogik	5
3) Vorarbeiten	8
4) Ziele und Arbeitsprogramm	9
4.1) Ziele	9
4.2) Arbeitsschritte/ Überblick	12
4.2.1) Von der Xenophobie zur „Xenografie“	13
4.2.2) Von der Medienkompetenz zur Bilder-Bildungs-Kompetenz	18
4.2.3) Curricula einer Didaktik der Erfahrung	24
5) Literatur	30
6) Anhang: <i>BilderBildung</i> in der Schule	34

# 1) Zusammenfassung

Das Forschungsprojekt *BilderBildung* will durch eine Verknüpfung der Kunstpädagogik und der politischen Bildung die Möglichkeiten beider Disziplinen erweitern. Die Kunstpädagogik soll ausgehend von ihren Erfahrungen mit einer vorrangig an den Produkten und Prozessen der bildenden Kunst orientierten Ästhetischen Bildung ihre Stärken weiter entwickeln, welche in ihrer Beschäftigung mit Produktion und Rezeption von Bildern liegen. Ziel dieser Entwicklung ist die Auseinandersetzung mit der globalisierten Medienwelt, in der Bilder als Kommunikationsformen auch jenseits der Kunst begriffen werden.

Die politische Bildung soll ihre Methoden der Auseinandersetzung, mit Phänomenen der Diskriminierung reflektieren, die sich bisher vor allem an den Erkenntnissen der Cultural und Post-Colonial Studies orientieren. Vor diesem Hintergrund bestehen methodische Erfahrungen bezüglich der Auseinandersetzung mit Bildern als Auseinandersetzung mit (ideologischen) Weltbildern z.B. des „Eigenen“ und des „Fremden“ und der diese Codes repräsentierenden Bildproduktion von Massenmedien. Ziel der hier angestrebten Weiterentwicklung ist, auch den Subjekten und ihrer aktiven ästhetischen Produktion von kommunikativen Bilderwelten den nötigen Stellenwert im Bildungsprozess zu geben.

Das Forschungsprojekt *BilderBildung* verknüpft die Felder Kunstpädagogik und politische Bildung produktiv. Die Auffassung von Bildern als Kommunikationsform verschiebt dabei die Positionen der Subjekte in den pädagogischen Prozessen sowohl der Kunstpädagogik als auch der politischen Bildung: Ein Lehrender kann nicht mehr „Bilder erklären“, er kann auch nicht Diskriminierung mit Hilfe von Bildern „veranschaulichen“, er kann nur vermitteln, mit welchen Bildern er selbst sich Diskriminierung und Fremdheit veranschaulicht.

Dieser Perspektivwechsel zielt auf neue didaktische Methoden, die die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, Bilder zu rezipieren und zu produzieren, als Ressourcen mit einbeziehen (Bilder-Bildungs-Kompetenz).

Innovation und Dringlichkeit des Vorhabens ergeben sich zum einen aus der zunehmenden Mediatisierung aller Lebensbereiche, zum anderen aus aktuellen Studien zur „Fremdenfeindlichkeit“ (CIVIC-Studie, Studie „Deutsche Zustände“), die den Zusammenhang ihres Untersuchungsgegenstandes mit mediatisierten Bildwelten zwar erkennen, ihn aber methodisch didaktisch nur unzureichend bearbeiten.

## 2) Stand der Forschung

### 2.1) Cultural und Post-Colonial Studies

Ansätze der Cultural und Post-Colonial Studies bieten die bisher weitestgehende Grundlage zur Bearbeitung der „Produktion des Anderen“ im Zusammenhang mit der Produktion von Bildern in Medien. Konstruktionen des „Anderen“ werden in diesem Forschungskontext als Verhältnisse verstanden, die den modernen Gesellschaften auf Grund ihrer Geschichte der Nationenbildung, des Kolonialismus und der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit inhärent sind. Sie bringen eine gesellschaftliche Segregation mit sich, in der das einzelne Subjekt sich seiner eigenen gesellschaftlichen Position sowie derjenigen anderer zunächst auf der Grundlage von Rassifizierung und Vergeschlechtlichung vergewissert (vgl. Hall 1989). Gerade für die Bundesrepublik zeigen aktuelle Studien die Relevanz dieser Segregation auch für den Bildungssektor (CIVIC-Studie, vgl. Torney-Purta u. a. 2001). Wilhelm Heitmeyer zeigt in seiner gerade erscheinenden Studie „Deutsche Zustände“ (Heitmeyer 2005), wie in der Bundesrepublik manifeste Formen einer Feindseligkeit gegenüber dem „Anderen“ bestehen.

Feindseligkeit und gesellschaftliche Segregation werden von den Cultural und Post-Colonial Studies in den Zusammenhang von Konstruktionen einer „westlich aufgeklärten Identität“, „Weißheit“ und „Europäizität“ auf der einen und des „Anderen“ als dem „Orient“ (Said), der „Schwarzheit“ (Hall, Hooks) und der „Unterentwicklung“ (Bhabba) auf der anderen Seite gestellt. Die Pole stehen stets in einem Verhältnis von Unter- und Überordnung, Dazugehörigkeit und Nicht-Dazugehörigkeit, Rechte bzw. keine Rechte haben etc. Durch die Analyse dieser inneren Zusammenhänge konnten vorherige Konzepte überwunden werden, die z.B. rein quantitativ mit „Mehrheit“ und „Minderheit“ in Verbindung mit einem anthropologisch angenommenen Impuls von „Fremdenfeindlichkeit“ auf Seiten der Mehrheit argumentierten.

Cultural Studies sind stets mit Prozessen der Selbstkonstituierung in der und durch die Fremdkonstituierung im Allgemeinen beschäftigt. Medien- und Bildanalysen in Verbindung mit der Frage der Repräsentation stellen darin ein besonderes Feld dar (vgl. Winter 2004; Steyerl 2003). Das „Andere/Fremde“ ist immer auch das dargestellte Andere. Gerade weil diese Darstellungen und Konstruktionen im Ergebnis wie Essentialitäten erscheinen sind sie bis heute so wirksam. Dabei haben die Post-Colonial Studies die Verhältnisse der Produktion des Anderen als „komplexe diskursive Systeme, ganze Welten, in denen sich Töne, Bilder und Wünsche ineinander verflechten“ herausgearbeitet. Diese „Economies of Otherness“ strukturieren die Wahrnehmung und Produktion von Differenz und sedimentieren sich in Formationen des Herrschaftswissens ebenso wie in der Alltags- und Populärkultur sowie in jüngerer Zeit

vor allem auch in Form globalisierter Medienlandschaften“ (Steyerl 2003: 41). Zugleich weisen sie mit dem Begriff der Hybridität auch auf Perspektiven der Transformation hin (vgl. Bhabba 1997; Bronfen 1997).

Cultural Studies und Pädagogik sind seit ihren Anfängen am *Center for Contemporary Cultural Studies* in Birmingham eng miteinander verbunden (vgl. Winter 2004: 1). Die Cultural und Post-Colonial Studies stoßen in Verbindung mit pädagogischen Überlegungen augenblicklich jedoch dort an eine Grenze, wo sie nicht nur den Verhältnissen der Produktion des „Anderen“ auf der Spur sind, sondern verändernde Perspektiven zu entwickeln versuchen. Wenn immer schon alle Bilder in der Alternative „Blackness/Whiteness“ gefangen sind, kann es keine subjektive Perspektive auf unterschiedliche Handlungsoptionen geben. Die Cultural Studies laufen so Gefahr, auf der Ebene der Ideologiekritik zu verharren und zumindest in der pädagogischen Praxis die Suche nach „richtigen“ Repräsentationen im „falschen“ „Blackness/Whiteness-Korsett“ zu betreiben.

Insbesondere die Frage danach, ob Subjekte in ihrer individuellen Form der Produktion und Rezeption von Weltbildern und Bilderwelten eigene sprachliche, diskursive und visuelle Ausdrucks- und Veränderungsmöglichkeiten entwickeln können, stellt das hier interessierende Forschungsdesiderat dar. Deshalb wird im weiteren der Begriff der „Xenographie“ eingeführt, der die bildhafte Darstellung des „anderen“ durch Subjekte in den Dimensionen von Produktion und Rezeption beinhaltet - und damit zugleich einen Ansatzpunkt für die (kunst)pädagogische Arbeit dieses Projektes darstellt.

## **2.2) Stand der Forschung in der Medien- und Kunstpädagogik**

Die Medienforschung und -pädagogik hat zunächst herausgearbeitet, dass Kinder und Jugendliche heute in einer medialisierten Welt aufwachsen, die das Phänomen einer Mediensozialisation neben andere Sozialisationsinstanzen hat treten lassen (vgl. Mikos 2004). Die Medienwirkungsforschung hat zwar ihren Gegenstand von Film und Fernsehen kommend auf die aktuell „Neuen Medien“ Computer/Internet/Handys usw. ausgedehnt, kann aber keine eindeutigen Aussagen bezüglich der Wirkungen von Medien auf Kinder und Jugendliche treffen. Gerade in Bezug auf psychologische Fragestellungen ist der Forschungsstand zu wenig fortgeschritten, als dass es als ausgemachte Sache gelte, wie kindliche und jugendliche Subjektivierungen im Medienzeitalter verlaufen (vgl. Kirschenmann 2003, Mikos 2004, Baacke 1999).

Neben der Quantität der Bilder und der neuen Vermittlungswege begegnen wir in den neuen Medien dem Phänomen, dass das Bild sich immer mehr von den Signifikanten löst und ein Verstehen der Bilder auf der Ebene der Signifikanten in den Vordergrund rückt

(vgl. Kirschenmann 2003). Mikos zeigt, dass Bildererinnerung aus der Welt der Medien auch jenseits dieser medialen visuellen Erfahrung wirkt (Mikos 2000:9). Beides zusammen weist auf das Problem hin, dass sich auf der einen Seite eine Ikonologie des Bildes immer schwieriger umreißen lässt, zugleich dessen Wirkmächtigkeit sich ausdehnt.

Unter dem Aspekt der Sozialisation und der darin mächtigen Codes von „Kultur“ oder „Geschlecht“ ist somit von Bedeutung, dass „die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Anderen nicht mehr nur in direkter Kommunikation innerhalb sozialer Kontexte, sondern auch über die symbolischen Welten der Medienprodukte in der Medienrezeption und -aneignung“ stattfindet (Mikos 2004: 27, vgl. auch Bachmair 1996: 238ff; Barthelmes/Sanders 2001: 54ff). Bisher gibt es jedoch keine systematischen Untersuchungen der Chancen, die sich daraus ergeben, dass diese neue Dimension der visuellen Kulturtechniken, der mit den Neuen Medien einsetzende *pictorial turn* (Mitchell 1997), auch neue Möglichkeiten der Rezeption und Produktion von Bildern beinhaltet. Einzelarbeiten (Buchegger u.a. 2000) zeigen allerdings, dass der Gebrauch von Neuen Medien durchaus dazu beitragen kann, statt mit Angst mit Anerkennung oder Neugier auf Differenz zu reagieren.

Einigkeit besteht darüber, dass die nötigen Kompetenzen für einen differenzierten und reflexiven Umgang mit Bildern nicht von den Medien mitgeliefert werden. Der Umgang mit Medien wird zu einer Kulturtechnik, die bisher nicht genügend ausgebildet wird (vgl. Pazzini 1999, Baacke 1999). Die Medienpädagogik bietet mit dem Begriff der Medienkompetenz eine ganze Reihe von Ansatzpunkten, die den Anspruch einer reflexiven Beschäftigung mit der Bilderproduktion und -rezeption in einer globalen Medienwelt fördern. Sie wird in der praktischen Umsetzung in Deutschland jedoch oft technizistisch verkürzend durchgeführt.

Die Kunstpädagogik erweitert durch ihre Forschungen eine derartige Medienpädagogik, indem sie von einem Begriff der „Aneignung von Welt“ (vgl. Otto) in Bezug auf die individuellen Subjektivierungs-Prozesse ausgeht. Pazzini hebt hervor, dass allgemeine Bildungsprozesse gerade angesichts der Herausforderungen durch die neuen Medien notwendigerweise einen Bezug zu den Künsten bräuchten: Ohne diesen können die Chancen der neuen Medien nicht ausgeschöpft werden, wohingegen ein Bezug zu den Künsten Potenziale beinhaltet, die das Ziel einer reflexiven Subjektivierung in einer vielfältigen Bilderwelt ermöglichen (vgl. Pazzini 1999: 5).

In den Medien liegt das Versprechen, Vermittlung und Verbindung zwischen den Menschen herzustellen, was dem Bedürfnis nach Unmittelbarkeit und Kommunikation nachkommt. Dieses immer schon prekäre Verhältnis von Bedürfnis, Versprechen und Erfüllung spitzt sich unter dem bereits angeführten Vorzeichen der Aufhebung des Abbildungsverhältnisses von Signifikant und Signifikat weiter zu (vgl. Kirschenmann

2003). Untersuchungen in der Kunstpädagogik zeigen, dass eine Form der Begleitung notwendig ist, um Kompetenzen eines produktiven Umgangs mit den neuen Chancen einer Produktion/Rezeption von Bildern zu vermitteln (vgl. Pazzini 1999). Erfahrungen aus Frankreich zeigen, dass insbesondere die Schule die Aufgabe übernehmen kann, die Massenmedien auch in ihrer Dimension einer ästhetischen Erfahrung zu reflektieren (vgl. Bergala 2004). Hier kann sich die Kunstpädagogik einen neuen Stellenwert im Verhältnis zu den anderen Bildungszweigen erarbeiten.

Hierzu müsste sie allerdings ihren oft noch traditionellen im Bereich der bildenden Künste verankerten „Bild“-Begriff erweitern hin zu einem Verständnis von „Bild/Text“ (Mitchell) als sprachlich-visueller Kommunikationsform. Eine solche Erweiterung würde den Blick öffnen dafür, dass wie bei allen Kommunikationsformen strukturelle Codes von „selbst/anders“, von „Kultur“ und „Geschlecht“ mit der Rezeption und Produktion von Bildern als deren integraler Bestandteil verbunden sind. Insofern drückt der Titel dieses Forschungsprojektes aus, dass es darauf ankommt, sowohl die Dimension der mit den neuen Medien einhergehenden neuartigen Bildung der *Bilder* zu erfassen, als auch die mit dem pictorial turn neue Dimension des Einflusses, den Bilder auf *Bildungsprozesse* haben. Die Kunstpädagogik könnte sich für Forschungsergebnisse anderer Disziplinen wie der im beschriebenen Sinne um die ästhetische Dimension erweiterten Cultural Studies öffnen und das von Otto formulierte Ziel der Vermittlung einer Kompetenz zur „Aneignung von Welt“ neu begründen.

### 3) Vorarbeiten

Winfried Pauleit hat mit Beginn seiner Professur im Studiengang Kunstwissenschaft/Kunstpädagogik der Universität Bremen verschiedene Projekte und Vorarbeiten initiiert, die in den derzeitigen Stand des Projektes *BilderBildung* eingeflossen sind:

1. Durchführung der Vortragsreihe „Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter“ (WS 2003/04 und SoSe 2004). In dieser Vortragsreihe wurde von Referenten aus dem In- und Ausland eine Bestandsaufnahme der Kunst-, Medien, und Filmpädagogik unternommen sowie die bildungspolitische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemfeldern unter dem Begriff einer „Ästhetischen Erziehung“ diskutiert. Die Beiträge sind publiziert im Heft Nr. 125 der Zeitschrift „Ästhetik und Kommunikation“ (Sommer 2004)
2. Die erste Skizze eines pädagogischen Projekts *BilderBildung* wurde in Zusammenarbeit mit dem Verein Pat-Ex e.V. entwickelt, der in der Anti-Diskriminierungs-Bildungsarbeit aktiv ist. Dieses Konzept wurde im Juni 2004 auf einer Konferenz in Helsinki zu Fragen der pädagogischen Arbeit mit „Multiple Marginalities“ diskutiert. Der Vortrag ist ebenfalls in „Ästhetik und Kommunikation“, Heft 125 (Sommer 2004) veröffentlicht.
3. In Bremen wird seit Oktober 2004 in dem Gymnasium Hamburger Strasse ein Projekt mit Modellcharakter im Sinne des Konzeptes *BilderBildung* durchgeführt. In Zusammenarbeit mit dem Medienpädagogen Heimo Schulte wird in einer 11. Klasse zum Thema „Eigen/Fremd“ und den Möglichkeiten einer veränderten Rezeption und Produktion von Bildern mit Hilfe digitaler Techniken (Foto/Video) gearbeitet. Das Projekt wird im Sommer 2005 beendet und insbesondere im Hinblick auf die universitäre Ausbildung von Kunst- und Medienpädagogen ausgewertet. Eine ausführlichere Beschreibung erfolgt im Anhang.
4. Im November 2004 fand in Bremen die „Lernort Kino“-Projektwoche statt. Auf Initiative des Kölner Instituts für Film- und Kinokultur konnten alle Bremer Schulklassen landesweit in den Kinos von Bremen und Bremerhaven einen Film aus einem Angebot anschauen - und didaktisch vor- und nachbereiten. In diesem Zusammenhang wurde von Prof. Pauleit in Zusammenarbeit mit dem koordinierenden Kommunalen „Kino 46“ und weiteren Mitarbeitern ein Konzept für eine intensiviertere didaktische Arbeit mit Filmen im Kino und in der Schule erarbeitet, welches sich an dem französischen Pilotprojekt *Les arts à l'école* (Künste in der Schule) orientiert (vgl. Bergala 2004). Dieses Konzept konnte in Fortbildungen für Bremer Lehrer sowie in der direkten Filmvorführung mit zwei Schulklassen im Kino erstmals in Ansätzen erprobt werden.

## 4) Ziele und Arbeitsprogramm

### 4.1) Ziele

Das Forschungsprojekt *BilderBildung* beabsichtigt eine neuartige und produktive Verknüpfung von Kunst- bzw. Medienpädagogik und politisch-sozialer Bildung. Zu diesem Zweck werden im engeren Sinn drei Ziele verfolgt: Die Entwicklung des Begriffs der „Xenografie“, die Spezifizierung des Begriffs der „Bilder-Bildungs-Kompetenz“ und die Erarbeitung von Elementen einer „Didaktik der Erfahrung“ und deren Ausformulierung in Curricula für Schule und Universität.

#### **Xenografie**

An die Forschungsergebnisse der Cultural, Post-Colonial und Gender Studies anknüpfend beschäftigt sich *BilderBildung* mit der Frage der Konstruktion des „Fremden“ bzw. des „Anderen“ und der Bedeutung dieser Konstruktionen für das „Eigene“. Die Dichotomien der eigenen/fremden Kultur bzw. des eigenen/anderen Geschlechts sind in diesen wissenschaftlichen Perspektiven nicht essentialistisch sondern nur vor dem Hintergrund der politischen und sozialen Bedingungen der heutigen Zuwanderungsgesellschaften bzw. einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit zu verstehen. Der Umgang mit Differenz vollzieht sich in Formen dichotomer Aufteilungen und Hierarchisierung als „Ein- und Ausschluss“ bzw. „dominant und subaltern“.

Ansätze politisch-sozialer Bildung, die diesen Hierarchien und den damit verbundenen Diskriminierungen pädagogisch begegnen wollen, haben die Möglichkeiten und Herausforderungen, die aus der Bilderproduktion in einer globalen Medienwelt erwachsen, noch nicht genügend nachvollzogen. Im Unterschied dazu erhalten Bilder in dem hier vorgestellten Projekt einen neuen Stellenwert: „Bilder“ des „Anderen/Fremden“ bzw. des „Selbst/Eigenen“ werden nicht nur in Bezug auf ihre Funktion für die gesellschaftlichen Hierarchien analysiert. Sie stellen das zentrale Feld dar, in dem sich Möglichkeiten zeigen, Differenz und ihre Konstruktionen zu begreifen, zu verschieben und zu enthierarchisieren bzw. von der Struktur des Ein- und Ausschlusses zu lösen.

Um diesen qualitativ neuen Zugang theoretisch zu fassen, fehlt es derzeit an Begrifflichkeiten, die essentialistische Annahmen vermeiden, die die gesellschaftliche wie subjektiv-individuelle Seite der Produktion und Rezeption des „Eigenen/Anderen“ erfassen und dem Stellenwert der Bilder nach dem „*pictorial turn*“ (Mitchell) in einer globalisierten Medienwelt gerecht werden. Zu diesem Zweck wird in dem Projekt *BilderBildung* der Begriff der Xenografie neu eingeführt und entwickelt.

#### **Bilder-Bildungs-Kompetenz**

Bei der Beschäftigung mit dem Verhältnis von Bildern und Bildungsprozessen kann an die Ergebnisse der Medien- und Kunstpädagogik angeknüpft werden. In der

Medienpädagogik ist der Begriff der Medienkompetenz mit seinen Aspekten der Mediennutzung, -wirkung, -gestaltung und -kritik vielfältig ausgearbeitet worden. In der Kunstpädagogik wird in den unterschiedlichen Zugängen der ästhetischen Bildung oder auch kulturellen Bildung (Pazzini) die Bedeutung erfasst, die die Beschäftigung mit den Künsten im allgemeinen und den „Bildern“ im besonderen für die allgemeinen Bildungsprozesse hat.

Die Dimension von Bildern als eigenständiger, seit dem „*pictorial turn*“ (Mitchell) an Bedeutung gewinnender Kommunikation, die je nach Medium unterschiedlich produziert und rezipiert wird, sowie als Bild/Text („image/text“) auch über den Bildbegriff der bildenden Kunst hinausweist, wird in beiden Disziplinen vernachlässigt. Mit und in diesem Bild/Text müssen Jugendliche wie Erwachsene heute kompetent kommunizieren können, wenn sie an der Gesellschaft in Politik, Kultur und Beruf teilhaben wollen. Und dieser Bild/Text ist in seiner Produktion und Rezeption durchzogen von Codes gesellschaftlicher Einschlüsse und Ausschlüsse, entlang derer sich Hierarchien, Dominanz und Gewalt immer wieder strukturieren.

Das zweite Ziel des Projektes *BilderBildung* ist es, vor diesem Hintergrund ein Begriffsinstrumentarium zu entwickeln, mit dem der Bild/Text in seiner Dimension von Produktion und Rezeption, im Bezug zu alten wie neuen Medien und in ihrer Bedeutung für subjektive Bildungsprozesse genauer reflektiert werden kann. Als Kernbegriff eines solchen Instrumentariums soll der Begriff Bilder-Bildungs-Kompetenz dienen. Seine Spezifizierung ist die Voraussetzung dafür, dass im weiteren neue Möglichkeiten eines reflexiven Umgangs mit Bildern vom „Eigenen/Anderen“ für die pädagogische Arbeit entwickelt werden können. Der innovative Aspekt liegt in der Möglichkeit, über einen erweiterten Zugang zu Bildern bzw. Bild/Texten andere Verhaltensoptionen in Bezug auf die Konstruktionen von „Eigenem/Fremdem“ und daraus folgenden Diskriminierungen zu eröffnen.

### **Didaktik der Erfahrung**

Das Forschungsprojekt *BilderBildung* hat neben den beiden skizzierten Zielen der Weiterentwicklung theoretischer Konzepte drittens zum Ziel, auch für die pädagogische Praxis entsprechende Veränderungsoptionen aufzuzeigen. Es geht hier insbesondere um die didaktischen Konsequenzen, die aus der notwendigen Verbindung der Felder „Medien“, „Subjektivierung“ und „Erfahrung“ zu ziehen sind.

Die Bedeutung einer Weiterentwicklung diesbezüglicher praktisch-didaktischer Konzepte ergibt sich aus folgenden drei Annahmen: Erstens lassen sich Diskriminierung und Gewalt, wie sie sich als Konsequenz einer Xenographie z.B. an der Frage der zugeschriebenen „Geschlechtlichkeit“ oder der zugeschriebenen „Ethnie“ bzw. „Herkunft“ festmachen, ohne eine Thematisierung der dazugehörigen „Bilder“ nicht mehr als pädagogisches Handlungsfeld bearbeiten. Zweitens bedarf das klassische medien-

und kunstpädagogische Ziel einer Kompetenz, Bilder zu produzieren und zu rezipieren, unverzichtbar einer Einbettung in das Feld der Strukturierung von „Bildern“ als ästhetischer Erfahrung *und* als politisch-sozialer Codes. Und drittens unterliegen diese beiden Dimensionen einer Bilder-Bildung angesichts der aktuellen Rahmenbedingungen globalisierter Mediengesellschaften einer hohen Veränderungsdynamik, so dass im Verlauf von Bildungsprozessen immer wieder eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation und der aktuellen Erfahrungen der am Bildungsprozess Beteiligten erfolgen muss. Eine die ästhetische wie politisch-soziale Dimension des Bild/Textes in globalen Mediengesellschaften und die jeweils vorliegenden aktuellen Erfahrungen der Beteiligten berücksichtigende Didaktik muss die Kompetenz beinhalten, eine solche Bestandsaufnahme immer wieder neu vorzunehmen. Dann können Bildungsprozesse auf Subjektivierungsformen zielen, die ohne hierarchisierende Konstruktion dichotomer Differenzen auskommen.

In diesem Sinne wird mit Bezug auf die Begriffe Xenografie, Bilder-Bildungs-Kompetenz und Bestandsaufnahme-Kompetenz eine Didaktik der Erfahrung konzipiert. Sie findet ihren Ausdruck in Curricula für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit sowie Modulen einer entsprechend veränderten universitären Ausbildung von Kunst- und Medienpädagogen, die in Pilotprojekten umzusetzen sind.

Insgesamt leistet *BilderBildung* einen Beitrag zur Diskussion um den Stellenwert ästhetischer und politisch-sozialer Bildung im Kontext der durch die PISA-Studien in Deutschland angestoßenen Bildungs-Debatte. Die Thematisierung einer Verbindung von Bild und Sprache“ (Bild/Text) und der darin enthaltenen Codes des „Eigenen/Fremden“ geschieht in Analogie zur Debatte um die Basiskompetenzen des Lesens/Schreibens bzw. der Beherrschung von „Fremdsprachen“ und verweist insofern auf die Notwendigkeit einer Erweiterung dieser Diskussion um die Dimension der Bilder. Zweitens bedeutet die Verknüpfung der Kompetenzen einer Produktion und Rezeption von Bildern mit dem politisch-sozialen Thema „Fremdheit“ eine aktive Auseinandersetzung mit dem ebenfalls durch die PISA-Studien festgestellten Faktum der Segregation im bundesrepublikanischen Schulwesen entlang der Kategorien der „sozialen“ und „kulturellen“ Herkunft - und der damit in den alltäglichen Erfahrungen der Jugendlichen kommunizierten Bilder.

## 4.2) Arbeitsschritte

### Übersicht der Arbeitsschritte

Um die Ziele des Forschungsprojekts *BilderBildung* zu erreichen, werden folgende Felder sukzessive bearbeitet:

1. Zunächst gilt es, in Abgrenzung zu essentialistischen Konzepten des Eigenen/Fremden oder der Fremdenangst/Xenophobie den Begriff der Xenographie zu entwickeln. Dazu sind poststrukturalistische Konzepte der Subjektivierung, wie sie für die Dimension des Geschlechts z.B. im Konzept des „doing gender“ vorliegen, auf ihre Übertragbarkeit im Hinblick auf den Kontext des „Eigenen/Fremden“ („doing cultural identity“) und der Mediatisierung von Sozialisationsprozessen („doing images“) zu überprüfen.
2. Der Begriff der Bilder-Bildungs-Kompetenz wird mit Bezug auf didaktische Prozesse spezifiziert. Dabei werden erstens das aus der Medienpädagogik stammende Konzept der Medienkompetenz einbezogen und zweitens die kunstpädagogische Forderung nach einer allgemeinen Bezugnahme von Bildungsprozessen auf die (bildenden) Künste berücksichtigt, um so beides im Begriff der Bilder-Bildungs-Kompetenz produktiv aufzuheben.
3. Auf den ersten beiden Arbeitsschritten aufbauend werden Elemente einer „Didaktik der Erfahrung“ entwickelt und für drei pädagogische Settings spezifiziert: Erstens als Curriculum für den für den schulischen Kunst- bzw. Medienunterricht, zweitens als einer den schulischen und außerschulischen Rahmen verbindenden Filmerziehung unter dem Stichwort „Lernort Kino“. Und drittens werden als Innovation der universitären Ausbildung im Bereich der Kunst- und Kulturwissenschaften Module erarbeitet, die den Studierenden die erzielten Ergebnisse aus Theorie und Praxis des Projekts *BilderBildung* vermitteln und sie zur eigenständigen Integration derselben in ihre künftige kulturelle/didaktische Praxis befähigen.

Zur Konkretisierung sowohl der Curricula als auch der Module der Universitätsausbildung werden Pilotprojekte mit Schülern und Studierenden durchgeführt.

### 4.2.1) Von der Xenophobie zur „Xenografie“

In den bundesdeutschen politischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Debatten über die Auseinandersetzung mit dem „Anderen“ nimmt der Begriff der Xenophobie einen paradigmatischen Stellenwert ein. Damit ist eine Vorstellung des „Selbst“ verbunden, das in der „Erfahrung des Anderen/Fremden“ ein Gefühl der Angst entstehen lässt. Der Begriff Xenophobie legt nahe, dass dieses Verhältnis ein allzu menschliches, geradezu anthropologisch so gegebenes sei.

Wissenschaftliche empirische Studien, die diesem Paradigma folgen, kommen zwar zu quantitativen Aussagen über die derzeitigen manifesten Formen von „Fremdenfeindlichkeit“ in Deutschland (Civic 2001, Deutsche Zustände 2005). Dadurch, dass sie in ihren Fragen nach „Einstellungen“ gegenüber den „Fremden“ jedoch unhinterfragt immer die Personen meinen, die allgemein als nicht zur Mehrheitsgesellschaft dazugehörig gelten, können sie die Herausbildung von Dichotomien des „Eigenen/Fremden“ nicht als gesellschaftliche Konstruktionsprozesse begreifen, sondern müssen sie essentialistisch affirmieren. Mit solch einem Verständnis geraten sowohl die Mechanismen von Ausschließungspraxen und Diskriminierungen wie auch die Subjekte und Objekte solcher Praktiken aus dem Blick. (vgl. Kalpaka/Rätzel 1990: 12; Balibar 1992: 24f, Uerlings 2001)

Pädagogische Ansätze, die sich mit Dominanz und Diskriminierung von „Fremden“ beschäftigen, fußen derzeit in Deutschland ebenfalls auf dem Paradigma der Xenophobie und konzipieren ihre Projekte mit dem Ziel des (quantitativen) Abbaus von „Fremdenfeindlichkeit“<sup>1</sup>. Sie zielen darauf, „unterschiedliche Kulturen“ als nebeneinander gleichberechtigte zu akzeptieren bzw. in einer quantitativen Dimension auf einer Skala der „multikulturellen Bereicherung“ zu verorten, und greifen insofern in der Regel zu kurz. Die „Interkulturelle Pädagogik“ begreift „Feindlichkeiten“ gegenüber „Anderen“ letztendlich als Missverständnisse und setzt daher schwerpunktmäßig auf Förderung von Kommunikation. Andere Ansätze, die sich unter dem Oberbegriff einer „Toleranzpädagogik“ zusammenfassen lassen, vertreten häufig die Vorstellung, dass bestehende (kulturelle) Unterschiede abhängig von der jeweiligen Ich-Stärke und der davon ableitbaren Ambiguitätstoleranz unterschiedlich bewältigt werden könnten (Ulrich u. a. 2000). Die Förderung von kommunikativen Kompetenzen bzw. die Unterstützung einer konfliktfähigen Ich-Stärke setzen allerdings beide voraus, dass sich eine Grenze zwischen „Eigenem“ und „Fremden“ erstens klar ziehen lässt und zweitens im Sinne einer essentialistischen Gegebenheit zu Angst, Abwehr und Konflikt statt z.B. zu Neugier führt.

---

<sup>1</sup> Gemeint sind insbesondere die im Zuge des 2001 von der Bundesregierung ausgerufenen „Aufstandes der Anständigen“ initiierten Projekte. Eine Auswertung dieser Initiativen unter der hier ausgeführten Perspektive steht noch aus. (Vgl. Meyer u.a. 2004) <http://www.bpb.de/files/61001F.pdf>.

Diesen wissenschaftlichen wie praktisch-pädagogischen Schwächen des Xenophobie-Begriffs begegnet das Projekt *BilderBildung* mit dem neu zu entwickelnden Paradigma der Xenografie. Der Begriff eignet sich dazu aufgrund einer über die lexikalische Wortbedeutung<sup>2</sup> hinausgehenden Verwendungsmöglichkeit: da der Wortstamm „Graphie“ neben Schreiben auch Ritzen, Malen, Zeichnen meint, kann Xenographie somit als die aktive bildnerische Darstellung des „Unbekannten/Fremden“ in der eigenen Bildsymbolik bezeichnet werden. Das „Ritzen“ bezeichnet die mächtige „Einschreibung“ oder „Darstellung“ des „Anderen“ und des „Eigenen“ im Sinne der Subjektivierung und beinhaltet eine mediale genauso wie eine materielle bzw. körperliche Dimension.

Xenografie eignet sich in diesem Verständnis dazu, die Vorarbeiten der Cultural, Post-Colonial und Gender Studies bezüglich einer Kritik essentialistischer Vorstellungen aufzunehmen und die Grenzen dieser Ansätze in Bezug auf die konzeptionelle Einbeziehung einer global mediatisierten Bild/Text-Kommunikation zu überwinden.

- Die Cultural, Post-Colonial und Gender Studies der 80er und 90er Jahre des letzten Jahrhunderts haben in ihrer Auseinandersetzung mit biologisch oder anderweitig essentialistisch fundierten Konzepten auf ein poststrukturalistisches Verständnis von Subjekt und Kultur zurückgreifen können, das Essentialität durch Konstituierung und Kontingenz aufhebt (u.a. Foucault, Deleuze/Guattari, Butler). Diesem Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften folgend werden auch im bundesdeutschen Kontext Begriffe wie Kultur, Fremdheit und Ethnizität in den Kontext dekonstruktivistischer Perspektiven gestellt. Hier seien namentlich die Bezüge zu den Post-Colonial Studies (Said, Bhabba, Hall), den Blackness-Studies (Hooks) neuerdings auch den Whiteness-Studies (Frankenberg, Arndt) sowie jene Arbeiten genannt, die die Verknüpfung der Konstruktionen von Geschlecht, Hautfarbe und Kultur in ihrer Bedeutung für das Verhältnis von dem Eigenen/Anderen herausarbeiten (Gutiérrez, El-Tayeb)<sup>3</sup>.

In den genannten Ansätzen wendet sich der Blick von den vermeintlichen Entitäten auf die Konstituierungsverhältnisse. Nicht mehr abgrenzbare Kulturen, das Eigene/Andere sowie die daraus vermeintlich zwangsläufig resultierenden Xenophobien sind Gegenstand der Untersuchungen und Überlegungen, sondern die Art und Weise ihrer Entstehung. Es sind also immer die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen, welche beides - sowohl den/die „Fremde/n“ als auch das „Gefühl der Furcht“ - entstehen lassen, welche sich zugleich in der Gestalt der Voraussetzungen zeigen. Die Etablierung der „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ sowie die einer

---

<sup>2</sup> Xenographie (griechisch: fremd + schreiben) ist die Gewohnheit, Fremdwörter in der originalen Schreibweise zu übernehmen, sie aber in der eigenen Sprache auszusprechen. Beispiele dafür sind sumerische Wörter, die im Akademischen eine andere Aussprache bekamen. Aktuelle Beispiele sind die Aussprache chinesischer Schriftzeichen im Japanischen und die deutsche Aussprache der lateinischen Abkürzung Ampersand et (&) als „und“.

<sup>3</sup> Alle genannten Ansätze werden häufig allgemein unter Cultural Studies subsumiert.

„Rassifizierung der Subjekte“ haben die „Praktiken“ der Furcht, des Überlegenheits-respektive Unterlegenheitsgefühls und des Begehrens hervorgebracht. Auf diese Weise sind im Kontext der europäisch-kolonialen Nationalgeschichten und einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit zwei kategoriale „Andere“ entstanden - der/die „Migrant/in“ und das „andere (weibliche) Geschlecht“. Auf die entsprechend lange Tradition der entsprechenden Bilderproduktion gehen die genannten Perspektiven jedoch hauptsächlich unter dem Aspekt der Massenmedien ein. Fragen der massenmedialen Repräsentationen des Individuums bzw. bestimmter Gruppen und deren Auswirkungen auf das Subjekt stehen bisher im Zentrum des Interesses.

Im Unterschied dazu wird das Projekt *BilderBildung* mit dem Begriff der Xenographie Formen der „everyday practice“ stärker betrachten. Die Bilder vom Eigenen/Anderen organisieren Gefühle, Wahrnehmung und Handlungen. „Fremdes“ und „Eigenes“ existieren nicht „an sich“ oder „für sich“ und werden auch nicht allein durch die Massenmedien in ihren Formen der Repräsentation festgelegt und dann gegenüber dem Rezipienten vermittelt. Vielmehr bringen sich beide in stetigem Wechselspiel gegenseitig hervor. Fremdheit ist keine Eigenschaft des Wahrgenommenen, sondern stellt sich einerseits erst im Auge des wahrnehmenden Subjekts ein (Rezeption). Andererseits wird es in dem Moment der Darstellung des Bildes hergestellt (Produktion). Ob man sich in Kontakt mit anderen Personen oder mediatisierten Möglichkeitsräumen „fremd“ fühlt, oder ob man dieses Gefühl bei anderen erzeugt –, es handelt sich in beiden Fällen um Momente der (ästhetischen) Produktion und Rezeption von Fremdem – mithin um Xenographie im hier eingeführten Sinne. Ob diese im weiteren Prozess zu Reaktionen oder Handlungen wie Abwehr oder zu Neugier führt, bleibt hier im Unterschied zur Annahme der Xenophobie offen.

In dem Projekt *BilderBildung* wird der Begriff der Xenographie deshalb in paradigmatischer Absicht eingeführt und entwickelt, weil er neben der Zurückweisung anthropologischer Annahmen bezüglich der Konstituierung von „Fremdheit“ zugleich die subjektive Seite eines reflexiven Handelns entfaltet. Die Verstrickung jedes/r Einzelnen/r in die Bilderproduktion des Anderen wird sicht- und reflektierbar, womit zugleich produktive Formen der Enthierarchisierung im Umgang mit Differenz als Perspektive möglich zu sein scheinen.

- Unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Diskussion um Geschlecht und Sexualität als einer spezifischen Konstruktion des Anderen, kann auf eine mehr als 15 Jahre zurückgehende Kritik an essentiellen Vorstellungen Bezug genommen werden (vgl. exemplarisch: Butler 1993, 1995, Maihofer 1995, Hark 1996, Honnegger 1991). Einer der Schlüsselbegriffe dieser Debatte ist das „doing“, welches als „doing gender“ bzw. durch Judith Butler zum „doing sex“ radikalisiert (vgl. Maihofer 1995) die alltäglichen Praxen der Subjekte in ihrer Bedeutung für die Hervorbringung der dichotomischen Strukturen Mann/Frau, Kultur/Natur usw. konzeptionalisiert hat. Eine einfache

Analogie dieses Konzeptes im Hinblick auf die Konstituierung der Dichotomie des „Eigenen/Fremden“ bzw. der diesbezüglich produzierten/rezipierten Bilder könnte insofern unter den Begriffen „doing cultural identity“ bzw. „doing images“ ausgeführt werden.

Doch mit dem Vorteil eines Begriffs für die Bedeutung der Aktivitäten des Subjekts in der Produktion und Rezeption genannter Dichotomien würde der Nachteil einhergehen, ein bisher ungelöstes Problem des „doing“-Konzeptes weiter mit sich zu führen: Das Verhältnis von Materialität und Zeichenhaftigkeit, insbesondere bezogen auf den konkret in den Dimensionen von Alter, Krankheit, verschiedensten Körperfunktionen usw. erfahrbaren Körper scheint ungelöst. Der Begriff der „Existenzweise“, wie ihn Maihofer in dieser Debatte positioniert, beinhaltet eine ganze Reihe von alltäglichen Praxen der Konstituierung von „Identität“, „Geschlecht“ und „Körper“ (Maihofer 1995). Dausiens (2002) Begriff des „Geschlecht als Modus der Biographisierung“ versucht wiederum die individuelle Biographie als von verschiedenen Kategorien geprägten, u.a. auch physiologischen Konstituierungsprozess zu begreifen. Andere Darstellungen stellen die Diskussion über Körperlichkeit, Körperbild und Körperschema in den Vordergrund, verfangen sich dafür wieder in zum Teil essentialistischen Vorstellungen des „weiblichen Körpers“ (Duden u.a. 2002).

Visualität und Medialität als konstitutive Merkmale jeder Zeichenhaftigkeit wie Körperlichkeit werden jedoch in diesen Ansätzen bisher wenig beachtet. Hier kann der Begriff der Xenographie insbesondere unter seinem Aspekt des „Einritzens“ neue Erkenntnisse für das Verhältnis von Visualität und körperlicher Einschreibung ermöglichen. Die für rassistische Ressentiments heute, wo sie weniger rassenbiologisch als kulturell definiert werden, so bedeutsamen Konnotationen von Hautfarben mit kulturellen Wertungen (Uerlings 2001: 46, Rosenthal 2001: 95ff) können somit in ihren Dimensionen der subjektiven Aktivität, medialer Produktion und Rezeption, körperlicher Materialität und gesellschaftlicher Codierung als „Eigen/Fremd“ erfasst werden. Die subjektive Dimension des „doing“ bleibt erhalten, die Dimension der Medialisierung der Gesellschaft wird jedoch neu erschlossen.

- Mit der Weiterentwicklung der Neuen Medien werden die Möglichkeiten der Produktion und Rezeption von Bildern vervielfacht. Wenn auch die Bedeutung der Massenmedien nicht verschwindet, so werden sich doch die Praxen der Selbst- und Fremdwahrnehmung zusehends dezentralisieren. Vor allem der Bereich der individuellen Produktion von Bildern, der Veränderung von Bildern, der kreativen Gestaltung und damit auch die Möglichkeiten des Xenographierens werden sich vergrößern. Hinzu kommt, dass sich die heute „Neuen Medien“ morgen schon in der Position von „alten Medien“ befinden werden, so wie es sich beispielsweise an der Entwicklung Film / Video / DVD ablesen lässt. Unter dem Vorzeichen globaler und

damit transnationalen Entwicklungen wandeln sich sowohl die Objekte als auch die Subjekte der Produktion des „Eigenen/Anderen“ sowie ihre (visuellen) Beziehungen. Für diese neuen Entwicklungen sind bisher weder schlüssige Begriffssysteme noch pädagogische Konzepte entwickelt. Mit dem Begriff der Xenographie wird diese Lücke bearbeitet, weil er Kommunikation ganz grundsätzlich in der Form eines Dreiecks aus Produktion, Rezeption und Medialität vor dem Hintergrund eines gesellschaftlich problematischen Umgangs mit Differenz beinhaltet, ohne die technische Form (z.B. als „Netz“), Art der Zeichenhaftigkeit (z.B. als bestimmtes Verhältnis von Visualität zu Schriftlichkeit oder Ton) oder den Typus des Subjekts (z.B. als mit bestimmten Kompetenzen oder Phobien ausgestattet) festzulegen.

Hiermit sind die Entwicklungspotenziale des Begriffs der Xenographie angedeutet, die im Verlauf des Arbeitsvorhabens weiter ausgearbeitet werden müssen.

## 4.2.2) Von der Medienkompetenz zur Bilder-Bildungs-Kompetenz

In der medienpädagogischen Diskussion in Deutschland ist bisher der Begriff der Medienkompetenz von zentraler Bedeutung. Dieser Begriff ist zwar in vielerlei Hinsicht ausgearbeitet und differenziert: Forschungen beschäftigen sich so unter anderem mit der Medienkritik, der Medienkunde, der Mediennutzung und der Mediengestaltung (s.u. und vgl. Baacke 1999, vgl. auch Hartwig 2004: 13, ff). Perspektivisch wird z.B. von Baacke auch eine weitere Ausdifferenzierung des Begriffs gefordert, die den Bezug der Medienkompetenz auf Bildungsprozesse und den Bezug auf den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmen bewerkstelligen soll.

Doch obwohl sich die Medienpädagogik ganz offensichtlich schwerpunktmäßig mit visuellen Phänomenen beschäftigt, fehlt ihr eine begriffliche Ausarbeitung dessen, was in und mit den Medien produziert, rezipiert und vermittelt wird: dem „Bild“. Gleichermäßen fehlt dementsprechend eine Theorie, die den Bild-Begriff in ein Verhältnis zu „Gesellschaft und Bildung“ setzt.

Diese Leerstelle zeigt sich z.B. in der Medienwirkungsforschung, in der zum einen zwar der Konsens herrscht, dass „noch nie soviel *Bild* in Gesellschaft und Bildung (war) wie heute“ (Kirschenmann 2003:8, Herv. O.S.) Zum anderen gehen die Einschätzungen bezüglich der sich aus dieser Annahme ergebenden Gefahren oder Chancen extrem auseinander. Meist wird „Medienkompetenz“ im Sinne der Fähigkeit zur Medienkritik als etwas verhandelt, das z.B. Jugendliche vor den möglicherweise bedrohlichen Aspekten der „neuen Medien“ insbesondere für ihre Identitätsfindungsprozesse schützt. Auswirkungen der Neuen Medien werden in „zunehmend isolierten, zerrissenen, beziehungslosen Lebensformen, zunehmend unverortbaren, heimatlosen, unlokalisierbaren Lebensformen und zunehmend fiktiv-zeitlosen, geschichtslosen, immer verschnellerten Lebensformen der Jugendlichen“ gesehen. Spezielle Medien wie die Ego-Shooter-Computerspiele<sup>4</sup> lieferten Bilder der Allmacht, deren Konsum dann womöglich zu solchen Ereignissen wie dem Amok-Lauf an einer Erfurter Schule im Jahr 2002 führten (vgl. dazu Menzen 1999: 44f nach Kirschenmann 2003: 70). Neben der Fragwürdigkeit einer solchen kulturpessimistischen Einschätzung und der Überbewertung der „neuen“ Sozialisationsinstanz Medien im Vergleich zu Elternhaus, Schule, peer-group usw. (Mikos 2004: 27, vgl. auch Bachmair 1996: 238ff; Barthelmes/Sanders 2001: 54ff) fällt vor allem der bruchlose Übergang in der Argumentation von „Medien“ zu „Bildern“ und deren „Konsum“ auf. Der Komplexität des Verhältnisses von Bildern, Medien und produzierenden wie rezipierenden Subjekten in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten wird man so nicht gerecht.

---

<sup>4</sup> Darunter versteht man vereinfacht die Computerspiele, in denen nicht andere Figuren sondern lediglich die Waffe des Spieler-Egos gesteuert wird – üblicherweise mit dem Ziel, die „Feinde“ ausnahmslos zu töten.

Das Forschungsprojekt *BilderBildung* will der Medienpädagogik mit einer Theorie des Bildes und einer entsprechend zu entwickelnden Bilder-Bildungs-Kompetenz eine neue Verankerung anbieten. Durch den Bezug auf die picture-theory Mitchells (Mitchell 1994) ist eine Theoretisierung des Bild-Begriffs als Bild/Text möglich, der die Dimensionen der Produktion, der Rezeption, der darin enthaltenen kommunikativen gesellschaftlichen Codes und der Ausprägung in den verschiedenen „alten“ bzw. jeweils „neuen“ Medien ermöglicht. Gleichzeitig ermöglicht die Verankerung im Bild-Begriff die Verortung in und den Anschluss an die Entwicklung der Kunstpädagogik, die die Verbindung von Ästhetik und allgemeinen Bildungsprozessen mit dem Ziel einer „kulturellen Bildung im Medienzeitalter“ fordert (Pazzini 1999).

Der Begriff der Bilder-Bildungs-Kompetenz wird insofern in zwei Schritten spezifiziert:

1. Um die Medienpädagogik und ihren Kern-Begriff der Medienkompetenz produktiv weiterzuentwickeln müssen zunächst die vielfältigen Verwendungsweisen dieses Begriffs behandelt werden. Üblicherweise sind zunächst vier Dimensionen einer Medienkompetenz angesprochen (vgl. Baacke 1999):
  1. Die Medienkritik.  
Der Begriff der Medienkritik umfasst eine analytische, reflexive und ethische Dimension. Es geht dabei um die Vermittlung der Fähigkeit, die Wirklichkeit zu begreifen, sie ins Verhältnis mit dem eigenen Tun und der eigenen Person zu setzen und im dritten Schritt eine diskursive Ethik mitzugestalten. Die Medienkritik nimmt bei Baacke eine privilegierte Stellung ein, da ein Begreifen von sozialen und medialen Wandlungsprozessen und deren gegenseitige Beeinflussungen eine Voraussetzung für die anderen Dimensionen der Medienkompetenz darstellt (vgl. Baacke 1999: 34).
  2. Die Medienkunde  
Sie vermittelt Wissen in Form von Faktenwissen über die aktuellen Medien und Mediensysteme (vgl. Hartwig 2004: 14).
  3. Die Mediennutzung  
Sie bezieht die Rezeption der Medien ein und ergänzt die Medienkompetenz um die Dimension der Wahrnehmung und Verarbeitung sowie der Kompetenzen der Programm-Nutzung (vgl. Luca 2004)
  4. Die Mediengestaltung  
Mit der Mediengestaltung werden die Möglichkeiten zur kreativen Weiterentwicklung von Mediensystemen wie auch ihrer Anwendung benannt (vgl. Baacke 1999, Krotz 2004).

Die Dringlichkeit, die Medienkompetenz in diesen Dimensionen bei Kindern und Jugendlichen zu fördern, wird aus folgenden Annahmen abgeleitet: Erstens wird

festgestellt, dass die Medien diese Kompetenzen nicht selbst vermitteln, sondern dass es einer pädagogischen Beleitung bedarf. Zweitens wird als Charakteristika der „Neuen“ Medien die Quantität, Variabilität und die Schnelligkeit des Wechsels der in den Medien verhandelten (digitalen) Bilder betont. Drittens haben demnach „die Medien“ ihren eigenen Stellenwert als Sozialisationsinstanz neben den bisherigen Instanzen Elternhaus, Schule und peer-group gefestigt. Die Einschätzungen bezüglich der Auswirkungen der Medien auf z.B. die Identitätsbildung von Jugendlichen schwanken allerdings extrem zwischen kulturpessimistischen Warnungen vor einer medialen Förderung von Gewalt, einer technizistischen Verkürzung zum bloß zusätzlichen medialen Kommunikationswerkzeug (vgl. merz Heft 6 Dezember 2004)<sup>5</sup> oder Hoffnungen darauf, dass der alltägliche Umgang mit Medien durch die vielfältigen medialen Identifizierungsangebote die Fähigkeit, Differenz zu leben, durchaus fördert (vgl. Buchegger u.a. 2000)<sup>6</sup>.

Baacke hält eine über diese Differenzierungen hinaus gehende Einbettung des Begriffs der Medienkompetenz für unverzichtbar. Andernfalls drohe eine „subjektiv-individualistische Verkürzung“ des Kompetenzbegriffs. Diese

---

<sup>5</sup> Ein Blick in die Materialien der BLK zu Multimedia, Neue Medien und Internet zeigt, dass hier noch ein Nachholbedarf bezüglich einer kulturellen Bildung im Umgang mit Neuen Medien besteht. Bisher liegt ein Schwerpunkt auf der technischen Ebene.

- Multimedia im Hochschulbereich, Erster Bericht der BLK-Staatssekretärs-Arbeitsgruppe 1998 (Heft 631, 2. Auflage, Bonn 1998) URL: <http://www.diff.uni-tuebingen.de/multimedia/information/archiv/blk-multimedia2.html>
- Multimedia im Hochschulbereich, Zweiter Bericht der BLK-Staatssekretärs-Arbeitsgruppe 1999 (Heft 76, Bonn 1999) URL: [www.blk-bonn.de](http://www.blk-bonn.de) (als Download)
- Perspektiven für das Studieren in der Informationsgesellschaft durch Weiterentwicklung des Fernstudiums (Heft 54 Bonn 1997) URL: <http://www.diff.uni-tuebingen.de>
- Bericht über die Tätigkeit der Fachkommission „Fernstudium und Neue Medien in der Lehre“ für das Jahr 1998, Bonn 1999 URL: [www.blk-bonn.de](http://www.blk-bonn.de) (als Download)
- Übersicht über die Projekte im BLK-Förderschwerpunkt zum Thema Multimedia und Rechnernetzung URL: <http://www.diff.uni-tuebingen.de/forum/angebote/>
- Übersicht über Lehr- und Lernangebote im Internet im „BLK-Forum Multimedia“ URL: <http://www.diff.uni-tuebingen.de/multimedia/information/links/>
- BLK-Modellversuchsprogramm „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse“ URL: <http://www.fwu.de/semik/index.html>
- Modellversuche „Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der Beruflichen Bildung“, Teil I, Bonn 1993 (Heft 35), Teil II, Bonn 1998.

Eine der wenigen Ausnahmen stellt das Projekt „Schwimmen im Netz“ und „Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit Neuen Medien.“ Freiburg 2004 dar. (Dehn, Mechtild; Hoffmann, Thomas; Lüth, Oliver; Peters, Maria)

<sup>6</sup> Bisher gibt es keine abgesicherten Aussagen bezüglich der Veränderung von Subjektivierungen von Jugendlichen in den Neuen Medienwelten. Einzelarbeiten zeigen allerdings, dass der Gebrauch von Neuen Medien durchaus dazu beitragen kann, anerkennend mit Differenz umzugehen. Eine wichtige Rolle spielt dabei, dass es einen „spielerischen Umgang“ mit Identität in den Neuen Medienwelten gibt. „So erzählt eine Chatterin im Gespräch, sie habe begonnen zu chatten, weil das körperliche Aussehen nicht wichtig sei, sie sich vielmehr durch ihre Ausdrucksfähigkeit und ihre inneren Werte präsentieren kann.“ (Buchegger, Barbara, Kaendl, Christoph 2000: Nutzung Neuer Medien Wiener Jugendlicher. <http://www.netbridge.at/dloads/ngenstudie.pdf>, S.21/22)

Einbettung zielt zum einen auf die „Dimensionen von Erziehung und Bildung [...]. (Denn) wer von Medienkompetenz redet, muss gleichzeitig davon reden, wie diese zu vermitteln sei und wo das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimme“ (Baacke 1999: 24). Neben dieser pädagogischen Dimension fordert Baacke zweitens den Bezug auf den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmen, den „Diskurs der Informationsgesellschaft“. Ein solcher Diskurs würde „alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme einbeziehen, um so die Medienkompetenz auf dem laufenden zu halten“ und ein „Gestaltungsziel auf überindividueller, gesellschaftlicher Ebene“ anstreben<sup>7</sup>.

In diesen Formulierungen Baackes zeigt sich allerdings das Fehlen einer Theorie, die das Verhältnis zwischen Subjekt, Medium und Gesellschaft in Bezug auf Bildungsprozesse begreifen kann. Es bleibt nur der Wunsch, dass ein „Bezug“ zwischen Medien und dem dazu offensichtlich äußerlich gedachten „gesellschaftlichen Rahmen“ hergestellt werden möge. Ein Bildbegriff im Sinne Mitchells Bild/Text eröffnet hier folgende Möglichkeiten:

Er kann das äußerliche Verhältnis von „Medien“ und „Gesellschaft“ hinter sich lassen, weil der Bild/Text-Begriff ein integrativer Begriff ist: Gesellschaftliche Kommunikation in Bild/Text bedeutet, dass ein Streit um Bilder immer ein (historischer) Streit sozialer Bewegungen und der entsprechenden gesellschaftlichen Konflikte ist (Mitchell 1990:17). Der von Baacke geforderte Bezug auf einen gesellschaftlichen Rahmen muss nicht mühsam oder voluntaristisch hergestellt werden, weil die Beschäftigung mit dem Bild in seinen Aspekten der Produktion und Rezeption von gesellschaftlichen Bild/Texten die gesellschaftliche Dimension bereits in der Beschäftigung mit dem Bild integriert. Dadurch wird ein Bogen zwischen Subjekt und Gesellschaft geschlagen, auf dem die Bedeutung der Medien dann analysiert werden kann, ohne sie technizistisch zu verkürzen und auch ohne ihnen spezielle z.B. bedrohliche oder befreiende Wirkungen im Hinblick auf Subjekt oder Gesellschaft zuzuschreiben.

Bilder-Bildungs-Kompetenz wird vor dem Hintergrund dieses Bild/Text-Begriffes als Kompetenz entwickelt, die Bildung dieser Bild/Texte in den unterschiedlichen Dimensionen von Produktion und Rezeption und ihre Position in den Medien zu begreifen und zweitens im Doppelsinn des Wortes als Teil der allgemeinen Bildungsprozesse des Subjekts und der Gesellschaft zu verstehen.

2. In der über technisch orientierte Wissensvermittlung hinausgehenden Vermittlung von Kompetenzen in Bezug auf die ästhetische Auseinandersetzung mit „Bildern“

---

<sup>7</sup> (Baacke: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: <http://www.medienpaedagogik-online.de/mk/00381/>, gelesen 9.9.2004)

und „Medien“ und in einer in Konkurrenz zur Medienpädagogik vorgenommenen Schwerpunktsetzung auf „Bilder“ sieht traditioneller Weise die Kunstpädagogik einen ihrer zentralen Aufgabenbereiche. Der Schritt vom in den bildenden Künsten verankerten „Bild“-Begriff der Kunstpädagogik zum darüber hinaus in der gesellschaftlichen Kommunikation verankerten Bild/Text-Begriff stellt allerdings ebenfalls eine notwendige und produktive Erweiterung dar.

Ist bei Baacke kein Fach für die (Aus)Bildung von Medienkompetenzen privilegiert, so stellt Pazzini die Kunstpädagogik radikal in den Vordergrund, indem er von einer „Notwendigkeit des Bezugs auf die unterschiedlichen Künste“ in Bezug auf allgemeine Bildungsprozesse spricht. Pazzini greift insofern die in Deutschland von Gunther Otto mit seiner Zielsetzung des „sich ein Bild von der Welt machen“ begründete Tradition auf, für die Kunstpädagogik den Anspruch einer Bedeutung für allgemeinen Bildungsziele zu stellen – also nicht nur bezogen auf Bild- oder Medienkompetenzen. Ausgehend von den Diskussionen um „Ästhetische Erziehung“ der 70er Jahre und denen um „Ästhetische Bildung“ der 80er und 90er Jahre des letzten Jahrhunderts entwickelt er ein Konzept von „Kultureller Bildung im Medienzeitalter“. Dies sei eine notwendige Ergänzung zu den technischen Veränderungen durch die neuen Medien, deren Chancen ohne den Bezug zu den Künsten nicht ausgeschöpft werden könnten<sup>8</sup>. Er zieht damit aus der Diagnose einer „Mediengesellschaft“, in der „soviel Bild in Gesellschaft und Bildung wie noch nie“ existiere (vgl.: Kirschenmann 2003: 8), ganz andere Schlussfolgerungen: Es geht hier nicht mehr um das Verstehen, Eindämmen oder Beeinflussen der Medien im engeren Sinne mittels einer Medienkompetenz, sondern um das Gelingen der gesamtgesellschaftlichen Kommunikation im Zeitalter neuer Medien (Pazzini 1999: 5). Die Kunst nimmt in dem Konzept der kulturellen Bildung eine privilegierte Stellung ein, da sie die Möglichkeit bietet, seismographisch und in einem spontanen Zugang gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen aufzunehmen und zu kreativen Umgangsweisen damit zu kommen, die die reflexive Handlungsfähigkeit der einzelnen Akteure/innen erweitert.

Pazzinis „Kulturelle Bildung“ soll so einen Beitrag dazu liefern, einfachen dichotomen Ordnungsschemata und Denkmustern entgegen zu wirken sowie ein relationales Denken in einer beschleunigten, globalen Welt zu fördern, in dem die Anerkennung von Differenz Bestandteil des Denkens und Handelns selbst ist. Ein Denken und Handeln in der Ordnung von „Eigen“ und „Fremd“ könnte aufgelöst und durch eine „Fähigkeit zur Bildung von Relationen“ im Dreieck von Imaginärem, Symbolischem

---

<sup>8</sup> Das Phänomen ist keineswegs auf die heutigen „Neuen Medien“ beschränkt. In Zeiten des Übergangs gibt es generell nicht viel Wissen über die Auswirkungen neuer kultureller Praxen und Kommunikationsweisen. Dies trifft ebenso auf die Einführung des Buches, des Kinos und des Fernsehens zu. Eine kritische Besprechung des jeweiligen „Neu“ in der Mediendiskussion findet sich bei Blohm 2004: 77ff.

und Realem ersetzt werden, wie sie in der Kunst erlernbar ist. Kulturelle Bildung kann einen Beitrag dazu leisten, die Furcht vor in Relationen getätigten Subjektivierungen zu nehmen oder zu vermindern (vgl. ebd.: 15,f). Ein zentraler Zugang, diese Erweiterungen zu gestalten, ist das eigene Tun und Produzieren.

Pazzinis Konzept einer „kulturellen Bildung im Medienzeitalter“ geht somit an wichtigen Stellen über die Konzepte der Medienpädagogik hinaus. Dennoch bleibt hier offen, wie denn der Bezug zu den gesellschaftlich wirksamen symbolischen Ordnungen (des „Eigenen/Fremden“ oder der Zweigeschlechtlichkeit) konkret hergestellt werden kann: welche Subjekte sind daran beteiligt, welche Position im Spannungsfeld von „Kunst“ und Bildung“ können sie einnehmen, wie können (didaktische) Prozesse der Vermittlung gestaltet werden.

Der im Projekt *BilderBildung* verwendete Bild/Text-Begriff stellt insofern eine produktive Weiterentwicklung der Überlegungen in Pazzinis Konzept der „kulturellen Bildung“ dar, als die sozial-politische Frage der Produktion des „Eigenen/Fremden“ in der damit verbundenen Bildung (als Produktion und Rezeption) entsprechender Bilder zum Gegenstand von Bildungsprozessen wird.

Der im Forschungsprojekt *BilderBildung* vorgeschlagene Begriff einer „Bilder-Bildungs-Kompetenz“ kann insofern sowohl die theoretischen Lücken der Medienpädagogik bearbeiten, als auch die Relevanz einer auf einem erweiterten Bild-Begriff fußenden Kunstpädagogik für allgemeine Bildungsprozesse untermauern und ausbauen.

### 4.2.3) Entwicklung von Curricula einer „Didaktik der Erfahrung“

Wenn Subjektivierungsweisen Gegenstand des pädagogischen Prozesses sind, dann ist es notwendig eine Didaktik zu entwickeln, die sich an den Erfahrungen der am Bildungsprozess Beteiligten orientiert. Drittes Ziel von *BilderBildung* ist die Erarbeitung von Curricula, die auf solch einer Didaktik der Erfahrung aufbauen. Ein innovatives Moment dieser Curricula ist eine auf Seiten der Lehrenden auszubildende „Bestandsaufnahmekompetenz“<sup>9</sup>.

Ausgangspunkt dieser Curricula kann der durch die Cultural Studies etablierte pädagogische Ansatz sein, der es den Lernbeteiligten ermöglicht, über die „eigene Erfahrung“, „ein Wissen über und einen Zugang zu kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen, die durch abstrakte Theorien nicht erworben werden können“ zu erlangen (vgl. Winter 2004). Gegenstand der Arbeit werden insbesondere alle Formen der Medienerfahrungen mit Populärkultur, Film, Radio, Musik bis hin zu den Nachrichten sein, die mit Blick auf heutige Medienerfahrungen noch durch Computerspiele, Handy-Töne und -Logos, Handy-Kommunikation per SMS und MMS<sup>10</sup> zu ergänzen wären. In diesen Ansätzen nehmen das „Bild“ und die Frage der Repräsentation einen zentralen Stellenwert ein.

Doch wenn in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts das Verhältnis von Massenmedien und Individuum, Mehrheit und Minderheit als Problem einer der „Realität“ entsprechenden Repräsentation aufgefasst wurde, so stellt sich heute weniger die Frage, *ob* man repräsentiert wird oder nicht, sondern vielmehr *wie* man repräsentiert wird bzw. sich selbst repräsentiert – bei sich ständig wandelnden medialen Möglichkeiten. Deshalb muss zu Beginn jedes didaktischen Prozesses hinsichtlich einer erfahrungsbasierten Bilder-Bildungs-Kompetenz eine Bestandsaufnahme der in der aktuellen Lehr-Lernsituation vorhandenen Erfahrungen der Beteiligten mit Produktion und Rezeption „eigener Bilder“ stehen.

Die Verbindung einer dafür notwendigen Bestandsaufnahmekompetenz mit der Bilder-Bildungs-Kompetenz bedarf allerdings einer Ausarbeitung des Verhältnisses der Begriffe „Bild“ und „Erfahrung“, wie sie das Projekt *BilderBildung* entlang folgender Überlegungen leistet:

Das „sich ein Bild von der Welt machen“ ist zentraler Bestandteil der Erfahrung. Das Bild (im Sinne von Mitchells Bild/Text, s.o.), das produziert und rezipiert wird, ist für die Produktion des „Anderen“ besonders bedeutsam, da diese immer wieder an dem

---

<sup>9</sup> Vgl. Jens Krabel, Sebastian Schädler und Olaf Stuve, „BilderBildung“, in: *Ästhetik & Kommunikation*, Heft 125, 2004, S. 103-108.

<sup>10</sup> SMS sind Textbotschaften per Handy, MMS die derzeit mögliche Variante für Bildbotschaften durch Foto-Handys. Die UMTS-Technologie wird vermutlich bald neue Formen von visueller Kommunikation hinzufügen.

„sichtbarem Beweismaterial“ (vgl. Balibar 1992: 26) anknüpft oder danach sucht. Daher erklärt sich die Bedeutung insbesondere der körperlichen Stigmata (vgl. Uerlings 2001: 46). Die „sichtbaren Tatsachen“ werden auf „verborgene Ursachen“ zurückgeführt. So findet die Positionierung des „eigenen Selbst“ und des „anderen Selbst“ immer wieder in einer Kartographie von „weiß sein“ und „schwarz sein“ und der entsprechenden Legitimation von Anwesenheit statt. Diese Legitimation der Anwesenheit besteht heute immer weniger auf einer biologischen Begründung der „Landkarte“, sondern hat sich des Vokabulars der Kultur bemächtigt, wie Balibar (1992) gezeigt hat. Bilder des Anderen bleiben darin bedeutsam, weil das „sich ein Bild von den Dingen machen“ eine aktive Art und Weise darstellt, wie Menschen sich ihre (Um-) Welt aneignen (vgl. Otto). Auf der Grundlage der historischen Einschreibungen sind diese Bilder bis heute Bestandteil einer Naturalisierung geschlechtlicher, sozialer und rassifizierter Machtverhältnisse am Körperbild.

Das Welt-Bild ist abhängig von unseren Erfahrungen und Erlebnissen und somit ein lebenslanger und von Irritationen und Widersprüchlichkeiten begleiteter aktiver (Such)Prozess, der didaktischen Prozessen Veränderungsmöglichkeiten eröffnet. Die Bilder dienen so verstanden der Selbst-Bildung von Menschen. Allerdings bleibt gerade das eigene Selbst, wie weiter oben angedeutet, in der Dichotomie von das „Fremde“ und das „Eigene“ ausgespart. Dies ist jedoch keine Folge einer wie auch immer gearteten „Manipulation“ oder „verzerrten Darstellung der Realität“ durch (Massen-)Medien. Vielmehr wird in der Praxis des „Othering“ die Codierung von Nicht-Dazugehörigkeit an und in die Visualität geknüpft. Ming-Bao Yue stellt fest, „that visibility constitutes an enabling mechanism for the racialization of ethnic identity, a process [...] of the `practice of everyday life´ which redefines social activities as `ways´ of operating. Conceptually speaking, this formulation acknowledges that vision is inscribed in/by social practice, because `ways´ cannot be perceived and acted upon without a structure of recognition” (Ming-Bao Yue 2000: 174). Bilderproduktion und -rezeption sind in diesen Prozess eingebunden bzw. sind konstituierendes Moment. Sie stellen einen Prozess dar, in dem „ways of looking“ zu „ways of being“ werden (vgl. Ming-Bao Yue: 178).

Die Cultural Studies sind mit ihrer bisherigen Ausarbeitung einer Pädagogik der Erfahrung dort an eine Grenze gekommen, wo man dem rassistischen Verhältnis nicht nur durch Analyse der Medien auf die Spur kommen will, sondern verändernde Perspektiven zu entwickeln versucht. Wenn immer schon alle Bilder in der Alternative „Blackness/Whiteness“ gefangen sind, kann es keine subjektive Perspektive geben, die den „ways of looking“ und den „ways of being“ Möglichkeiten aktiven Eingreifens in die Bilder-Bildung hinzufügen könnte. Die Cultural Studies laufen so Gefahr, auf der Ebene der Ideologiekritik zu verharren und die Suche nach „richtigen“ Repräsentationen im „falschen“ „Blackness/Whiteness-Korsett“ zu betreiben. Deshalb wird es nötig, die

dazugehörigen Bilder einer Genealogie zu unterwerfen und dem immer wieder neu zu denkenden Ereignis des Betrachtens/Produzierens von Bildern Raum zu geben.

Umgesetzt in Curricula und Methoden-Module bedeutet das, dass man bei der Diskussion von Bilder-Interventionen nicht die Vorstellung der „richtigen“ Repräsentation verfolgen darf. Weder ist das Bild der muslimischen Migrantin mit Kopftuch *das* Bild für Marginalisierung oder Diskriminierung, noch gibt es *das* Gegenbild, welches dann die Gesamtheit migrantischer Realität abbilden könnte. Entsprechend gibt es zu stereotypen Bildern der Heteronormativität von Männern und Frauen keine nicht-stereotypen Gegenbilder. Und: die beteiligten Jungen, Mädchen, Männer, Frauen, Migranten und Nicht-Migranten sind selbst in Produktion und Rezeption der Bilder vom „anderen“ verstrickt. Es gibt also kein „Außen“, keine „neutrale Position“, auch nicht für das pädagogische Personal.

Bezüglich der Sprache lässt sich in den globalisierten Gesellschaften sagen, dass sie an „glokalen“ Orten schon niemandes Muttersprache mehr ist<sup>11</sup>. Hieraus ist für das Feld der Wahrnehmung, der Visualität oder der Bilder eine wichtige Erkenntnis zu ziehen: In der globalen Produktion von Bildern über das „Eigene“ und das „Andere“ ist eine ethnisch-geographische Positionierung von Subjekten nicht möglich. Es geht vielmehr bei gegenseitiger Anerkennung um eine Genealogie der Bilder, in denen die Relationalität der „Bilder von sich“ und der „Bilder von anderen“ reflektierbar wird. Anerkennt man diese Relationalität der Bilder, wird die Befragung einer „Erfahrung des Fremden“ das Verhältnis von Konstituierung von „Eigenem“ und „Fremden“ hervorbringen.

Die Weiterentwicklung einer Didaktik und Methodik der Erfahrung – wie sie von dem hier beschriebenen Projekt angestrebt wird – macht es vor allem nötig, den jugendlichen Erfahrungswelten eine Möglichkeit des reflexiven Ausdrucks zu geben. Unterschiedliche Weisen der Repräsentation treffen somit an konkreten Orten zusammen. Im Zuge der veränderten Bedeutung von „Schule“<sup>12</sup> müssen unter dem Aspekt der Erfahrung auch andere für die Jugendlichen bedeutsame Orte berücksichtigt werden. Hier bietet sich insbesondere das Kino an. Das Kino ist nach wie vor ein zentraler Ort, in dem die „Aneignung von Welt“ durch Bilder geschieht. Weiterhin können in der Auseinandersetzung mit dem Kino und dem Medium Film als Leitmedium des 20. Jahrhunderts Erfahrungen bezüglich der Bilder-Bildung gemacht werden, die für die Reflexion der Bilder in den aktuellen und zukünftigen „neuen“ Medien unverzichtbar sind.

Dieser hohen Anforderung in der pädagogischen Situation gerecht zu werden, bedarf es

---

<sup>11</sup> Bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen „russlanddeutscher“ Herkunft gibt es (nach eigener Erfahrung) u.a. das Phänomen, dass trotz akzentfreier Aussprache der Eltern und trotz jahrelangen Aufwachsens im deutschsprachigen Umfeld mit starkem russischen Akzent gesprochen wird. Dieser wurde sich *hier* vor Ort angeeignet

<sup>12</sup> Damit ist der Bedeutungswandel gemeint, der aus der Schule nicht „nur“ einen Bildungsort, sondern stärker als früher einen sozialen Ort mit Ersatzfunktion für familiäre Erziehung und gesellschaftliche Integration macht.

der Kompetenz der Bestandsaufnahme. Damit ist gemeint, dass eine Lern- und Lehrkultur etabliert wird, in der die unterschiedlichen realen Subjektivierungsweisen mit den dazu gehörenden Erfahrungen eine Möglichkeit der Artikulation bekommen. Anders als in den schon angesprochenen Ansätzen der Toleranzpädagogik oder Interkulturellen Pädagogik, in denen es häufig darum geht das „Anderere“, das „Fremde“, die „andere Kultur“ anzusehen, um dann für eine Toleranz ihr gegenüber zu werben, soll im Unterschied dazu in *BilderBildung* nicht das Marginale beleuchtet werden, sondern das Zentrale. Im Verhältnis von „Eigenem“ und „Fremden“ geht es nicht um die Integration(sfähigkeit) der „Anderen“, sondern soll eine Fähigkeit entwickelt werden, die es ermöglicht, den Blick auf das zu werfen, in das integriert werden soll. Die Reflexion und in diesem Sinne die Bestandsaufnahme dieser Situation ist für das Projekt *BilderBildung* zentral.

Zunächst kommt es darauf an, die Linien erkennbar zu machen, anhand derer in der konkreten Klassenraumsituation die Produktion des „Anderen“ verläuft. Entscheidend ist hier, methodisch bei der Suche nach der Produktion des „Anderen“ nicht dort zu fokussieren, wo sich im Alltagsverständnis „das Andere“ befindet: beim bereits marginalisierten Objekt. Der Blick auf das Andere würde zum Blick, der unreflektiert das Andere als das Fremde identifiziert, und zwar anhand „allgemein gültiger Merkmale“, üblicherweise körperlicher oder kultureller Codes.

Um solche Affirmationen zu vermeiden, muss der Fokus vielmehr auf einer allgemeineren Ebene liegen, so z.B. auf dem individuellen Gefühl des Sich-anders-, bzw. des Sich-fremd-Fühlens. Dieses Gefühl gehört in einer sich differenzierenden Welt von Lebensweisen und Subjektivierungen für alle Subjekte mit dazu – unabhängig von der individuellen gesellschaftlichen (Macht-)Position. Ziel und Orientierungspunkt für *BilderBildung* ist die Entwicklung von nicht-hierarchisierenden Umgangsweisen. Eine Bestandsaufnahme der Bilder über sich und über andere stellt somit einen subjektiven Zugang wie auch einen inhaltlichen Schwerpunkt dar.

Die lehrende Person muss dabei die eigene Produktion/Rezeption von Bildern mit reflektieren, sie muss sich in die Unterschiedlichkeit derer hineinbegeben, die im Raum sitzen und sich selbst positionieren. Somit tritt eine im Vergleich zu typischen Lehr-Situationen gravierende Veränderung ein, denn die lehrende Person kann nicht mehr die Welt erklären, sondern kann nur noch beschreiben, wie er/sie sich diese erklärt, bzw. seine/ihre Sicht auf die Welt nachvollziehbar erläutern und zur Disposition oder Diskussion stellen.

Aus dem Dargestellten können an dieser Stelle eine Reihe von Zielen und Forderungen für die Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkulturen formuliert werden. Die im Projekt *BilderBildung* zu entwickelnden Curricula werden insofern folgende Punkte berücksichtigen:

## Schulische Situation

- Methoden einer Bestandsaufnahme der Erfahrungen und Ressourcen der Schüler bezüglich der Produktion/Rezeption von Bildern des Eigenen/Fremden.
- Methoden/Module der Reflektion unterschiedlicher Medien in Bezug auf ihre Bedeutung für die Bilder-Bildung, insbesondere unter dem Aspekt der Möglichkeiten, Produktion und Rezeption zu verändern.
- Methoden/Module des Projektunterrichts verschiedener Fächer mit Werkstattcharakter. Auf diese Weise können die Möglichkeiten des Kunstunterrichts als „bildwissenschaftlichem“ Scharnierfach für die anderen Schulfächer produktiv nutzbar gemacht werden.

## Universität

- Die Kompetenz, eine „Bestandsaufnahme“ im beschriebenen Sinne zu Beginn des didaktischen Prozesses im Unterricht vorzunehmen, muss ausgebildet werden.
- Der/die Lehrende/n müssen in der Lage sein, sich stärker als Initiator/in von Lernprozessen zu begreifen denn als Wissenvermittler/in. Dies geschieht vorzugsweise in Projekten, die eine ganz eigene Lerndynamik haben und mit unterschiedlichen Lernorten (Schule, außerschulische Institutionen, Lernort Kino) vernetzt sind.
- Die Verbindung von Kunst- und Medienpädagogik mit den Cultural und Postcolonial Studies“ ist von Bedeutung, um den zukünftigen Lehrer/innenn die Kompetenz zur Reflektion ihrer eigenen Praxis des „doing other“ und „doing gender“ zu vermitteln.

## Anforderungen für ein Pilotprojekt

Ein Pilotprojekt *BilderBildung* soll entsprechend der ausgeführten Annahmen folgende Punkte beinhalten:

- Gleichrangigkeit von Theorie, Praxis und Evaluierung.

Die Neuartigkeit der grundlegenden Begriffe Xenografie, Bilder-Bildungs-Kompetenz und Bestandsaufnahmekompetenz macht eine intensive Zusammenarbeit von wissenschaftlicher und praktisch durchführender Seite nötig.

- Qualitativer Schwerpunkt in der Praxis.

Da es nicht um kurzfristige Wissensvermittlung, sondern die Vermittlung von Kompetenzen der Selbst- und Fremdwahrnehmung geht, ist im Sinne eines Pilotprojektes eine quantitative Begrenzung der Zahl der Jugendlichen zugunsten einer in die Tiefe gehenden Arbeit und Evaluierung vorzunehmen. Sinnvoll erscheint z.B. die Durchführung in je zwei Klassen zwei verschiedener Schultypen

in Sekundarstufe I oder II. Um die Auswirkungen der Kompetenzveränderungen auf Einstellungs- oder Verhaltensänderungen beobachten zu können, ist die Durchführung in je zwei Phasen von z.B. 12 Wochen mit einem halben (Schul-) Jahr Pause dazwischen sinnvoll. Ein Film- oder Lernort Kino-Projekt kann in eine der Phasen eingebettet sein.

- Kooperation aller Beteiligten Institutionen und Personen

Integraler Bestandteil muss die intensive Kooperation zwischen Wissenschaft, den LehrerInnen/ SozialarbeiterInnen/ KinomacherInnen „vor Ort“ und den im Rahmen des Projekts neu hinzukommenden „Experten“ sein. Ein regelmäßiges Colloquium mit Fortbildungsbestandteilen ist notwendig und ermöglicht gleichzeitig den Zugang für Studierende, die in begleitenden Seminaren, Colloquien und Praktika am Gesamtprojekt teilnehmen.

## 5) Literatur

- Baacke, Dieter 1999: Medienkompetenz: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: Medien und Erziehung. Medienkompetenz – Was soll das? 43. Jahrgang/Nr.1
- Baacke, Dieter 2004: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Bergmann, Susanne u. a.: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn. S. 21-25
- Bachmair, Ben 1996: Fernsehkultur. Subjektivität in einer Zeit bewegter Bilder. Opladen
- Balibar, Etienne 1992: Gibt es einen Neo-Rassismus? In: Balibar, Etienne; Wallerstein, Immanuel: Rasse, Klasse Nation. Ambivalente Identitäten. Berlin. S. 23-38
- Barthelmes, Jürgen; Sanders, Ekkehard 2001: Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen. Bd. 2 München. DJI
- Bergmann, Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar; Thiele, Günter A. (Hg) 2004: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. (plus CD-Rom). Bonn
- Bergala, Alain 2004: Allein das Begehren bildet, in: Ästhetik & Kommunikation. Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter. Heft 125, Sommer 2004. Berlin, S.21-24
- Bhabba, Homi K. 1997: Verortungen der Kultur. In: Bronfen u.a.: Hybride Kulturen. Tübingen
- Blohm, Manfred 2003: Neue Medien im Deutsch- und Kunstunterricht. (Freie Hansestadt Hamburg (Hg.), Hamburg
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas 2000: Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin; Steffen, Therese (Hg.) 1997: Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen
- Buchegger, Barbara; Kaindl, Christoph 2000: Nutzung Neuer Medien Wiener Jugendlicher. <http://www.netbridge.at/dloads/ngenstudie.pdf>
- Cohen, Philip 1994: Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Berlin
- Därmann, Iris und Jamme, Christoph (Hg.) 2002: Fremderfahrung und Repräsentation.
- Dausien, Bettina u.a. (Hg) 2002: Biografie und Leib. Gießen
- Dehn, Mechtild; Hoffmann, Thomas; Lüth, Oliver; Peters, Maria 2004: Schwimmen im Netz und zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit Neuen Medien. Freiburg.

Deleuze, Gilles 1993: Postscriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt a.M.: S. 254-262

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix 1988: Anit-Ödipus. Frankfurt am Mein

Doelker, Christian 1997: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Mediengesellschaft. Stuttgart

Duden, Barbara, Noeres, Dorothee (2002): Auf den Spuren des Körpers in einer technogenen Welt, Wiesbaden

Eggers, Maisha Maureen 2004: Anti-opressive Standards für eine geschlechtsspezifische transkulturelle Bildungsarbeit. In: zur Nieden, Birgit; Veth, Silke (Hg.): Feministisch – Geschlechterreflektierend – Queer? Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit. Berlin

Ehmer, Hermann K.1976: Visuelle Kommunikation. Köln

El-Tayeb, Fatima 2004: Afrika at Home. Europäische Postkarten 1890-1950. In: Haus der Kulturen der Welt (Hg.): Der Black Atlantic. Berlin. 265-281

Freiberg, Henning 1998: Thesen zur Bilderziehung im Fach Kunst – Plädoyer für ein neues Fachverständnis in der Bild- Mediengesellschaft. In: Kirschenmann, Johannes; Peez, Georg (Hg.) Chancen und Grenzen der neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover.

Gogolin, Ingrid/ Dieter Lenzen (Hg.) (1999): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación 2003: Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Steyerl/Gutiérrez Rodríguez: Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster. S. 17 - 37

Hall, Stuart 1989: Ausgewählte Schriften. Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus. Berlin/Hamburg.

Hall, Stuart 1997: Wann war „der Postkolonialismus“? Denken an der Grenze. In: Bronfen, Elisabeth u.a.: Hybride Kulturen. Tübingen. S. 219-246

Hall, Stuart 1999: Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan: Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies Reader. Frankfurt/New York. S. 83-98

Hall, Stuart; Höller, Christian 1999a: Ein Gefüge von Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller. In: Engelmann, Jan: Ebd. S. 99-122

Hartmann, Jutta 2004: Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck

Hartwig, Bastian 2004: Ästhetisch-biographische Medienbildung aus kunstpädagogischer Perspektive. Unveröffentlichte Examensarbeit. Bremen

- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) 2005: Deutsche Zustände. Folge 3. Frankfurt am Main.
- Kanak Attak 1998: Kanak Attak und Basta! In: <http://www.kanak-attak.de/ka/down/pdf/textos.pdf>
- Kirschenmann, Johannes 2003: Medienbildung in der Kunstpädagogik. Zu einer Didaktik der Komplementarität und Revalidierung. Weimar.
- Kirschenmann, Johannes 2004: Macht Bilder Selbst! In: infodienst. Kulturpädagogische Nachrichten. Unna. Nr. 72, Juli 2004, S. 13
- Körper, Andreas u. a. (Hg.) 2001: Interkulturelles Geschichtslernen: Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Novemberakademie Bd. 2. Münster.
- Krabel, Jens; Schädler, Sebastian und Olaf Stuve 2004: BilderBildung, in: Ästhetik & Kommunikation, Heft 125, 2004, S. 103-108.
- Kravagna, Christian (Hg.) 1997: Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin
- Krotz, Friedrich 2004: Identität, Beziehungen und die digitalen Medien, in: merz – Zeitschrift für Medienpädagogik, 48.Jg Heft Nr.6 Medien in Identitätsprozessen, Dezember 2004, München, S.32-45
- Luca, Renate 2004: Medienrezeption und Identitätsbildung – persönlich bedeutsames Lernen im medienpädagogischen Kontext, in: merz – Zeitschrift für Medienpädagogik, 48.Jg Heft Nr.6 Medien in Identitätsprozessen, Dezember 2004, München, S.87-96
- Merz Zeitschrift für Medienpädagogik 2004, 48.Jg Heft Nr.6, Schwerpunktthema Medien in Identitätsprozessen, Dezember 2004, München
- Meyer, Gerd; Dovermann, Ulrich; Frech, Siegfried; Gugel, Günther (Hrsg.) 2004: Zivilcourage lernen, im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Textauszug S.180-185 unter <http://www.bpb.de/files/61001F.pdf> (am 19.02.2005)
- Mikos, Lothar 2000: Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente. In: MedienPädagogik. [www.medienpaed.com](http://www.medienpaed.com) (gelesen 12.12.2004)
- Mikos, Lothar 2004: Medienkompetenz im 21. Jahrhundert. In: Bergmann, Susanne u. a. (Hg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn. S. 26- 31
- Ming-Bao Yue 2000: On not looking German. Ethnicity, diaspora and the politics of vision. In: European Journal of Cultural Studies. Vol 3(2) London. S. 173-194
- Mitchell, W.J.T. 1994: Picture Theory, Chicago University Press
- Mitchell, W.J.T. 1997: Der Pictorial Turn. In: Kravagna, Christian: Privileg Blick. Berlin. S. 15 - 40

Mitchell, W.J.T. 1990: "Was ist ein Bild?", in: Bohn, Volker 1990: Bildlichkeit. Frankfurt am Main, S. 17 – 68

Otto, Gunter; Otto, Maria 1987: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Seelze

Pauleit, Winfried; Peters, Maria; Schädler, Sebastian 2004: Ästhetik & Kommunikation. Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter. Heft 125, Sommer 2004. Berlin

Pazzini, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung, Münster

Pazzini, Karl-Josef 1999: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter, Heft 77, BLK Kommission, [www.blk-bonn.de/papers/heft77.pdf](http://www.blk-bonn.de/papers/heft77.pdf) (gelesen 12.12.2004)

Steyerl, Hito; Rodriguez, Encarnación Gutiérrez 2003: Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster

Spitzer, Charlotte 2003: Neorassismus und Europa. Frankfurt am Main.

Stuve, Olaf 2004: In welche Gruppe wollt ihr gehen: in die Mädchen- oder Jungengruppe? Gender-Grenzverwischungen in der Jugendarbeit. In: Hartmann, Jutta (Hg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck. S. 167-177

Torney-Purta, Judith; Lehmann, Rainer; Oswald, Hans; Schulz, Wolfram 2001: Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Amsterdam: IEA. siehe [http://www2.hu-berlin.de/empir\\_bf/iea\\_d.html](http://www2.hu-berlin.de/empir_bf/iea_d.html)

Uerlings, Herbert; Hölz, Karl; Schmidt-Linsenhoff, Viktoria (Hg.) 2001: Das Subjekt und die Anderen. Interkulturalität und Geschlechterdifferenz vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Berlin

Uerlings, Herbert 2001: Das Subjekt und die Anderen. In: derselbe u.a. (Hg.) Das Subjekt und die Anderen. Interkulturalität und Geschlechterdifferenz vom Jahrhundert bis zur Gegenwart. Berlin. S. 19-53

Ulrich, Susanne u. a. 2000: Achtung (+) Toleranz. Gütersloh.

Walz, Heike; Christine Lienemann-Perrin; Doris Strahm (Hrsg.): „Als hätten sie uns neu erfunden“ : Beobachtungen zu Fremdheit und Geschlecht, Luzern 2003

Winter, Rainer 2004: Cultural Studies und kritische Pädagogik.

Wolters, Petra 1999: Zur Bedeutung der Medien in Sport und Freizeitkultur. In: Gogolin, I, Lenzen, D 1999. ,S. 371-386.

## 6) Anhang: *BilderBildung* in der Schule

### Erfahrung mit einer Schul-Projektgruppe

In einer 11. Klasse an einem Bremer Gymnasium<sup>13</sup> wurde zunächst versucht, die Grundidee des Projekts *BilderBildung* anhand folgender drei Fragen zu veranschaulichen:

1) „Wer“ produziert die Bilder? - hier als Beispiel die Zeitschrift Der Spiegel mit dem Titelbild „Gefährlich Fremd“.<sup>14</sup>

2) Von „wem“ werden sie „wie“ verarbeitet - die Gruppe Kanak Attak wirbt mit diesem Titel für eine Film-Reihe.<sup>15</sup>

3) Was für eigene Bilder können wir produzieren, wenn wir über uns, „Fremdheit“ und entsprechende Gefühle nachdenken, also eine Art „Bestandsaufnahme“ bei uns selbst beginnen? - Als Beispiel diene eine einfache digitale Verfremdung des Spiegel-Titels mit einem Foto des Kollegen Schädler, der sich ohne seine Brille im Schwimmbad fotografiert hatte, weil er sich dann seines Sehapparats beraubt „fremd“ fühlt.



Die erste Sitzung verlief in angeregten Gesprächen über die Frage „wann fühle ich mich anders, fremd, unwohl?“

Im Ergebnis wurden von den Schülern/innen zahlreiche Ereignisse und Erfahrungen berichtet, in denen sie sich entweder fremd fühlten im Sinne von unwohl fühlten:

- Als Fußballfan von Bayern München an der Meisterschaftsfeier von Werder Bremen teilnehmen müssen
- Familienfeste als Orte, wo man sich nicht dazugehörig fühlt
- Als Jugendlicher mit kurdischer Muttersprache an einem türkischen Fest teilzunehmen.

Andererseits wurden auf Nachfragen auch zahlreiche Erfahrungen berichtet, an denen

<sup>13</sup> Es handelt sich um das Gymnasium Hamburger Strasse, Kunst/Medienunterricht bei Herrn Heimo Schulte.

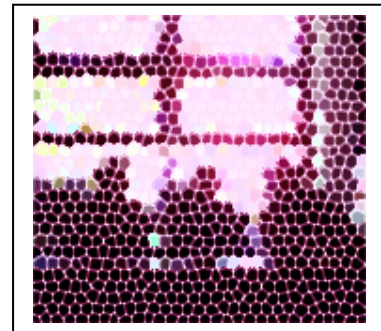
<sup>14</sup> Der Spiegel verwendet hier ein Bild einer Demonstration gegen einen rassistisch motivierten tödlichen Brandanschlag in Solingen. Einen Verweis auf diesen Hintergrund des Bildes gab es nicht.

<sup>15</sup> Grafiker des Plakats ist Sandy Kaltenborn: [www.image-shift.net](http://www.image-shift.net)

man sich gerne „fremd/anders“ gemacht hätte wie z.B. das Alter im Schülerschein zu fälschen, um in Kinofilme „ab 18“ hineinzukommen,

Die Hausaufgabe war, ein Bild zu den Gesprächsergebnissen zu machen.

In der folgenden Woche wurden Bilder mitgebracht oder selbst angefertigt, die anschließend unter der Zielsetzung des „Verfremdens“ mit dem Programm Photoshop digital bearbeitet wurden. Die Aufgabenstellung lautete zusätzlich, zu versuchen, einmal ein „fremdes“ Bild herzustellen, welches Neugier erzeugt, und zum anderen ein Bild, welches möglicherweise Angst erzeugt.



Die Diskussion dieser Bilder zeigte zunächst, dass eine „objektive“ Beurteilung der Arbeiten nicht möglich war. Jeder Autor und jede Autorin eines Bildes musste erläutern, warum das Bild für ihn/sie Angst oder Neugier ausdrücken sollte.

Ausgehend von den auf diese Weise entstandenen Arbeiten ergaben sich weitere Anknüpfungspunkte. Insbesondere kamen in dieser Phase von den Schülern/innen selbst Verbindungen zur Bildproduktion von Massenmedien (Computerspiele, Zeitschriften, Filme) auf, die insofern von den Lehrenden gar nicht erst eingeführt werden mussten. Eine Bestandsaufnahme subjektiver Rezeption und Produktion von Bildern des Eigenen/Fremden unter Einbeziehung der entsprechenden Bilder auf Seiten der Lehrenden scheint begonnen zu sein. Im Moment befindet sich das Projekt in der Schlussphase, in der es mit dem Medium digitalen Videofilms wieder um das Thema „SelbstFremd“ gehen wird. Die Schüler arbeiten in Arbeitsgruppen an folgenden Projekten:

- Eine AG dreht einen Videofilm, bei dem es um eine Beziehung zwischen einem Mann und einer Frau geht. Der Mann sieht die Frau jedoch immer mit einem Hühnerkopf
- Eine AG wird den Film „Faculty“, in dem es eine Verwandlung des Lehrer-Personals zu wurmartigen Monstern geht, mit selbst gedrehten Szenen von sich im Schulalltag zu einem neuen Film über „ihre Faculty“ montieren.
- Eine dritte Gruppe arbeitet an der Transformation von choreografierten Szenen aus 70er Jahre Kung-Fu-Filmen zu aktuellen Musikvideos.

Eine Auswertung des Projektes unter Maßgabe der Zielsetzungen von BilderBildung steht noch aus.