

Die fotografische Illustration
als Interpretationsmethode
im Lyrikunterricht der Sekundarstufe

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
an der Philologisch-Historischen Fakultät
der Universität Augsburg

vorgelegt von

Anja Josefine Dorst

2008

Erstgutachter: Prof. Dr. Kaspar H. Spinner
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Constanze Kirchner
Tag der mündlichen Prüfung: 09. Juli 2008

für meine Mutter

EINLEITUNG	8
-------------------------	----------

1 LYRIKDIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN	12
--	-----------

1.1 Bildformen der Lyrik	12
---------------------------------------	-----------

1.1.1 SPINNER: Lyrische Ästhetik	12
--	----

1.1.2 WALDMANN: Lyrische Sprachbilder	14
---	----

1.1.3 Fazit	14
-------------------	----

1.2 Produktive Konzepte	15
--------------------------------------	-----------

1.2.1 Status Quo	15
------------------------	----

1.2.2 HAAS: Emotion	15
---------------------------	----

1.2.3 SPINNER: Ästhetik	17
-------------------------------	----

1.2.4 WALDMANN: Differenz	20
---------------------------------	----

1.2.5 PAYRHUBER: Offenheit	21
----------------------------------	----

1.2.6 Fazit	22
-------------------	----

1.3 Imagination	24
------------------------------	-----------

1.3.1 ABRAHAM: Vorstellungs-Bildung	24
---	----

1.3.2 SPINNER: Innere Prozesse	27
--------------------------------------	----

1.3.3 GUNTERN: Imagination als Kreativitätsvoraussetzung	29
--	----

1.3.4 KÖPPERT: Perspektivwechsel	32
--	----

1.3.5 LENZI: Kontemplation	34
----------------------------------	----

1.3.6 ZITZLSPERGER: Multisensualität	35
--	----

1.3.7 GIEN: Synästhesie	37
-------------------------------	----

1.3.8 Fazit	38
-------------------	----

1.4 Visuelle Interpretationsverfahren	40
--	-----------

1.4.1 Typografie	40
------------------------	----

1.4.2 Malen und Zeichnen	42
--------------------------------	----

1.4.3 Szenisches Spiel	45
------------------------------	----

1.4.4 Film	50
------------------	----

1.4.5 Fotografie	57
------------------------	----

1.4.6 Fazit	58
-------------------	----

2	WORT-BILD-KOMPETENZ.....	61
2.1	Sprachliche und bildliche Symbole	61
2.1.1	Konkurrenz	61
2.1.2	Symbiose.....	67
2.1.3	Fazit	75
2.2	Ästhetisches Lernen.....	76
2.2.1	Deutschdidaktische Aspekte	76
2.2.2	Kunstdidaktische Aspekte.....	83
2.2.3	Gemeinsame Konzepte der Deutsch- und Kunstdidaktik.....	90
2.2.4	Fazit	95
2.3	Lyrik illustrierend interpretieren.....	97
2.3.1	Die Illustration	97
2.3.2	Bildkompetenzen im Lyrikunterricht.....	106
2.3.3	Fazit	117
3	FOTODIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN	119
3.1	Fotografie im privaten Alltag Jugendlicher	119
3.1.1	Generation Digital Native	119
3.1.2	Funktionen der Jugendfotografie	120
3.1.3	Fazit	127
3.2	Fotografie in Kunst und Unterricht	128
3.2.1	Kunst: Vom Abbild zum Ausdruck.....	128
3.2.2	Unterricht: Von der Technik zum Subjekt	132
3.2.3	Ars Combinatoria.....	139
3.2.4	Fazit	142
3.3	Digitale Fotografie als lyrikdidaktische Methode	143
3.3.1	Imaginationen kommunizieren und reflektieren	143
3.3.2	Imaginationen entwickeln	145
3.3.3	Gefahren.....	148
3.3.4	Fazit	149

4	KONKRETISIERUNG	152
4.1	Exemplarische Unterrichtsverläufe	152
4.1.1	Balladen in Klasse 7	153
4.1.2	Verwandlungen in Klasse 9	159
4.1.3	Liebe in Klasse 11	165
4.1.4	Schreiben im LK 12	172
4.1.5	Expressionismus im GK 13	178
4.1.6	Dada in Klasse 11	184
4.2	Materialien	192
4.2.1	Kopiervorlagen/ Plakate	192
4.2.2	Impulse	203
4.3	Arbeitsergebnisse	214
4.4	Reflexion	215
4.4.1	Vorbereitung	215
4.4.2	Umsetzung	222
4.4.3	Bewertung	228
4.4.4	Lyrikdidaktischer Ertrag am konkreten Beispiel	231
	ABSCHLIEßENDE BETRACHTUNG	238
	LITERATUR	241
	DANK	254



Rose Ausländer

Was schreiben heist
sag nicht
du weißt es

Das Wasser vielleicht
treibendes getriebenes
oder jagende Wolken

Ein Spiel mag sein
Zeitzipfel
aus Rosen Silber Schnee

EINLEITUNG

Thema

Die Verbindung von Text und Bild zieht sich wie ein roter Faden durch mein privates und berufliches Leben – angefangen von der prägenden Sammelleidenschaft meiner Mutter für besonders schön illustrierte Märchenbücher und meinen Fotos für die CD-Booklets der Jugendbands meiner Heimatstadt, über die Erfahrungen während meines Germanistik- und Kunststudiums und die Tätigkeit als freie Mitarbeiterin für Text und Bild im Kulturressort der örtlichen Zeitung, bis hin zur Entwicklung didaktischer Materialien für fächerverbindenden Unterricht und den fotografischen Illustrationen meiner eigenen Geschichten und Gedichte.

Text und Bild bilden für mich seit je her eine Einheit – zwei Ausdrucksformen, die meinen musischen Talenten entsprachen, in meinem Elternhaus gefördert wurden und sich in meiner Biografie als maßgebliche Instrumentarien zur Wirklichkeitsbewältigung festsetzten, so dass sie heute entscheidend meine Identität bestimmen.

Ausgehend von der eigenen Erfahrung, dass ein künstlerisches Werk erst mit dem aktiv erworbenen Wissen um den ihm zugrunde liegenden Prozess in all seinen Dimensionen wirklich ermessen werden kann, habe ich – wo immer es Lehrplan und Fächerkombination erlaubten – im Sinne eines erweiterten Kunstbegriffs auch in meinem Deutschunterricht Text und Bild mit kreativitätsfördernden Maßnahmen verbunden. Aber nicht nur auf Grund meiner persönlichen Vorlieben, sondern auch im Zuge der aktuellen technischen Entwicklung hat sich insbesondere die Verknüpfung von Lyrik und Fotografie in meinem schulischen Alltag als ‚zentrales Medienpaket‘ etabliert und führte zu zahlreichen Unterrichtseinheiten, deren Gemeinsamkeit in dem Bestreben lag, dem bildlichen Charakter der Lyrik mit einem bildgebenden Verfahren zu entsprechen, das dem technischen Verständnis und den Ausdrucksmöglichkeiten meiner Schülerinnen und Schüler entgegenkommt.

Bestätigt wurde ich in meinem Vorhaben durch die beeindruckende Intensität, die alle Unterrichtseinheiten auszeichnete und die ich während einer klassischen Gedichtanalyse und -interpretation in dieser Häufung so bisher noch nicht erlebt hatte. In oft höchst widerständigen Prozessen verband sich die einzelne Schülerpersönlichkeit mit dem Gedicht, trat in einen imaginativ-produktiven Dialog, der verbal nur unzureichend wiedergegeben werden konnte, aber in den einzelnen fotografischen Zwischenergebnissen deutlich ablesbar war. Ob der Zugang gelang oder nicht, wurde nirgends so augenfällig wie in diesen Illustrationen.

Im Umgang mit dem vertrauten Medium Fotografie und angeregt durch die kreativen Möglichkeiten diverser Bildbearbeitungsprogramme gelangen persönliche Deutungsansätze, wo vorher nur Sekundärliteratur zitiert oder in Allgemeinplätzen gesprochen wurde; die emotionale Bindung zur fotografischen Illustration reichte über den Unterricht hinaus, führte zu Internetauftritten, Büchern und Ausstellungen; das Gedicht wurde Teil der Schülerbiografie und blieb in Erinnerung.

Die fotografische Illustration habe ich als Verfahren kennen gelernt, das in der Lage ist, persönliche Zugänge zu Gedichten zu eröffnen, indem sie einen Prozess anregt, der stetig neue Imaginationen hervorbringt. Im Foto werden diese sichtbar, können kommuniziert und reflektiert werden, so dass ein Wechselspiel zwischen inneren und äußeren Bildern beginnt, dessen beide Pole das Gedicht und sein Rezipient sind. Fotografie und Lyrik gehen in der Illustration eine Verbindung ein, die den grundlegenden Wissens- und Denkformen des Menschen im Sinne einer ästhetischen Bildung gerecht wird.

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die fotografische Illustration als lyrikdidaktische Methode vorzustellen und sowohl aus lyrik- als auch aus fotodidaktischer Sicht zu hinterfragen, so dass ihr Einsatz im Deutschunterricht eine wissenschaftliche Fundierung erfährt.

Aufbau

Im ersten Kapitel wird das Vorhaben in den aktuellen lyrikdidaktischen Kontext eingeordnet. Die Untersuchungen zur spezifischen Ästhetik der Lyrik zeigen eine besondere Nähe zum Bild und damit zum persönlichen Bildvorrat ihrer Rezipienten. Bestrebungen, das Subjekt und seine schöpferische Eigentätigkeit daher stärker in den Mittelpunkt zu rücken, führten zu produktiven Konzepten, von denen hier vier exemplarisch vorgestellt werden. Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung ist allen gemeinsam, dass sie auf der Basis kognitionspsychologischer und rezeptionsästhetischer Erkenntnisse die Wahrnehmung, Vorstellung und Gestaltung der Lesenden verknüpfen und so die emotionale Bindung an den Text vertiefen wollen, um ein persönlich motiviertes Deutungsgeschehen zu initiieren. Der Vorstellungsbildung wird dabei eine zentrale Bedeutung beigemessen und sie gilt als Voraussetzung für das Lyrikverständnis, so dass im Folgenden sieben Ansätze dargestellt werden, die sich um eine Imaginationsförderung mittels verschiedener produktiver Verfahren und kreativitätsfördernder Maßnahmen bemühen.

Wenn Lyrik und Imagination im Bild eine Schnittmenge finden, liegt es nahe, produktive Verfahren zur Interpretation heranzuziehen, die sich um eine Textvisualisierung bemühen. Welchen Stellenwert die Typografie, das Malen und Zeichnen, das szenische Spiel, der Film und die Fotografie zur Zeit in der produktiven Lyrikdidaktik einnehmen, soll abschließend gezeigt werden.

Die ausgeprägte Bildsprache des Gedichts verlangt eine Erschließung, welche sowohl das äußere, sprachliche Bild als auch das dadurch provozierte innere, imaginative Bild berücksichtigt. Inwiefern sprachliche und bildliche Symbole miteinander konkurrieren bzw. wo Schnittmengen eine didaktische Chance bieten, wird im zweiten Kapitel untersucht. Wort und Bild als typisch menschliche Formen der Weltaneignung werden in ihren spezifischen Leistungen und Defiziten verglichen, so dass die Übersetzungsproblematik vom einen in das andere System und die Notwendigkeit ganzheitlicher, ästhetischer Zugangsweisen deutlich wird. Auch Forschungen zur Kinderzeichnung und aktuelle neurologische Erkenntnisse unterstützen die Bemühungen um die Vernetzung aller Wissensformen und stellen die logozentristische Tradition des deutschen Schulsystems in Frage. Insbesondere auf dem Hintergrund einer veränderten Medienlandschaft, die zunehmend von Text-Bild-Konglomeraten beherrscht wird, erweist sich die Vermittlung von Bildkompetenz als Herausforderung für alle Unterrichtsfächer.

Im Zuge der ästhetischen Forschung hat sich das Bildverständnis des Deutschunterrichts bereits verändert: Das imaginationsfördernde Potenzial der Kunst wird genutzt und man erprobt mit ganzheitlichen Methoden eine ‚bildliche‘ Lesehaltung, d. h. eine vom verbal-linearen, hierarchisch organisierten Vorgehen losgelöste, experimentell-kreisende Rezeptionshaltung. Dass sich auch die Kunstdidaktik im Spannungsfeld zwischen Subjekt, Kunst und ästhetischem Verhalten befindet, wird in der Zusammenfassung der aktuellen Fachdiskussion deutlich. Als Expertin für das Bild verfügt sie über Methoden, welche die Kreativität wecken, das intuitive, holistische Denken fördern und damit den Imaginationsprozess intensivieren können, so dass sie wertvolle Impulse für die Deutschdidaktik bereithält. Zwei Konzepte, die aus der gemeinsamen Arbeit von Deutsch- und Kunstdidaktikern hervorgingen, sollen das beispielhaft veranschaulichen.

Schließlich wird die Illustration als konkrete Methode für die Gedichtinterpretation vorgeschlagen und dahingehend überprüft, ob sie in der Lage ist, das Imaginieren in die bildnerische Praxis zu verlängern und dementsprechend als gemeinsames Denkprodukt des diskursiven und präsentativen Denkmodus verstanden werden kann. Die Untersuchung der bildspezi-

fischen Kompetenzen, die maßgeblich an der Lyrikrezeption beteiligt sind – Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Gestaltungs- und Kommunikationskompetenz – verdeutlicht die Möglichkeiten, welche in der illustrativen Interpretation gerade für die Lyrik liegen.

Im dritten Kapitel wird untersucht, inwiefern sich die Fotografie für die Gedichtillustration vor anderen bildnerischen Verfahren auszeichnet. Die fotodidaktischen Überlegungen widmen sich dabei zunächst den Funktionen der Fotografie im privaten Alltag Jugendlicher: Auf dem Hintergrund ihrer modernen Mediensozialisation wird insbesondere die digitale Fotografie als Ausdrucksmittel persönlicher Imaginationen genutzt und provoziert experimentelle Herangehensweisen, welche für einen ästhetisch orientierten Unterricht prädestiniert sind.

Dass sich die Fotografie auch in der Kunst und im Kunstunterricht als künstlerische Gattung etabliert hat, welche sich nicht mehr auf die Wiedergabe der optischen Wirklichkeit beschränkt, sondern eine Wirklichkeitsinterpretation und die Imagination des Fotografierenden darstellt, wird an Hand der kunstgeschichtlichen Entwicklung und aktueller subjektorientierter fotodidaktischen Konzepte nachvollziehbar. Mit dem Ziel einer verstärkten Selbstwahrnehmung und Selbstbefragung soll die Behandlung der Fotografie im Unterricht nicht nur technische, sondern auch und vor allem semantische und pragmatische Kompetenzen vermitteln. Inwiefern die digitale Fotografie als Methode der Lyrikdidaktik diesen kreativen Prozess fördern und veranschaulichen kann und welche neuen Gestaltungsspielräume, aber auch Gefahren sich dadurch eröffnen, wird abschließend thematisiert.

Im letzten Kapitel werden sechs Unterrichtsbeispiele in ihrem Verlauf exemplarisch beschrieben sowie Materialien, Impulse und Ergebnisse vorgestellt: Balladen in Klasse 7, Thema ‚Verwandlung‘ in Klasse 9, Thema ‚Liebe‘ in Klasse 11, Thema ‚Schreiben‘ im Leistungskurs 12, Expressionistische Lyrik im Grundkurs 13 und ein Experiment zum Dadaismus in Klasse 11. Die vorangegangenen theoretischen Annahmen werden so in die Schulpraxis überführt, überprüft und reflektiert.

Die abschließende Betrachtung fasst die Erfahrungen während der Arbeit zusammen, beleuchtet sie kritisch und formuliert weitere Perspektiven.

1 LYRIKDIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

1.1 Bildformen der Lyrik

1.1.1 SPINNER: Lyrische Ästhetik

In seinem Buch über Lyrik in der Sekundarstufe I betont SPINNER den künstlerischen Charakter der Lyrik, indem er sie als Medium versteht, welches Welt in bewusst gestalteter Form vermittelt: *„Lyrik ist die ästhetischste Manifestation von Sprache, das zeigt sich in der Rolle, die bei Gedichten der Form zukommt, und in der verdichteten Semantik. Die Beschäftigung mit Gedichten steht deshalb exemplarisch für die Entfaltung des sprachästhetischen Sinns.“*¹

Eine Reduzierung der Lyrik auf Form oder Inhalt sei daher weder sinnvoll noch zulässig, da beide im Deutungsgeschehen eine untrennbare Einheit bildeten. In seiner spezifischen Ästhetik wirke das Gedicht widerständig, worin sowohl seine didaktische Problematik als auch Chance liege. Eine Annäherung sei nur dann zu erreichen, wenn sprachliche Form, Wirkung und Sinngehalt aufeinander bezogen würden.

SPINNER nennt insgesamt sechs spezifische Funktionen lyrischen Sprechens, die für didaktische Überlegungen entscheidend seien²:

Die Rätselhaftigkeit der Lyrik resultiere im Wesentlichen aus ihre **Kürze und Prägnanz**. Der Leser erfahre das Gedicht als *„Medium gedanklicher Präzision“*, als *„Quintessenz von Erlebnis- und Problemzusammenhängen“*³, das zentrale Erfahrungen verdichte und subtil Erlebtes in einer präzisen Form fasse, welche losgelöst von jedem Kontext stünde. In ihrer **gesteigerten Zeichenhaftigkeit**, zu der insbesondere die lyrischen Bildformen gehörten, könnten die Wörter im lyrischen Kontext zahlreiche und vielfältige Bezüge untereinander eingehen, die über ihre lexikalische Bedeutung und die konkrete Anschaulichkeit hinaus neue Sinnaspekte eröffneten. Im Unterricht gelte es, die bildlichen Ausdrucksweisen zu fördern, denn *„gerade heute kann das in der Lyrik bewahrte bildhafte Weltverstehen ein wichtiges Gegengewicht gegen jene Wissenschaftsorientierung des schulischen Unterrichts sein, die die begriffliche, abstrakte Sprache immer mehr um sich greifen lässt (...). Anhand lyrischer Sprache kann*

¹ Spinner. In: Die Grundschulzeitschrift 128/1999. S. 6

² vgl. Spinner 2003. S. 6-18

³ vgl. Spinner 2003. S. 31/32

*auch gezeigt werden, dass bildhafte Vorstellungen nicht verschwommen sein müssen, wie oft unterstellt wird, sondern durchaus von prägnanter Aussagekraft zu sein vermögen.*⁴

Auch für die **Mehrdeutigkeit** lyrischer Sprache seien in erster Linie ihre bildlichen Elemente verantwortlich. Der sich daraus ergebende Widerstand zwingt den Leser zu einem Dialog, in dem er - ausgehend von seinen bisherigen Erfahrungen - unterschiedliche Kontextbildungen und Sinnkonkretisierungen ausprobieren. Von seinen Vorerfahrungen und dem Textbezug hängen demnach Qualität und Plausibilität der entstehenden Interpretationen ab, womit eine endgültige oder gar objektive Interpretation unmöglich sei. Da ein Kontext fehle, könne der Leser über den Text frei und spielerisch verfügen. Dieser experimentelle und eigenverantwortliche Umgang mit Lyrik sei notwendig, um sich bestehender Erwartungs- und Wahrnehmungsmuster bewusst zu werden, so dass der eigene Verstehenshorizont im kreativen **Spiel** durch das Überschreiten von **Sprachnormen** erweitert werden könne. In der Lyrik zeige sich so ein Stück „bearbeitete **Subjektivität**“⁵, da sie nicht nur dem Autor zur Selbstreflexion diene, sondern auch den Leser in einem identifizierenden Prozess fremde Lebenswelten erleben lasse und so zu seiner Identitätsfindung beitrage. So erfahre er Lyrik als kreative Form der Weltaneignung, die äußere Zwänge spielerisch überwinde und zu neuen, konstruktiven Sinnalternativen führe. Durch diese Form der Deutung gewinnt auch der Autor neue Perspektiven auf sein eigenes Werk, wie UMBERTO ECO bestätigt: „*Texte sind Maschinen zur Erzeugung von Interpretationen. Nichts freut den Autor mehr als eine Interpretation, mit der er selbst nicht gerechnet hat.*“⁶ Laut WICKE fordere die Offenheit des lyrischen Textes den Leser dazu auf, diese mit subjektiven Erfahrungen zu füllen und zu deuten.⁷ BEYER folgt dieser Einschätzung, indem sie das lyrische Schreiben nach Brief und Tagebuch für die „*direkteste Umsetzung von Leben in Literatur*“ hält. Mit ihrer syntaktischen Freiheit und ihren Assoziationsketten, die dem bruchstückhaften Erinnerungsprozess und dem Ineinander von Innen- und Außenwelt entsprächen, besäße die Lyrik ein großes Potenzial für das autobiografische Schreiben. Die Schülerinnen und Schüler könnten die bildliche Sprache als Ausdrucksmöglichkeit erfahren, welche sie „*auf subtile Weise befähigt, sich mit sich und ihrer Umwelt in einer ästhetischen Dimension auseinanderzusetzen.*“ Die dafür notwendige „*Atmosphäre der Erinnerung*“ würden die sinnlichen Bildformen der Lyrik besser erzeugen als eine direkte Benennung.⁸

⁴ vgl. Spinner 2003. S. 8-10

⁵ Spinner 2003. S. 16

⁶ Eco. Zit. von Mattern 1994. S. 5

⁷ vgl. Wicke 1981. S. 42

⁸ vgl. Beyer. In: Praxis Deutsch 46/1981. S. 45-47

1.1.2 WALDMANN: Lyrische Sprachbilder

„Bildformen machen einen wichtigen Bereich der Sprache, der Literatur und der Lyrik aus“⁹, bestätigt WALDMANN und nennt als wesentliche Formen die Metapher, die Allegorie und das Symbol. In ihnen könne die Welt unmittelbar und sinnlich veranschaulicht werden. Ein Gedicht ohne seine Bildelemente zu formulieren, sei mühsam und beraube es seiner Faszination: „Die Kraft, die diese Bildsprache trägt, ist die Kraft der Phantasie: die schaffende Phantasie dessen, der die Welt als sinnlich anschauliches Bild erfährt und benutzt, und die nachschaffende Phantasie derer, die im sinnlich anschaulichen Bild seine Empfindungen, Vorstellungen und Gedanken verstehen.“¹⁰ Der Sinn einer Metapher z. B. ergebe sich erst aus der Wechselbeziehung ihrer beiden Bestandteile, die vom Leser selbst hergestellt werden müsse. Metaphernverstehen sei demnach immer ein produktiver Akt des Rezipienten und laut FRIELING ein „kreativer Vorgang“¹¹. Die Metapher an sich existiere erst durch die Phantasie des Lesers und sei so in hohem Maße von seinen subjektiven Erfahrungen bestimmt sowie dem ihm „vertrauten, in seiner Zeit und Kulturtradition vorhandenen Bildvorrat“¹². In ihn sei die Metapher verwoben und transportiere auf diese Weise mehr Bedeutungen, als der Autor erraten könne. Da jeder Mensch Bilder gebrauche und Bildphantasie besitze, müsse man den Lernenden vermitteln, dass sich literarische Bildformen nicht durch ihren Schwierigkeitsgrad auszeichneten, sondern durch ihre interpretatorische Offenheit, die es zu nutzen gelte. Produktive Verfahren seien besonders dafür geeignet, die lyrische Bildsprache zu erschließen, da sie das Bildvermögen des Einzelnen aktivieren und so trainieren könnten.

1.1.3 Fazit

Lyrik zeichnet sich durch eine spezifische Ästhetik aus, die dem sprachlichen Bild eine besondere Bedeutung zuweist. Ein Gedicht zu verstehen verlangt demnach von den Lernenden sowohl sprachliche, bildliche als auch bildsprachliche Kompetenzen. Genau wie sich der Sinn eines Bildes nicht aus der Addition seiner Bildelemente erschließt, ist auch das Gedicht nicht die Summe seiner Wörter. Die vielfältigen Beziehungen müssen vom lesenden Subjekt aktiv hergestellt werden, so dass der Verstehensprozess maßgeblich von schöpferischer Eigentätigkeit geprägt sein sollte. Im Folgenden wird untersucht, inwiefern die von den Autorinnen und Autoren favorisierten produktiven Verfahren diesem Anspruch Rechnung tragen und ob sie dafür geeignet sind, entsprechende kreative Prozesse der Sinnbildung in Gang zu setzen.

⁹ Waldmann 1998. S. 160

¹⁰ Waldmann 1998. S. 160

¹¹ Frieling 1996. S. 17. Zit. von Waldmann 1998. S. 171

¹² Waldmann 1998. S. 194

1.2 Produktive Konzepte

1.2.1 Status Quo

In den 80er Jahren ursprünglich als Kritik und Alternative zur klassischen Textanalyse und -interpretation entwickelt, bestimmen heute produktionsorientierte Konzepte die Literaturdidaktik und halten insbesondere für die Lyrik zahlreiche und vielfältige Unterrichtsvorschläge bereit. Entscheidend für diese Entwicklung war die Betonung eines kreativ-spielerischen Textzugangs als Konsequenz aus kognitionspsychologischen und rezeptionsästhetischen Erkenntnissen: Zum einen steht mit der Berücksichtigung der inneren Vorgänge, die sich beim Lernen vollziehen, nun der Leser als Subjekt mit seinen individuellen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Verarbeitungsmöglichkeiten im Mittelpunkt didaktischer Überlegungen. Zum anderen gewinnt die Eigenproduktion im Sinne eines aktiven ‚Mitschaffens‘ in Form des Schreibens, darstellenden Spiels oder bildnerischen Gestaltens als Ausdruck und Manifestation der beim Lesen entwickelten subjektiven Vorstellungen eine zentrale Bedeutung. Indem operative und kreative Verfahren dem Leser eine emotionale Bindung an den Text ermöglichen, fördern sie eine subjektiv motivierte analytische Reflexion und damit einen ganzheitlichen sowie tiefgreifenden Textzugang.

Im Folgenden werden vier exemplarisch ausgewählte Positionen vorgestellt, welche die oben genannten Ziele verfolgen, sich jedoch in ihren Akzentuierungen unterscheiden. Die Gegenüberstellung der Konzepte von HAAS, SPINNER, WALDMANN und PAYRHUBER soll so den Stand der aktuellen Fachdiskussion aufzeigen.

1.2.2 HAAS: Emotion

HAAS sieht den besonderen Wert handlungs- und produktionsorientierter Methoden darin, den Lernenden einen direkten, emotionalen, sinnlichen Zugang zu ermöglichen, dem die kognitive Analyse nachgeordnet ist: Um in *„so kompliziert-komplexe, scheinbar elitäre Texte, wie lyrische Gedichte sie häufig darstellen, hineinzuführen“*, müssen die Lernenden die Möglichkeit haben, sich intensiv und in Ruhe den Texten zu nähern, *„und wenn zunächst noch nicht ihre tiefere ‚Bedeutung‘ (...), dann doch ihre sinnlich-bildlich-gestische Erscheinungsform abzutasten, gewissermaßen so wie ein Blinder die Gesichtszüge eines ihm fremden*

*Menschen, die Konturen eines fremden Gegenstandes ertastet und abspürt.*¹³ In dieser Formulierung zeigt sich bereits der gestalterische Anspruch, mit dem HAAS in der Tradition der Kunsterziehungsbewegung und Schreibdidaktik steht. Da die handelnd-produktive Tätigkeit ein Grundbedürfnis des Menschen darstelle, werde sie unterschiedlichen Lerntypen gerecht und sei gerade auch für leistungsschwächere Kinder geeignet: *„Insbesondere Schüler, denen die Chiffrierformen und ihre Inhalte anfänglich sehr fern und fremd sind, müssen das Gedicht als etwas Gemachtes erfahren können, müssen die Gelegenheit erhalten, Varianten des Verstehens und dabei nicht selten auch des Textes selbst zu erproben.*¹⁴ Der erste Textkontakt solle daher als *„Individualaktion“*¹⁵ stattfinden: Auf der sinnlichen Ebene werde durch aktiv-produktives Handeln eine emotionale Bindung zum Text hergestellt. Diese führe zu einem stärkeren Engagement, zum anderen werfe sie durch Betroffenheit und Irritation weiterführende Fragen auf. Die sich anschließende kognitive Phase aus Analyse und Interpretation sei so gestützt durch eine intensive Textarbeit sowie eines persönlich motivierten Deutungsbedürfnisses. Eine Auseinandersetzung mit und Sensibilisierung für sprachliche Phänomene erfolge daher zwangsläufig, wenn man den Lernenden Möglichkeiten gebe, *„sich als Mitproduzenten mit einem Text zu verbinden (...), weil sie, um (...) zu einer sie befriedigenden Lösung zu kommen, in zunehmendem Maße auf das Erkennen von Sprach - und Gestaltungseigentümlichkeiten angewiesen sind.*¹⁶

Entscheidend für das Gelingen eines solchen Unterrichts sei das Erkennen der Textoffenheit als interpretatorischer Chance, die ein langsames Lesen und wiederholtes Deuten sowie ständiges Überarbeiten verlange: *„Da es keine festen Regeln gibt und nur interpretatorische Vermutungen die Grundlage bilden, stehen die verschiedenen Lösungen der Schüler gleichberechtigt nebeneinander und fordern zugleich zu einlässigen Begründungen und Überlegungen heraus.*¹⁷ Der Kritik, die Lernenden entfernten sich mit ihren Eigenproduktionen zuweilen sehr weit vom Originaltext, evtl. noch mit sprachlichen Unrichtigkeiten, entgegnet HAAS, dass vermeintlich langweilige Gedichte so mit Lust gelernt werden und ihnen so doch etwas Reizvolles abverlangt werden könne: *„Was macht es aus, dass sie so das Haus der Dichtung, gewissermaßen unversehens, durch eine Hintertür betreten, wenn das mächtige Eingangsportale sie bisher eher abgeschreckt hat?“*¹⁸ Erst die Spannung, welche sich zwischen dem Ausgangstext und den eigenen Variationen ergebe, führe zum genaueren Wahrnehmen des Pri-

¹³ Haas 1997. S. 54

¹⁴ Haas 1997. S. 54

¹⁵ vgl. Haas 1997. S. 56

¹⁶ Haas 1997. S. 69

¹⁷ Haas 1997. S. 88

¹⁸ Haas 1997. S. 74

märtextes: *„Selbst wenn er im Überschwang und der Überschätzung der eigenen Produktion stellenweise scheinbar ganz verschwindet, behält er doch als Initiationselement und Herausforderung seinen ganz spezifischen und nicht selten langwirkenden Wert.“*¹⁹ Diesen Wert definiert HAAS als *„einen schulisch nicht verfügbaren ästhetischen Gebrauchs- und in einem ganz weiten Sinne Spielwert“*²⁰, der neben aller literarischer Bildung über Gehalt und Struktur des Textes erlebt werden muss und verloren zu gehen droht, würde die Qualität der Eigenproduktion weniger an ihrer Originalität, sondern lediglich an ihrer Nähe zum Originaltext gemessen. Den Einwand, die Unantastbarkeit und Autonomie des Kunstwerks zu ignorieren, entkräftet HAAS mit einem Zitat BRECHTs: *„Gedichte sind, wenn sie überhaupt lebensfähig sind, ganz besonders lebensfähig und können die eingreifendsten Operationen überstehen.“* Das Gleiche meint WILHELM LEHMANN mit seiner Bemerkung *„Gedichte hätten ‚eine gute Heilhaut‘.“*²¹

HAAS gibt damit der produktiven Aktivität der Lernenden deutlich mehr Raum als der Vermittlung von literarischen Erkenntnissen oder Einsichten bzw. der produktive Zugang ist für ihn die unverzichtbare Basis, von der aus das Gedicht erarbeitet werden muss. Dazu stellt er zahlreiche spielerisch-kreative Schreibaufgaben zur Verfügung, die einen sinnlichen, genussvollen und selbstbestimmten Textzugang ermöglichen sollen.

1.2.3 SPINNER: Ästhetik

Im Gegensatz zu HAAS misst SPINNER dem Primärtext eine wesentlich bedeutendere Rolle zu. Dient er HAAS in primär als Impuls für kreative Schreibaufgaben, steht er für SPINNER im Zentrum einer umfassenden Interpretationsarbeit. Indem er sich dabei deutlich von der traditionellen Gedichtbehandlung abgrenzt, welche im vornehmlich fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch auf die Erarbeitung einer vorgefassten Interpretation abziele oder den Text als Demonstrationsobjekt für strukturelle Formanalysen benutze, betont er die Notwendigkeit des subjektiven Zugangs, der die Lesenden zur Kommunikation mit dem Text befähigen solle. Eine gleichzeitig text- wie subjektorientierte Interpretationsarbeit habe damit persönlichkeitsbildende Funktion: *„Das leitende Unterrichtsziel ist nicht, die Schüler mit den poetologischen Grundbegriffen oder mit der Geschichte der deutschen Lyrik oder mit den wichtigsten Auto-*

¹⁹ Haas 1997. S. 77

²⁰ Haas 1997. S. 83

²¹ Haas 1997. S. 88

ren bekannt zu machen, sondern die lyrische Ausdrucksweise als ein Medium der bewussten Auseinandersetzung mit sich und der Welt fruchtbar werden zu lassen.“²²

Indem sich die Lernenden zunächst identifizierend mit einer fremden Erfahrungswelt auseinandersetzen, um anschließend im Gespräch ihre Interpretationsansätze zu diskutieren, könnten sie in einen intersubjektiven Kontext treten, in dem Ich- und Fremdverstehen eng miteinander verknüpft seien und der über das Text-Leser-Verhältnis hinausgehe. Produktive Verfahren zeichneten sich in diesem Zusammenhang besonders dadurch aus, dass ihr Gestaltcharakter sowohl affektive als auch kognitive Lernprozesse beinhalte, so dass die Auseinandersetzung mit dem Gedicht nicht bei einem identifizierenden Hineinfühlen stehen bleibe, sondern in eine Reflexion überführt werde. Im einleitenden Kapitel seines Buches ‚Umgang mit Lyrik‘ gibt SPINNER einen kurzen Abriss der didaktischen Diskussion von den 50er Jahren bis heute und kommt zu folgender Einschätzung: *„In der eigenen Produktion von Texten kommen emotionale Betroffenheit und analytische Reflexion, die bei der Gedichtinterpretation oft genug auseinander treten, wieder zusammen.*“²³ Vernetzendes Lernen, in dem Kognition und Emotion aufeinander bezogen werden und produktive Verfahren die traditionellen Vorgehensweisen ergänzen, bedarf dabei vielfältiger Formen und damit unterrichtsmethodischer Abwechslung: *„Vom lustbetonten Vorlesen und Anhören von Gedichttexten bis zur literatursoziologischen Analyse, vom Textvergleich bis zur Eigenproduktion, von der Versanalyse bis zur Problemdiskussion reichen die Möglichkeiten, die einzuschränken nur die Wirkungsmöglichkeiten von Literatur beschneiden würde.*“²⁴

Dieser Anspruch verlange eine offene Unterrichtsplanung, in deren Zentrum das Arrangement von didaktisch fruchtbaren Situationen stehen müsse, die den Lernenden eigene Handlungs- und Kommunikationsräume eröffnen: *„Unterrichtsplanung ist so nicht die Konstruktion einer stringenten, zielorientierten Lernsequenz, sondern ein Entwurf von Möglichkeiten.*“²⁵

Hier könnten die Lernenden erfahren, dass Interpretieren bedeute, Textzugänge experimentell zu nutzen, Sinnentwürfe spielerisch zu erproben und Arbeitsergebnisse als vorläufig, veränderbar und prozessual im Sinne eines forschenden Verhaltens zu verstehen: *„Lust am Entdecken sollte das Interpretieren auszeichnen, nicht Zwang zur Deutung.*“²⁶

Produktive Verfahren entsprächen dabei dem inneren Prozess, der sich laut identitäts- und kognitionspsychologischer Didaktik beim Lernen abspiele: Abhängig von seiner kognitiven und emotionalen Entwicklung, konstruiere der Lernende ein eigenes Sinngebilde in Form

²² Spinner 2003. S. 73

²³ Spinner 2003. S. 3

²⁴ Spinner 2003. S. 30

²⁵ Spinner 2001. S. 7

²⁶ Spinner 2001. S. 60

innerer Vorstellungen. In diesem Sinne sei Interpretieren eine selbstgesteuerte und gestalterische Tätigkeit, in der sich der Lernende dem Gedicht intensiv annähern könne. Produktive Verfahren kämen diesem inneren Konstruktionsprozess entgegen und könnten ihn sichtbar und damit für eine intersubjektive Kommunikation zugänglich machen: *„Sie knüpfen bei der rezeptionsästhetischen Einsicht an, dass jedes Verstehen ein Mitschaffen des Sinns ist, bei dem die imaginativen und emotionalen inneren Kräfte in Anspruch genommen werden.“*²⁷

Interpretieren als Sinnbildungsprozess sei somit im hohem Maße als gestalterisch zu charakterisieren: *„So unzeitgemäß es klingen mag, Unterrichten ist in diesem Sinne eine künstlerische, schöpferische Tätigkeit, durch die weniger Fakten vermittelt als Weltentwürfe geschaffen werden. Deshalb zerstört eine lernziel- und lehrplangläubige Didaktik das Unterrichten, denn sie misst den Unterrichtserfolg an dem, was als Ziel vorher schon feststeht, statt das Augenmerk darauf zu richten, wie Unterricht zum Raum für die Entstehung von Neuem werden kann.“*²⁸

Demzufolge sei auch das Arbeitsergebnis ein künstlerisches Produkt, in dem sich die Auseinandersetzung des Schaffenden mit dem fremden Text materialisiere, *„nach außen tritt und somit fassbar ist.“*²⁹ In ihm vergegenständliche sich Erleben, Fühlen und Denken, es verleihe dem Vorstellungsbild Dauer und schaffe Distanz, so dass man sich seiner eigenen Position bewusst werden könne und so zur Selbstreflexion angeregt werde: *„Das Ich tritt seiner eigenen Innenwelt gegenüber und ist damit nicht mehr seinen Wünschen, seinen Ängsten, seiner Trauer distanzlos unterworfen; dadurch, dass es Leser für seinen Text, Betrachter für sein Bild, Mitspielende im Spiel findet, ist es mit seinem Inneren auch nicht mehr allein gelassen.“*³⁰

SPINNER betont mit seinem Konzept den künstlerischen Charakter des lyrischen Textes und schlägt konsequent einen Weg vor, der diese gestalterische Komponente den Lernenden affektiv wie kognitiv nahe bringt. Sowohl das Gedicht als auch die Schülerpersönlichkeit werden dabei gleichermaßen respektiert, da sich erst durch ihr Zusammenspiel die vielfältigen Zugangs- und Verstehensweisen entwickeln, die das reizvolle Potenzial des lyrischen Kunstwerks für SPINNER ausmachen.

²⁷ Spinner 2003. S. 30

²⁸ Spinner 2001. S. 32

²⁹ Spinner 2001. S. 42

³⁰ Spinner 2001. S. 98

1.2.4 WALDMANN: Differenz

Damit Kommunikation im Alltag gelingt, folgt Sprache nach WALDMANN drei Aspekten: sie „vereinfacht meist“, „verallgemeinert oft“ und „schematisiert nicht selten“³¹. In der Lyrik dagegen könnten eigene Ausdrucksmöglichkeiten in individuellen Sprachformen umgesetzt werden, welche die Alltagssprache verfremden würden. Indem diese komplizierten, ungewohnten, dichten und spezifischen sprachlichen Überstrukturierungen ein schnelles Verständnis erschwerten und das Lesen verlangsamten, verunsicherten sie den Rezipienten und führten zu einer intensiveren wie nachhaltigeren Wahrnehmung.

„Die entscheidende Qualität von Lyrik ist die Differenzqualität gegenüber der Alltagssprache“³², ihr Verstehen ergebe sich aus der Wahrnehmung dieser Differenzen im rezeptionellen Handeln als „lyrischen Differenzenerfahrung“³³. Wahrnehmung sei jedoch ein individueller innerer Prozess, der vom Leser selbst hergestellt und aktiv erfahren werde: „Lyrik ist nicht ein festes System an sich vorhandener, fertiger lyrischer Formen; Lyrik ist auch nicht ein sortiertes Arsenal gegebener lyrischer Kunstmittel und Kunstgriffe. Lyrik ist eine strukturierte offene Kombinatorik von Differenzen und kann im ganzen wie im einzelnen nur so angemessen verstanden werden, dass ihre Differenzverhältnisse vollzogen werden.“³⁴

Verstehensprobleme würden sich dann ergeben, wenn der Text den Erfahrungshorizont des Lesers überschreite, d. h. wenn er ihn nicht in seine bisherigen Differenzenerfahrungen einordnen und damit in Verbindung bringen könne: *„Das bedeutet, dass Verstehen von Lyrik ansetzen kann bei dem, was das konkrete lyrische Werk und der lyrische Leser gemeinsam haben (...), was nämlich im konkreten Werk vom Leser geschaffen ist: bei den lyrischen Differenzenerfahrungen.“³⁵* WALDMANN fordert daher, den Lyrikunterricht so zu organisieren, dass er den Lernenden neben der kognitiven Erfassung lyrischer Merkmale, Strukturen und Vorgänge eigene Differenzenerfahrungen ermöglicht. Je unmittelbarer diese Erfahrungen stattfänden, desto leichter würden die Funktionen, Leistungen und Wirkungen der lyrischen Kunstmittel erfasst werden. Diese Unmittelbarkeit könnten produktive Verfahren leisten, wenn die Lernenden im aktiven Schaffen elementare lyrische Techniken nachvollzögen, erprobten und sich so zu Eigen machten.

Auch wenn WALDMANN einen empfindungs- und erlebnishaften Umgang als lyrikgerecht und ein Erarbeiten der sprachlichen Strukturen und Kunstmittel für sinnvoll erachtet, orientiert sich sein Konzept hauptsächlich daran, *„dass Lyrik mit ihren Kunstmitteln auf aktive, ja*

³¹ Waldmann 1998. S. 263/264

³² Waldmann 1998. S. 264

³³ Waldmann 1998. S. 269/ 270

³⁴ Waldmann 1998. S. 269/ 270

³⁵ Waldmann 1998. S. 272

*produktive Rezeption ihres Lesers angelegt ist und erst in ihr ihre konkrete literarische Existenz hat.*³⁶ Wenn Lyrik also erst in der imaginativen Leistung des Lesers Gestalt annimmt, entwickelt dieser zu ihr als seinem schöpferischen Produkt eine emotionale Bindung, woraus sich erklären ließe, „*warum Lyrik denn so intensiv von ihrem Leser empfunden und erlebt wird: weil er sie mit hervorbringt und so selbst in gewisser Weise in ihr enthalten ist.*“³⁷ Konsequenterweise charakterisiert WALDMANN die Lyrik als „*Produktionsmittel, mit dessen Hilfe es dem Leser gelingen kann, Wahrheit zu produzieren*“³⁸, da sie Sachverhalte so aufzeige, dass diese verändert und neue hervorgebracht werden könnten.

Didaktische Verfahren müssten demnach beim Verhalten des lyrischen Lesers ansetzen, ihn in seiner Produktivität und Aktivität unterstützen. Ähnlich wie SPINNER plädiert aber auch WALDMANN für eine Kombination der Methoden und versteht produktive und analytisch-interpretatorische Zugänge nicht als Gegensätze, sondern als sich ergänzende Verfahren, die einander bedingen und kaum zu trennen seien.

1.2.5 PAYRHUBER: Offenheit

Das Konzept von PAYRHUBER betont den innovierenden Charakter poetischer Texte. Demnach sei es das Wesen der Lyrik, den Leser in seinen Erwartungen nicht zu bestätigen, sondern ihn zu überraschen und so seine produktiven Kräfte herauszufordern: „*Poetische Texte sind Texte für Leser, Anlass und Anregungspotential für produktive Rezeption, sie sind sprachliche Bilder und Modelle, die aufgenommen, weitergedacht (...) werden können.*“³⁹ Texte, die auf diese Weise entstehen, nennt PAYRHUBER unter Bezug auf GÖSSMANN und MENZEL „*kreativ-stilistisch*“ in Abgrenzung zu solchen mit „*kommunikativ-sozialem*“ Ziel, da ihr wesentliches Merkmal ein „*spielerisch-gestaltender*“ Umgang mit dem Text und ihr eigentliches Motiv der „*kreative Impuls*“ sei.⁴⁰

Ursächlich dafür sieht der Autor die Unbestimmtheit und Offenheit des poetischen Textes, die den Leser zum Ausfüllen seiner Leerstellen herausfordere. Die handlungs- und produktionsorientierten Anregungen für das 5.-10. Schuljahr begründet er in seinem ‚Praxisbericht‘ daher auch rezeptionstheoretisch. Da der Sinn des Gedichts nicht von vornherein festgelegt sei, erhalte er erst in der individuellen Rezeption an Gestalt. Die sich daraus ergebende Konkretisation sei dementsprechend von der Leserbiografie abhängig; eine für alle gültige Interpretation

³⁶ Waldmann 1998. S. 1/2

³⁷ Waldmann 1998. S. 1/2

³⁸ Enzensberger. In: Bender 1964. S. 146. Zit. von Waldmann 1998. S. 145

³⁹ Payrhuber 1996. S. 115

⁴⁰ vgl. Payrhuber 1996. S. 115

im Unterricht zu erarbeiten, sei daher weder möglich noch sinnvoll: *„Es muss vielmehr Spielraum bleiben für eine individuell geprägte Begegnung mit Literatur, für individuelles Textverständnis, für eine aktive Beschäftigung des Schülers mit dem poetischen Text. Das heißt: Die subjektive Beteiligung, die für die Konkretisation von Literatur konstitutiv ist, ist auch im Unterricht zu gewährleisten. (...) Die erste Frage, die sich der Schüler stellt, muss heißen: Was bedeutet mir das Gedicht? In dieser Ich-Beziehung zum poetischen Text ist die personale Dimension der Literaturrezeption angelegt, die jeder objektivierenden Deutung vorausgeht.“*⁴¹

Allerdings geht auch PAYRHUBER mit seinem Konzept über einen bloß subjektiven Erlebnis- oder Erfahrungseindruck hinaus. Dient die erste Phase dazu, ein spontanes, individuelles Textverständnis herzustellen, schließt sich in der zweiten Phase die Reflexion an, in der die gewonnenen Sinnzusammenhänge artikuliert und zu einer Deutung gefügt werden sollen. Dazu muss die eigene Position am Text begründet und hinterfragt werden, sich der Kritik des Plenums stellen und den Vergleich mit anderen Sinnentwürfen sowie das Einarbeiten neuer Aspekte und Korrekturen aushalten: *„Das zunächst rein subjektive Textverständnis wird auf diese Weise zu einer dialogischen, engagierten und kritischen Auseinandersetzung.“* In diesem Sinne folgt PAYRHUBER der Einschätzung SPINNERs, der Interpretieren als kommunikativen Akt versteht, als einen Prozess der *„Verständigung zwischen Verstehenden“*, (...) *„in welchem sich die Schüler ausgehend von ihren Lektüre- und Welterfahrungen und mit den Mitteln ihres Denkens über den Sinn von Texten zu einigen versuchen“*⁴².

Die produktiven Verfahren, die PAYRHUBER vorschlägt, sowie seine didaktische Begründung beziehen sich allerdings ausschließlich auf das interpretierende Schreiben. Andere Formen des produktiven Literaturverstehens werden nicht thematisiert. Indem die Schülerinnen und Schüler dem Text schreibend begegnen, sollen sie sowohl seinem als auch ihrem kreativen Potential gerecht werden.

1.2.6 Fazit

Alle Autoren begründen die Anwendung produktiver Verfahren damit, dass diese dem Wesen der Lyrik entsprechen. Lyrik ist dabei definiert durch mehrere Eigenschaften, die je nach Konzept unterschiedlich gewichtet werden, wodurch sich die Unterschiede in der Unterrichtspraxis erklären:

⁴¹ Payrhuber 1996. S. 16/17

⁴² Spinner 1987. Zit. von Payrhuber 1996. S. 17/18

Für HAAS ist die emotionale Wirkung von Lyrik Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Lernen, insbesondere die Beschäftigung mit Lyrik, fordere emotionales Engagement, weshalb ein adäquater Zugang in erster Linie affektive Momente enthalten müsse. Diese sieht er in produktiven Herangehensweisen besonders verwirklicht.

SPINNER betont den Gestaltcharakter der Lyrik als künstlerischem Werk. Korrespondierend mit dem inneren Sinnkonstruktionsprozess, der sich beim Lesen vollziehe, soll ein äußerer stattfinden, in welchem die schöpferische Dimension nachempfunden und anschließend reflektiert werden kann.

WALDMANN sieht Lyrik vornehmlich durch ihre Differenzqualität bestimmt, die der Rezipient im Vergleich mit der Alltagssprache aktiv erfahre. Produktive Verfahren seien daher besonders geeignet, den Schülerinnen und Schülern eigene Differenzerfahrungen zu ermöglichen.

PAYRHUBER betont die Offenheit des lyrischen Textes, der dadurch unbestimmt und veränderbar sei. So sende das Gedicht einen kreativen Impuls aus, dem der Leser mittels produktiver Verfahren nachgehen könne.

Die bestehenden produktiven Lyrikkonzepte ähneln sich vor allem in ihrer Ausrichtung auf den Rezipienten und die inneren Prozesse, welche sich beim Lesen in ihm vollziehen. Eine wesentliche Rolle spielt dabei seine Fähigkeit, sich das Gelesene vor seinem geistigen Auge mit Hilfe der Vorstellungskraft, der Imagination, zu veranschaulichen. Das folgende Kapitel umreißt den Begriff in seinen verschiedenen Facetten und soll die Verbindung zwischen produktiven Verfahren und Imagination verdeutlichen.

1.3 Imagination

1.3.1 ABRAHAM: Vorstellungsbildung

ABRAHAM definiert Vorstellungen als innere Bilder, in denen jeder Mensch seine subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse vergegenwärtigt, ohne dass die Dinge oder Situationen real vorhanden sind. Wie gut oder schlecht wir die Vorstellungen abrufen können, hängt dabei zum einen von unseren individuellen Vorerfahrungen ab, zum anderen von unserer Bereitschaft dazu.

Vorstellungsbildung ist ein komplexes Problemfeld, dem sich ABRAHAM auf mehrfache Weise nähert. Er unterscheidet dabei fünf verschiedene Zugänge:

Aus **neurobiologischer** Sicht sind Vorstellungen gedankliche Konstruktionen, welche durch synaptische Aktivität ständig neu aktiviert, d. h. gedacht werden. Sie liegen demnach nicht wie in einem Fotoalbum zum wiederholten Anschauen bereit, sondern werden - ABRAHAM zieht hier den Vergleich mit einem „Rezeptbuch“ heran - bei Bedarf neu hergestellt. „Vorstellen ist also aus neurobiologischer Sicht untrennbar mit Denken verknüpft.“⁴³

Die **gestaltpsychologischen Studien** ARNHEIMS (1972), auf die ABRAHAM Bezug nimmt, gehen davon aus, dass sich „die Intelligenz des Menschen (...) nicht erst in der Verarbeitung von Wahrnehmung [zeigt], sondern schon beim ‚Anschauen‘ selber: ‚Anschauen ist anschauliches Denken‘.“⁴⁴ Dabei sind nicht alle Sinne gleichermaßen zum anschaulichen Denken geeignet, sondern primär der Gesichtssinn. „Jede Gelegenheit zur Anschauung ist demnach auch eine Gelegenheit zum Denken und damit zur Begriffsbildung.“⁴⁵

Kognitionspsychologische Überlegungen erweitern diese Position, indem sie Vorstellen nicht nur als Denken und Anschauen definieren, sondern auch als ein Strukturieren und Organisieren der Wahrnehmung in Form von mentalen Modellen. Als didaktisch brisant bewertet ABRAHAM insbesondere die Theorie der dualen Kodierung von PAIVIO, die besagt, dass wir unsere Wahrnehmungen doppelt, nämlich sowohl verbal als auch bildlich im Gedächtnis speichern. Wie sich beide Speicherformen zueinander verhalten, ist individuell unterschiedlich, allerdings habe sich gezeigt, dass der Vorstellungsmodus zwar langsamer, jedoch nachhaltiger als der Begriffmodus ist.⁴⁶ Da die Vorstellungsbildung als ‚mentales Modell‘ aktiv

⁴³ Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 16

⁴⁴ Arnheim 1972. S. 24. Zit. von Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 16

⁴⁵ Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 16

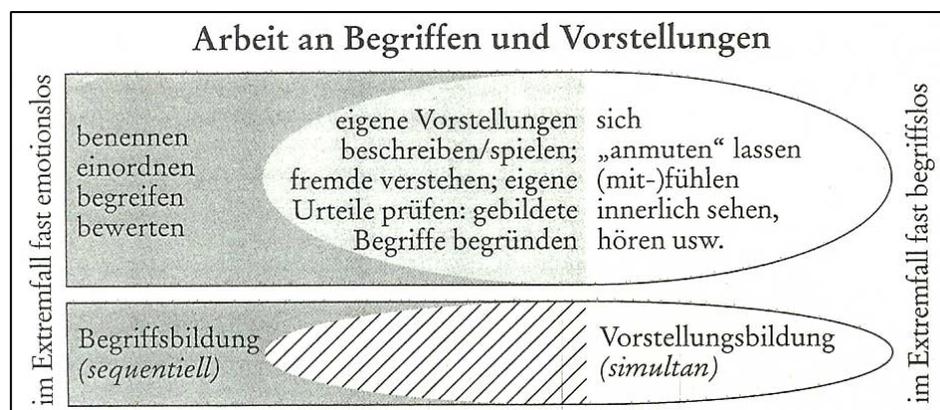
⁴⁶ Bruner./ Oliver/ Greenfield 1971. S. 65. Zit. von Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 16

gebildet werden müsse, verankere sie das Gelernte stärker in unserem Bewusstsein. Für nachhaltiges Lernen sei sie damit Voraussetzung.

Die **Psychoanalyse** trägt der affektiven Funktion imaginativen Lernens Rechnung, indem sie Vorstellen nicht nur als Denken, Anschauen und Strukturieren begreift, sondern auch als Spielen. ABRAHAM bezieht sich hier auf die Spieltheorie des Psychoanalytikers WINNICOTT, derzufolge die anthropologische Urfunktion des spielerischen Imaginierens darin bestehe, sich ein selbstgestaltetes, hoch emotional aufgeladenes imaginäres ‚Zwischenreich‘ zu schaffen, in dem sich äußere und innerpsychische Realität vereinen. ABRAHAM verweist in diesem Zusammenhang auch auf SPINNER, der daraus folgere, dass sich imaginatives Lernen nur dort produktiv zeigt, „*wo sich Lehrende und Lernende auch auf die emotionalen Prozesse einlassen, die durch Textrezeption, darstellendes Spiel oder ‚kreatives Schreiben‘ angestoßen werden.*“⁴⁷

Nach **rezeptionsästhetischem** Verständnis zeichnen sich Vorstellungen, die anhand literarischer Texte gebildet wurden, dadurch aus, dass sie Ergebnisse eines kreativen Aktes sind, der sich in einem Spielraum aus realer Welt, fiktivem Text und Imagination ergibt.

„*Vorstellungen also sind Konstruktionen unseres Geistes, der wahrnimmt, ordnet, begreift, träumt (,spielt‘) und erinnert*“⁴⁸, bilanziert ABRAHAM. Da sie situativ unabhängig sind, können sie für Vergegenwärtigung, Begriffsbildung oder Spiel bewusst eingesetzt werden. Die von ABRAHAM zitierte konstruktivistische Pädagogik FAUSERS und MADELUNGs beschreibt Vorstellungen als die „*Bausteine unserer Wirklichkeit*“⁴⁹. Da sie durch sinnliches Erleben aus konkreten Lebenserfahrungen hervorgingen, vereine sich in ihnen Kognition und Emotion, worin ABRAHAM sowohl ihre Schwäche als auch ihre Stärke sieht. Diese „*Arbeit an Begriffen und Vorstellungen*“ veranschaulicht er in einem Schaubild⁵⁰:



⁴⁷ Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 17

⁴⁸ Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 17

⁴⁹ Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 18

⁵⁰ Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 20

Im unterrichtlichen Geschehen liegt die Problematik der Vorstellungen für ABRAHAM darin, dass sie verbalisiert werden müssen: *„Ihre sprachliche Fassbarkeit wird zum Problem, aber auch zur Chance.“*⁵¹ Lernen in der Schule basiere meist auf *„typisierenden, abstrahierten oder dimensional reduzierten Ab- oder Nachbildungen von Lerngegenständen“*⁵². Wenn man diese durch entsprechende Vorstellungshilfen, Anschauungsobjekte und Medien konkretisiere, würde man fälschlicherweise Anschaulichkeit mit Vorstellungsfähigkeit gleichsetzen und dabei übersehen, dass Anschaulichkeit die vermeintliche Eigenschaft eines Objektes ist, während es sich bei Vorstellungsfähigkeit um die *„Kompetenz eines Subjekts“*⁵³ handle, die nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, sondern Ziel des Unterrichts werden muss.

Wenn für das Literaturverständnis das Vorstellungsdenken demnach unverzichtbar ist, müsse man in der Deutschdidaktik nach Wegen zu suchen, die die Imagination der Lernenden thematisieren, um so die Vorstellungsbildung zu fördern und damit zugleich auch die Begrifflichkeit besser vorzubereiten. Zudem gelte es, fächerübergreifende Sequenzen anzubieten, die Vorstellungs- und Begrifflichkeitsdenken stärker miteinander verschränken: *„Man weiß seit KANT, dass Anschauung ohne Begriffe ‚blind‘ und Begriffe ohne Anschauung ‚leer‘ bleiben. Im Unterricht geht es darum, anschauliches Denken als Vorstellungsdenken gleichzeitig zu üben und zu nutzen. Die Simultaneität und Körperlichkeit gebildeter Vorstellungen muss die ‚sequentielle‘ Logik der Begriffsdefinition und -anwendung ergänzen.“*⁵⁴

Ob von den Lernenden Vorstellungen vergegenwärtigt werden, ist von außen schwer zu beurteilen. Zudem besteht eine weitere Problematik darin, die eigenen Vorstellungen angemessen zu verbalisieren. ABRAHAM schlägt daher vor, die gebildete Vorstellung *„durch mündliche oder schriftliche Textproduktion, durch Zeichnen oder Malen, durch szenische Umsetzung“*⁵⁵ mitteilbar zu machen. Dabei gilt es, die Assoziationen durch thematische Vorgaben vergleichbar zu machen, ohne jedoch die Vorstellungsbildung durch zu starke Lenkung zu behindern, da *„Vorstellungen genau wie Wahrnehmungen nie etwas ab- oder nachbilden, sondern allemal Eigenkonstruktionen derer sein müssen, die sie ‚haben‘ oder ‚sich machen‘ wollen oder sollen. Und Vorstellungstätigkeit ist prinzipiell unabschließbar; (...) Das prekäre Gleichgewicht zwischen gezielter Anregung und Freiraum für Spontaneität ist bei der Vorstellungsbildung so wichtig und so schwer zu halten wie bei Kreativitätsförderung gene-*

⁵¹ Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 15

⁵² Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 15

⁵³ Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 15

⁵⁴ Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 19

⁵⁵ Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 20

rell.“⁵⁶ Den Lernenden soll dementsprechend das Vorstellen durch den Unterricht erleichtert, jedoch nicht abgenommen werden.

1.3.2 SPINNER: Innere Prozesse

Als einen der drei Leitbegriffe, die für seine Arbeit über die Jahre wichtig gewesen sind, nennt SPINNER in seinem Buch ‚Kreativer Deutschunterricht‘ die Imagination: „*Inbesondere der Umgang mit Literatur sollte nicht nur auf (äußeres) Handeln zielen, sondern die Vorstellungskraft als ein Grundvermögen des Menschen zur Entfaltung bringen.*“⁵⁷ Die zentrale Bedeutung, die ABRAHAM der Imagination für den Literaturunterricht im Allgemeinen beimisst, formuliert SPINNER konkret für den Umgang mit Lyrik. In seinem Aufsatz ‚Kinder und Lyrik‘ bezeichnet er sie zusammen mit Rhythmus, Klang und Reim, Genauigkeit und Verdichtung als ein Grundelement der Lyrik als ästhetischer Ausdrucksform, denn erst sie verbinde die genannten Merkmale zu einer Einheit, einem subjektiven Vorstellungsbild, in dem sich die literarische Wirkung der Textinformationen erst entfalte: „*Imagination ist also die Voraussetzung für das Verstehen von Gedichten*“⁵⁸. SPINNER gibt zu bedenken, dass heutige Schülerinnen und Schüler im Alltag jedoch vielen Situationen ausgesetzt seien, die ihnen die Vorstellungsarbeit abnehmen oder erleichtern würden: Infolge der audiovisuellen Medien hätten sich neue Rezeptionsweisen etabliert, die fertige Bilderwelten anbieten und die eigenen überlagern würden. Mangelhafte oder fehlende Imaginationskraft seien die Folge und behinderten damit die Fähigkeit zur lyrischen Interpretation: „*Oftmals muss das Innenleben überhaupt erst geweckt werden.*“⁵⁹ Die Entfaltung imaginierenden Lesens sieht damit auch SPINNER als eine Hauptaufgabe des Lyrikunterrichts. Ein erster Schritt dazu sei die Sensibilisierung und Intensivierung der Wahrnehmung. Gerade hier biete Lyrik in einer Welt der Reizüberflutung auf Grund ihrer ‚Widerständigkeit‘ Möglichkeiten des verlangsamten, genauen und differenzierten Hinsehens, der bewussten Rezeption: „*Intensives Wahrnehmen heißt, dass man das Gesehene in seiner inneren Vorstellung wiedererschafft - im Gegensatz zum bloßen Registrieren.*“ Vorstellungskraft „*leistet mehr als nur Informationsentnahme und -speicherung; sie zeichnet den Menschen aus als ein Wesen, das sich selbst eine innere Welt erschaffen kann.*“⁶⁰ Sich etwas vorzustellen, ist demnach ein aktiver gestalterischer Prozess.

⁵⁶ Abraham. In: Praxis Deutsch 154/1999. S. 20/21

⁵⁷ Spinner 2001. S. 5

⁵⁸ Spinner 2001. S. 178

⁵⁹ Spinner 2001. S. 98

⁶⁰ Spinner 2001. S. 178

SPINNER folgt damit den Erkenntnissen der kognitivistischen Lernpsychologie, die Lernen als konstruktive Tätigkeit beschreibt, mit der sich der Lernende ein inneres Modell der Wirklichkeit schafft. Diese Wirklichkeitsmodelle im Unterricht zu thematisieren, bedarf einer metakognitiven Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen und deren Wahrnehmungsgrundlage. Die sich daraus ergebende Problematik, den Schülerinnen und Schülern individuelle Lernsituationen zu ermöglichen und damit auch individuelle Ergebnisse, sieht SPINNER durch die produktiven Verfahren aufgelöst: *„Eine der zentralen Leistungen produktiver Verfahren besteht nun gerade darin, die Imaginationsfähigkeit als Voraussetzung für das literarische Verstehen zu fördern“*⁶¹. Zum einen können die Lernenden im Malen, Zeichnen, Filmen, Musizieren, Theaterspielen etc. ihre Imaginationen entfalten und differenziert wahrnehmen; zum anderen zeigen sich diese in einem äußerlich sichtbaren Produkt, das kommunizierbar und überprüfbar ist. Zielsetzung dabei ist es, einen ersten Textkontakt herzustellen, der emotional getragen wird, weshalb SPINNER imaginationsfördernde Verfahren der Analyse und Interpretation vorschalten möchte: *„Man kann die didaktische Forderung nach Imagination auch so charakterisieren, dass es als Erstes immer darauf ankommen sollte, in einen Text und seine Welt hineinzukommen, also nicht gleich in Distanz zu ihr zu treten. (...) Statt eine Außenperspektive einzunehmen, lässt man sich zunächst auf die Perspektiven des Textes ein.“*⁶²

Ähnliches formuliert LAUNER, der visuell-gestalterische Wege für prädestiniert hält, eine emotionale Lesehaltung einzuüben, um so den Aufbau von Imaginationen zu ermöglichen. Auch er möchte Verfahren anbieten, *„mit denen sich meine Schüler mit Texten in imaginativer Weise verbinden, bevor sie sich mit ihnen auseinandersetzen“*⁶³. Wie SPINNER hofft er so neben der Vorstellungsbildung auch den Aufbau einer ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit zu erreichen. SPINNER konkretisiert dieses Vorhaben, indem er die produktiven Verfahren in einen größeren Zusammenhang stellt und sie als Teil ästhetischer Bildung einem fächerübergreifenden Prinzip unterordnet: *„Ästhetische Bildung ist kein bloßes Schwelgen in wohligen Empfindungen, sondern hat viel mit Genauigkeit von Vorstellung und Sinneswahrnehmung zu tun und regt das differenzierte Nachdenken an. Das Anhören von Gedichten, das Plakat mit einem Gedicht an der Wand, das Spiel und der Film zum Gedicht, das selbst gestaltete Gedichtbuch dienen dazu, Gedichte in einem Unterricht zu integrieren, der ästhetische Erziehung als ein fächerübergreifendes Prinzip begreift.“*⁶⁴

⁶¹ Spinner 2001. S. 103

⁶² Spinner 2001. S. 103

⁶³ Launer. In: Praxis Deutsch 154/1999. Friedrich Verlag Velber. S. 38/40

⁶⁴ Spinner 2001. S. 178

Am Beispiel des kreativen Schreibens erläutert SPINNER den produktiven Prozess als eine eigendynamische Wechselbeziehung zwischen dem gewählten Verfahren und den Vorstellungsbildern der Schreibenden. Diese stünden nicht fertig in unserem Gehirn bereit, um zu Papier gebracht zu werden, sondern veränderten und entwickelten sich erst im Laufe des Arbeitens. Zugangsweisen, die solche Prozesse fördern und die er als „gestaltenden Umgang“⁶⁵ bezeichnet, gelte es im Unterricht zu provozieren, denn Gestalten sei eine „Grundform des menschlichen Verhaltens zur Umwelt“⁶⁶, das als aktive Tätigkeit Erlebnisqualität biete und damit eine Alternative zum gängigen Konsumverhalten.

Ziel sei es also weniger, einem künstlerischen oder handwerklichen Anspruch zu genügen oder sich in subjektiven Befindlichkeiten zu ergehen, sondern vielmehr, den Lernenden emotionale und wahrnehmungsintensive Zugänge zur lyrischen Sprache zu ermöglichen und über die persönliche Erfahrung konkrete Lernprozesse in diesem Bereich anzuleiten. Die Lernenden in ihrer Subjektivität ernst zu nehmen bedeutet für SPINNER damit auch und vor allem, ihre Imaginationen ernst zu nehmen. Gerade Gegenwartslyrik mit ihrem experimentell-spielerischen Charakter brauche Raum für subjektive Texterfahrung und könne den Lernenden die Bedeutung der eigenen Interessen und Wünsche für die Texterschließung vermitteln. Indem sich die Lesenden in den Text imaginativ hineinversetzten, nähmen sie die Perspektiven der literarischen Personen ein und sähen die Welt aus einem neuen Blickwinkel. Diese Fähigkeit sei maßgeblich für das Textverständnis: „Die Imagination ist eine wesentliche Voraussetzung für das Fremdverstehen, ja, diese besteht zu einem guten Teil gerade aus der Imagination. Ich muss mir vorstellen, wie der andere denkt, empfindet.“⁶⁷ Auch wenn sich SPINNER hier auf Prosaliteratur bezieht, müssen doch auch in der Lyrik, wo eine Handlung weitgehend fehlt, vom Rezipienten Erfahrungsweisen und Assoziationen des Autors zu einzelnen Wörtern nachvollzogen werden, um sie zu einem Deutungsbild zusammenzufügen.

1.3.3 GUNTERN: Imagination als Kreativitätsvoraussetzung

Der Mediziner und Psychiater Gottlieb GUNTERN gründete die ISO-Stiftung für Kreativitätsforschung und ist Initiator und Leiter der Internationalen Zermatter Symposien, die dem Thema Kreativität in Wirtschaft, Kunst und Wissenschaft gewidmet sind. In seinem Buch ‚Imagination und Kreativität‘ untersucht er den Zusammenhang der beiden Begriffe und befragt dazu die britische Ethologin JANE GOODALL, den Vorsitzenden der Walt-Disney-

⁶⁵ Spinner 2001. S. 104

⁶⁶ Spinner 2001. S. 104

⁶⁷ Spinner 2001. S. 130

Filmstudios PETER SCHNEIDER, den Bandleader der Rockgruppe Deep Purple JON LORD sowie den Nobelpreisträger für Neurobiologie GERALD M. EDELMANN.

GUNTERN definiert Imagination (lat. Imago = Bild) als bildliche mentale Vorstellung und grenzt sie dabei vom Begriff der Phantasie (griech. to phantasma = die Vorstellung) ab, welche alle sinnlichen Wahrnehmungsqualitäten und auch Vorstellungen rein logisch-abstrakter Natur umfasse. Hätten DESCARTES oder SARTRE Imagination noch mit Denken gleichgesetzt in der Annahme, dass dieses ohne bildliche Vorstellung unmöglich sei, gehe man heute von weiteren Denkmodi neben der Imagination aus, womit der Tatsache Rechnung getragen werde, dass auch Dinge vorstellbar sind, die keinen Bildcharakter haben.

Die besondere Bedeutung der Imagination liegt für GUNTERN in ihrer Rolle, die sie bei der Entwicklung der Kreativität spielt: Imaginationen entstehen, wenn die durch unser tägliches Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Erinnern gebildeten Reize Neuronenkollektive in unserm Gehirn aktivieren, die wiederum weitere bestimmte Vorstellungen auslösen: *„Diese kaskadenhafte Fortpflanzung mentaler Vorstellungen via miteinander vernetzter Neuronenkollektive konstituiert (...) letztlich auch den Grundmechanismus, der den kreativen Prozess in Gang setzt, erhält, weiterentwickelt und wieder auflöst. Imagination produziert Inspiration und spielt zudem in sämtlichen anderen Phasen des kreativen Prozesses eine Rolle.“*⁶⁸ Damit ist Imagination eine Voraussetzung für Kreativität und die *„traditionellen Methoden der Kreativitätsforschung sind im wesentlichen Methoden der Imaginationsförderung.“*⁶⁹

In diesem Zusammenhang zitiert GUNTERN den französischen Mathematiker HADAMARD, der viele seiner Kollegen über den Beginn kreativer Ideen befragte und von EINSTEIN die Antwort erhielt, *„dass bei ihm die kreativen Ideen nie in Begriffen der Sprache oder mathematischen Symbole auftauchten, sondern als Elemente ‚visueller Natur‘ (...).“*⁷⁰

Die Fähigkeit kreativer Menschen bestünde nun vor allem darin, sich diese Bilder in verschiedenen Kombinationen vorstellen zu können, zwei oder mehrere Bilder, Ideen und Konzepte gleichzeitig zu produzieren und dabei nicht zu früh zu einem abschließenden Urteil zu gelangen, welches das Produzieren weiterer Imaginationen und damit den kreativen Prozess vorzeitig beenden würde. Der Intelligenzforscher GUILFORD hielt sie für ein typisches Charakteristikum kreativer Persönlichkeiten: *„Sie wissen, dass sich eine Idee nur dann mit fruchtbaren Assoziationen anreichert, wenn man sie nicht zu schnell zu definieren versucht. Je mehr Assoziationen sich um den Kern einer Vorstellung anreichern, umso prächtiger wächst*

⁶⁸ Guntern 1995. S. 20

⁶⁹ Guntern 1995. S. 37/38

⁷⁰ Guntern 1995. S. 22

das Fruchtfleisch, umso mehr Perspektiven öffnen sich für die Weiterentwicklung der ursprünglichen Idee.“⁷¹

Die Notwendigkeit der Imagination ergibt sich damit aus den Spielräumen und Gestaltungsmöglichkeiten, die sie für Innovationen offen hält: *„Die Imagination ist sozusagen der Stoff, der die einzelnen Teile unsere mentalen Welt zu einem Ganzen verbindet. (...) Die Imagination sitzt an der Nahtstelle, die innere und äußere Realität miteinander verbindet. Sie vernetzt Bewusstsein und Unbewusstes. Sie vernetzt das individuelle Bewusstsein mit dem kollektiven Unbewussten (...).*“⁷²

Die Grenzen unserer Wahrnehmung, unseres Denkens, Fühlens und Verhaltens werden demnach durch unsere Fähigkeit zur Imagination bestimmt und reichen damit weit über das sprachlich Formulierbare hinaus. GUNTERN zitiert hier NEWELL, SHAW und SIMON, die sich mit der Rolle der bildhaften Vorstellung im kreativen Prozess befassen: *„’Darin liegt sowohl die Macht als auch die Gefahr der bildhaften Vorstellung (imagery) als Denkwerkzeug. Je reichhaltiger die Eigenschaften dieser bildhaften Vorstellung sind, um so nützlicher ist sie beim Manipulieren der Repräsentation, aber um so größer ist auch die Gefahr, dass wir aus den Eigenschaften unserer bildhaften Vorstellung falsche Schlussfolgerungen ziehen, die dem repräsentierten Objekt nicht entsprechen.’*“⁷³

Für die Lyrikdidaktik sind insbesondere die Ausführungen zur Metapher interessant: Diese sei in besonderem Maße kreativitätsfördernd, da sie *„ein abstraktes Problem in ein konkretes bildhaftes Problem verwandelt“*. Die sinnliche Qualität des konkreten Bildes aktiviere im Gegensatz zum abstrakten Begriff nicht nur die analytisch-rationale und verbal-symbolische Hirnhälfte, sondern beide Hirnhemisphären gleichermaßen, was für den kreativen Akt unabdingbar sei. Metaphernreiche Lyrik ist demnach in ihrer sinnlichen Qualität sowohl imaginations- als auch kreativitätsfördernd. Im Unterricht gilt es nun, diesen Imaginationsvorgang mit kreativitätsfördernden Methoden zu unterstützen und so lange wie möglich in der Schwebelage zu halten, um den Lernenden zahlreiche ‚Gedankenspiele‘ zu ermöglichen. Ein anschließender Rückbezug auf den Text darf aber nicht fehlen, um der Gefahr, den Realitätsbezug zu verlieren, zu entgehen.

⁷¹ Guntern 1995. S. 22

⁷² Guntern 1995. S. 22/23

⁷³ Guntern 1995. S. 28

1.3.4 KÖPPERT: Perspektivwechsel

Für KÖPPERT besteht die besondere Leistung der Imagination darin, Leser und Text durch Perspektivwechsel in Interaktion zu bringen. Ihre Ausführungen basieren auf einer der Grundthesen der Rezeptionsästhetik, die für die Entwicklung produktiv-handelnder Methoden besonders ausschlaggebend war. Sie besagt, dass beim Rezipieren literarischer Texte mentale Bilder entstehen, welche diesen sinnlich präsent werden lassen: *„Sie stellen sich dann ein, wenn wir mit Figuren, Raum und Zeit der fiktiven Welt in Kontakt treten, wenn wir ‚in den Text hineingehen‘ (...). Dieser Schritt in (!) das Kunstwerk ist deshalb so entscheidend, weil dabei aus der Betrachterwarte in die Perspektive des Dabeiseins gewechselt wird.“*⁷⁴

KÖPPERT hofft mit dieser Art des Umgangs mit Literatur dem Text gerechter zu werden als mit einem analysierend-erörternden, bei dem eine möglichst distanzierte Leserhaltung angestrebt wird, mit dem Ziel, den Text zu überblicken und ihn dann zu bewerten, d. h. zu abstrahieren: *„Es vollzieht sich also immer schon ein Auf-den-Punkt-Bringen, ein Bündeln, damit notwendig auch ein Reduzieren der Fülle dessen, was im Text steckt und stecken kann, und ein Grad an Neutralisierung und Relativierung der spannend-bunten Bilder, Extreme, Melismen, die sich bei seiner glückenden Rezeption erleben lassen.“*⁷⁵ Imaginationen gehen damit über den Text hinaus, denn in ihrer individuellen Verschiedenheit fächern sie die Deutungsmöglichkeiten auf, anstatt sie zu reduzieren, und verbinden, ergänzen und erweitern den *„fiktionalen Raum“*⁷⁶ mit eigenen Vorstellungen. Eine starke Identifikation durch intensive Vorstellungsbildung ist daher Grundlage des Textverstehens. Genau darin sieht KÖPPERT die besondere Leistung produktiv-handelnder Verfahren: Mit ihnen wird der innere Vorgang der Imagination in einer aktiv-kreativen Form vollzogen. Dieser bindet den Produzenten nicht nur in besonderer Weise emotional an die Textvorlage, sondern ermöglicht vor allem den Wechsel des Blickhorizonts und *„verhelfe so zu einem echten Vorstellungs-Raum des Rezipienten, der an die Innenperspektive des Rezipienten gebunden ist.“*⁷⁷ Es komme so *„zu greifbarer Text-Phantasie, zu konkret werdender Text-Entfaltung“*⁷⁸. Entscheidend für das Gelingen dieses *„vorstellungsaktivierenden Perspektivwechsels“*⁷⁹ ist daher, ob die Lernenden die Möglichkeit erhalten, intensiv in den Text ‚hineinzuschauen‘, interaktiv mit ihm zu agieren, so dass der Übergang von außen nach innen vollzogen und eigene Vorstellungen eingebracht werden können: *„Es kommt beim interpretierenden Umgang mit Literatur darauf an, diese*

⁷⁴ Köppert 1997. S. 88/89

⁷⁵ Köppert 1997. S. 104/105

⁷⁶ Köppert 1997. S. 90

⁷⁷ Köppert 1997. S. 92/93

⁷⁸ Köppert 1997. S. 93

⁷⁹ Köppert 1997. S. 92/93

nicht nur und nicht im sofortigen Anschluss an die Textaufnahme zu besprechen, sondern zuvor Einzelheiten davon zu erleben."⁸⁰ KÖPPERT schlägt daher vor, produktiv-handelnde Verfahren zentral als „*imaginationorientierte Methoden zu bezeichnen und sie in exemplarischer Weise einer analysierend-erörternden Interpretation voranzusetzen.*"⁸¹ Eine aktiv-handelnde Einstiegweise garantiere einen vertieften Blick in die literarische Welt sowie ein sich daraus entwickelndes persönlich motiviertes Text- und Forschungsinteresse. Zudem werde Neugier geweckt auf die sich den produktiv-handelnden Arbeiten anschließende „*sprachliche (!) Ausführung des optisch Erlebten aus dem bis dahin noch unbekanntem Text.*"⁸²

Häufig werde eine zu anspruchsvolle Sprache als Barriere für die Rezeptionsfähigkeit und -freudigkeit der Lernenden angeführt. KÖPPERT dagegen hält es für weitaus schwieriger, diejenigen Schülerinnen und Schüler an den Text heranzuführen, für die sich keinerlei Fragen stellen, welche sie verfolgen könnten, weil sie ihm einen tieferen Sinn auf Grund seiner künstlerischen Form von vornherein absprechen. In solchen Fällen könne ein Kontakt gar nicht erst hergestellt werden: „*Die Schüler haben dann nicht wie sonst oft das Gefühl, gegenüber dem Text vor ihrem eigenen Unverständnis zu passen, sondern es kommt ihnen so vor, als verberge sich ‚hinter‘ seinem Personal und seinem Geschehen ganz einfach nichts bzw. nicht viel.*"⁸³ Die imaginationsgetragene Werkinterpretation könne über die praktisch-kreative Textarbeit dennoch eine Verbindung herstellen, da sie einen besonders authentischen Textkontakt ermögliche. Indem die künstlerischen Verfremdungsverfahren der Lyrik den Leser irritierten und provozierten, minimiere sich die Distanz zum Text und wecke echtes Interesse. KÖPPERT entwirft ein zweiphasiges Interpretationsmodell, in welchem die Imagination der Explikation vorgeschaltet wird: Durch Malen, Schreiben, Szenisches Spiel etc. sollen zunächst die Imaginationen in einem persönlichen Akt der Kontaktaufnahme mit dem Text entfaltet und ein Bezug zur eigenen Lebenswelt hergestellt werden. Nach einer vergleichenden Präsentation der Arbeitsergebnisse erfolgt dann die analytisch-distanzierte Analyse und Interpretation, die zu allgemein-abstrakten Äußerungen führen soll. Eine dreistufige Zielsetzung vom Entfalten, Auslegen bis hin zum Verfremden des Textes erfordert eine intensive Beschäftigung mit dem Text und beugt der Beliebigkeit vor. Für KÖPPERT bereiten handlungs- und produktionsorientierte Verfahren den Boden für eine intensive, subjektorientierte Wahrnehmung, welche wiederum die Imagination als Basis des Lyrikverstehens speist. Ästhetisches Verhalten definiert sich dabei primär durch den Anspruch der Ganzheitlichkeit, welche unser

⁸⁰ Köppert 1997. S. 92/93

⁸¹ Köppert 1997. S. 92/93

⁸² Köppert 1997. S. 103

⁸³ Köppert 1997. S. 95

einseitig auf kognitive Lernprozesse ausgerichtetes Bildungssystem vernachlässige. Durch das Erlernen sinnlichen und wahrnehmungsintensiven Verhaltens sollen sich die verschiedenen Symbol- und Wissenssysteme schließlich wieder innerhalb eines fächerübergreifenden Unterrichts zu einer Einheit ergänzen.

1.3.5 LENZI: Kontemplation

Auch LENZI sieht den Schulunterricht unter dem Primat der Textarbeit, in dem Bilder als „Sekundärmedien“ eingesetzt würden, „so als ob also grundsätzlich ein Bild, ein Film, ein Musikstück, ein Gedicht, ein Rollenspiel etc. nicht gleichberechtigt gegenüber der Textarbeit eine dialogische Situation, einen Interaktionsprozess schaffen könnte.“ Er bestätigt damit die Einschätzung, dass allgemein von einer „spezifischen Eigenart von Wort und Bild in ihrer unaufhebbaren Differenz ausgegangen“⁸⁴ werde. Projekte, in denen die Schülerinnen und Schüler einen Text gestalterisch umsetzen sollten, hätten gezeigt, dass eine unzureichende, ja „oft kümmerliche“⁸⁵ Vorstellungsbildung auf Grund rein sprachlicher Zeichen festzustellen sei, die LENZI auf die nahezu ausschließliche Verbalisierung des gesamten Unterrichtsgeschehens zurückführt. Den vermeintlichen Gegensatz von Wort und Bild, Vernunft und Sinnlichkeit könne die Schule überwinden, wenn sie den Unterrichtsstoff den unterschiedlichen Lerntypen entsprechend aufbereite. Der visuellen Darstellung käme dabei eine Sonderrolle zu, da „viele Menschen auf visuelle Wahrnehmung besser und schneller ansprechen als auf eine rein sprachliche Vermittlung. Versinnlichung, vor allem also Visualisierung, gehört zum Handwerkzeug eines jeden Lehrers.“⁸⁶ Die Fähigkeit, innere Bilder aufzubauen, sei für das Lesen unverzichtbar, da der sprachliche Begriff abstrakt, d. h. vom zu bezeichnenden Objekt losgelöst und auf andere Objekte übertragbar sei. Erst die Imagination konkretisiere das sprachliche Zeichen und verleihe ihm Sinn. In ihr seien alle Informationen ganzheitlich und gleichzeitig präsent. Zudem sei sie als inneres Bild weniger konventionsgebunden. Zu beachten sei allerdings, dass Vorstellungsbilder weder mit dem Begriff noch mit dem Gegenstand deckungsgleich seien. Meditative Erkenntnisformen, die LENZI als „sinnliches oder auch geistiges Anschauen“⁸⁷ bezeichnet, hält er besonders dafür geeignet, bildhaftes Denken einzuüben. Mit dem kontemplativen Verweilen im bildlichen „Reservat der Muße“⁸⁸ könne Ge-

⁸⁴ Lenzi. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 17

⁸⁵ Lenzi. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 17

⁸⁶ Lenzi. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 16

⁸⁷ Lenzi. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 18

⁸⁸ Lenzi. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 18

duld sowie eine intensivere Wahrnehmung und Reflexion erfahren werden, die zur Identitätsfindung beitrage.

Für den Unterricht schlägt LENZI z. B. haptische Versuche im abgedunkelten Raum vor, bei denen die Imagination so lange wie möglich in der Schwebelage bleiben soll, bevor sie auf einen Begriff fixiert wird. Auf diese Weise würde die langsame bildliche Entfaltung gegenüber der schnellen sprachlichen Einordnung an Bedeutung gewinnen. Anstatt sich auf eine „begriffsgesteuerte Weltinventarisierung“ zu konzentrieren, könnten die Schülerinnen und Schüler der „Widerstandsfähigkeit und Fremdheit“ der Dinge nachspüren und so zu überraschenden Einsichten gelangen.⁸⁹ In der Kontemplation hätten sie Gelegenheit, ihre subjektiven Vorstellungsbilder zu entwickeln und diese in Bezug zur äußeren Wahrnehmung zu setzen. Die daraus entstehende Irritation provoziere Denkprozesse, in denen das Wissen von der Welt philosophisch hinterfragt werden müsse: *„Wir machen unsere Augen auf, um unsere Welt bestätigt oder nicht bestätigt zu finden, um sie zu überprüfen usw. D. h. also: Unser Wissen fängt immer vor unserer (sinnlichen) Erfahrung an. Wie die Welt an sich ist, bleibt jedoch eine bloße Idee. Aller Zugang zur Wirklichkeit geschieht durch unser Bewusstsein, und das heißt im Bild und durch das Bild.“*⁹⁰

Dass das Bild ein Instrument des Denkens ist, sieht LENZI besonders eindringlich in den Gemälden MAGRITTEs thematisiert, welche die vermeintliche Deckungsgleichheit von Bild und Abbild als Täuschung entlarvten: *„Dass dies keine so banale Einsicht ist, zeigt sich immer wieder im falschen bzw. ungenauen Sprachgebrauch beim Umgang mit Bildern. (...) MAGRITTE erläuterte: ‚(...) So sehen wir die Welt. Wir sehen sie außerhalb unserer selbst und haben doch nur eine Darstellung von ihr in uns.‘ (MAGRITTE 1981, S. 108).“*⁹¹

1.3.6 ZITZLSPERGER: Multisensualität

ZITZLSPERGER möchte die Imaginationsfähigkeit stärken, indem sie den Sehgewohnheiten heutiger Kinder ein multisensorisches Lernen entgegensetzt. Das genaue Beobachten und Schauen, welches ruhig mache und die Aufmerksamkeit für Details schule, käme in der optischen Reizflut von Computerspielen, Videoclips und Fernsehfilmen, denen man mit oberflächlicher Schnelligkeit Informationen entnehmen müsse, zu kurz. Symbolisch verschlüsselte oder in Metaphern gehüllte Informationen bedürften aber genau dieses schauenden Verweilens. Die Autorin vergleicht das Verhältnis von Schauen und Sehen mit dem des Horchens

⁸⁹vgl. Lenzi. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 18

⁹⁰ Lenzi. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 18

⁹¹ Lenzi. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 18/20

und Hörens. Es ginge darum, die Schülerinnen und Schüler wieder für die „*feinen Zwischentöne*“⁹² zu sensibilisieren, was insbesondere auch für das Schauen der eigenen Vorstellungsbilder gelte. Texte, die „*mit Wörtern malen*“⁹³ wie z. B. Kindergeschichten und Märchen, seien dafür besonders geeignet.

Eine intakte Wahrnehmung ist für ZITZLSPERGER die Grundlage für Phantasie und Imagination. Sie ergebe sich aus den Sinnesreizen und deren Vernetzung in so genannten „*Assoziationsgebieten*“ des Großhirns. Hier würden sie zueinander in Beziehung gesetzt, miteinander verglichen und in ihrer Bedeutung erkannt und bewertet werden und so die Grundlage für multisensorisches Lernen bilden. Der Thalamus des Zwischenhirns besetze die ankommenden Sinneswahrnehmungen mit Gefühlen und bestimme so deren Intensität. Auf symbolischer Ebene werde die Außenwelt abgebildet, wodurch Erinnerung und Vision möglich sei. „*Gespeicherte Wahrnehmungen lassen sich zusammenschauen und neu kombinieren: als kreative Akte, die Phantasie in Bewegung setzen. Diese hohe Form einer -wohl menschengespezifischen- Bewusstseinsfähigkeit erlaubt es, auch über sich selbst nachzudenken.*“⁹⁴

Eine multisensorische Wahrnehmung fordere demnach den ganzen Menschen und würde auch dem jeweiligen Gegenstand in seiner Vielseitigkeit gerecht werden. Nur wenn diese „*Wahrnehmungsintegration*“⁹⁵ gelinge, könne das notwendige Material geliefert werden, welches in der Phantasie und Imagination mit den Vorerfahrungen zu neuen Sinngebilden umgestaltet werde. Das geistige Spiel mit den verinnerlichten Bildern erzeuge durch die Möglichkeit des „*Sich-frei-machens und des Verfügkönnens*“ dabei positive Gefühle: „*Genüsslich fließen Vorstellungen, Umbildungen und neue Kombinationen bis in irrealer Vorstellungswelten ein und machen diese bunt und erlebnisreich. (...) Phantasie, Einbildungskraft, Imaginations- oder Vorstellungsvermögen verwendet man oft synonym, doch ist es (...) ein großer Unterschied, ob Erinnerungen nur reproduktiv eingesetzt werden oder ob freie Ausgestaltungen zu neuen Gebilden und gar tatsächlich zu Neuproduktionen (ohne Grenzen) umgeschaffen werden.*“⁹⁶ Ein Lernen, welches sich an den eigenen Vorstellungen und individuellen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler orientiere, sei bestimmt durch angenehme Gefühle wie Lust und Interesse und führe so zu einer Nachhaltigkeit des Behaltens.

⁹² Zitzlsperger 2002. S. 38/39

⁹³ Zitzlsperger 2002. S. 38/39

⁹⁴ Zitzlsperger 2002. S. 49

⁹⁵ Zitzlsperger 2002. S. 64/65

⁹⁶ Zitzlsperger 2002. S. 64/65

1.3.7 GIEN: Synästhesie

Auch für GIEN ist die Imagination eine unabdingbare Voraussetzung für das Textverständnis: *„Literarische Texte werden vor allem durch die Vorstellungskraft des Lesers und Hörers lebendig; Gedichte rufen Erlebnisse wach, evozieren Stimmungen und innere Bilder und halten auch dazu an, sich von der realen Welt in eine vorgestellte Situation wegzufantasieren.“*⁹⁷

Daher seien sinnlich-ästhetische Textzugänge zu wählen, welche die Rezeption und Produktion der Lyrik gleichermaßen berücksichtigten. Die Autorin nennt dafür zwei Argumente: Zum einen forderten Gedichte verschiedene Formen der Annäherung, da sie alle Sinne ansprächen, indem sie Bilder, Bewegungen, Melodien etc. assoziieren ließen: *„Der unbedingt notwendige emotionale Zugang zu Lyrik verlangt geradezu nach einer auf Sinnhaftigkeit und Ästhetik basierenden Unterrichtsgestaltung.“*⁹⁸ Zum anderen müsse das Gedicht in seiner komprimierten, ästhetischen Sprache vom Rezipienten mittels seiner Imaginationskraft aktiv entschlüsselt werden.

Optische, akustische und taktile Reize sollen Schülerinnen und Schüler mit mangelndem Imaginationsvermögen Anregungen geben, dieses stärker zu entfalten. Neue Rezeptions- und Produktionsorte, die auch außerhalb der Schule liegen können wie z. B. das Museum, der Schulgarten oder die nähere Umgebung, können dabei helfen, denn *„aus auditiven, visuellen, taktilen und osmorphen Mosaiksteinen entsteht so ein ganz eigenes, aus subjektiven Eindrücken erschaffenes Bild“*⁹⁹. Wichtiger noch als die Intensivierung der sinnlichen Wahrnehmung ist GIEN der Dialog, welcher sich zwischen Ort und Gedicht entwickelt. Er provoziere ungewohnte Sinnzusammenhänge, könne den Text ergänzen, verändern, verfremden, ihn unterstützen oder ihm entgegen laufen. Die ungewöhnliche Kombination von Alltagsrealität und Lyrik soll die Lernenden auf neue Ideen bringen und sie dazu veranlassen, gewohnte Denkbahnen zu verlassen und neue Ansatzpunkte für eine Deutung zu entdecken. Auf diese Weise könne Lyrik Wahrnehmungsroutinen aufbrechen und für neue Kontexte sensibilisieren.

In einem der von GIEN genannten Unterrichtsvorschläge suchten Schülerinnen und Schüler so z. B. im Museum zu ausgewählten Gedichten passende Bilder. Wer einen Zusammenhang zwischen beiden Kunstformen herstellen konnte, profitierte auch beim umgekehrten Vorgang, als Gedichte zu Bildern geschrieben werden sollten: *„Besonders Kinder, deren Imagination mehr Anregungen braucht, finden im Schreiben zu Bildern eine adäquate Schreibmöglichkeit des Ausdrucks ihrer Gedanken, da sie ihre Anregungen aus konkreten Bilddetails oder asso-*

⁹⁷ Gien. In: Köppert/ Metzger 2001. S. 164

⁹⁸ Gien. In: Franz/ Payrhuber 2002. S. 137

⁹⁹ Gien. In: Köppert/ Metzger 2001. S. 165

ziativen Vorstellungen schöpfen können.“¹⁰⁰ Intuitiven Vorgängen widmet GIEN dabei besondere Aufmerksamkeit: Indem die Lernenden zunächst spontan ihre Ideen äußern, sollen sie sich vor allem der „nach innen gerichteten Emotionalität des Textes“ bewusst werden und die „eigenartige Unnahbarkeit der sprachlichen Strukturen, deren Bedeutung sich nicht ‚auf den Punkt bringen lässt‘ und unterschiedliche Adaptionen zulässt“ erkennen.¹⁰¹

Wenn die Lyrik das Klassenzimmer verlässt, verlässt sie auch den bekannten Kontext und erhält so die Chance, sich außerhalb der Schule in neuen Zusammenhängen wiederzufinden. Sie korrespondiert mit dem Alltag, wodurch die ästhetische Dimension dieser verdichteten Sprachform besonders deutlich und so für die Schülerinnen und Schüler neu erfahrbar wird. Außerschulische Lernorte bieten für GIEN damit zahlreiche sinnliche Anknüpfungspunkte, die die Vorstellungskraft steigern und die Assoziationsvielfalt beim Lesen fördern und intensivieren.

1.3.8 Fazit

ABRAHAM betrachtet die Imaginationsbildung aus unterschiedlichen Wissenschaftspositionen, wobei er sie schließlich durch die an ihr beteiligten Geistestätigkeiten Wahrnehmen, Ordnen, Begreifen, Spielen und Erinnern definiert. Quantität und Qualität dieser Denkleistung bestimme sich durch ihr Maß an Eigenkonstruktion, welches an den Ergebnissen aus produktiven Verfahren abgelesen werden könnte. SPINNER folgt dieser Definition und stellt die Vorstellungstätigkeit als aktiven Gestaltungsprozess in den Kontext ästhetischer Forschung. Imagination versteht er als Voraussetzung für das Verstehen von Lyrik, da sich erst in der persönlichen Vorstellung die lyrischen Merkmale zu einem imaginativen Bild zusammenfügen und so ihre literarische Wirkung freisetzen. Imaginationsförderung durch produktive Verfahren sei daher eine der Hauptaufgaben des Lyrikunterrichts. KÖPPERT betont dabei besonders die von SPINNER bereits angesprochene Leistung der Imagination, einen vorstellungsaktivierenden Perspektivwechsel anzuleiten: Durch einen möglichst distanzlosen Zugang werde der Zuschauer im rezeptionsästhetischen Sinne zum Mitmacher. Subjektive Erfahrungen könnten sich so direkt mit dem Text verbinden und eine neue Eigen- wie Fremdwahrnehmung nach sich ziehen, die neue Deutungsdimensionen eröffne und sich in einem greifbaren Produkt vergegenständliche. Gestalterische Methoden seien in diesem Sinne imaginationsorientierte Methoden, die eine persönliche Verbindung zum Text herstellen. Dieses Spiel

¹⁰⁰ Gien. In: Köppert/ Metzger 2001. S. 173

¹⁰¹ vgl. Gien. In: Köppert/ Metzger 2001. S. 166

mit mentalen Bildern - z. B. in Form von Metaphern - ist für GUNTERN die Voraussetzung für jede Art von Kreativität und bestimmt die Grenzen unseres Denkens. Damit stellt er die Imagination in einen Zusammenhang, der weit über die Deutschdidaktik hinausreicht und ihre Bedeutung als Grundlage des Lernens im Allgemeinen bereits andeutet.

LENZI, ZITZLSPERGER und GIEN betonen die enge Verbindung von Wahrnehmung und Imagination und suchen innerhalb der produktionsorientierten Didaktik nach Wegen, diese zu intensivieren. ZITZLSPERGER plädiert für multisensorische Verfahren, die sowohl die einzelnen Sinneswahrnehmungen als auch deren Vernetzung schulen sollen. Auch sie geht davon aus, dass die Verknüpfung der neuen Reize mit den im Gehirn bereits gespeicherten Vorerfahrungen Grundlage für Imagination im Sinne einer geistigen Neugestaltung sei. Obwohl ZITZLSPERGER die Lyrik nicht ausdrücklich als Unterrichtsgegenstand vorschlägt, entspricht diese doch ihrem Anspruch, Texte mit bildlichen Sprachelementen wie Metaphern und symbolischen Verschlüsselungen zu bevorzugen. LENZI möchte die Wahrnehmung durch kontemplative Verfahren intensivieren und damit ein Gegengewicht zum Sprachprimat in der Schule und dessen Schnelligkeit geben. Da die Imagination die sprachlichen Zeichen konkretisiert, sei sie für das Lesen unverzichtbar und nur eine langsame Entfaltung dieser inneren Welt führe zu einer entsprechenden literarischen Verstehensleistung und der Erkenntnis, dass visuelle Erscheinung und Realität nicht deckungsgleich seien. Wahrnehmungsintensivierend wirke laut GIEN auch das Aufsuchen ungewöhnlicher Rezeptions- und Produktionsorte, die in Dialog mit dem Text träten und so zusätzliche Impulse für den Dialog zwischen Text und Rezipient geben könnten.

Der Schlüssel zu einer reichhaltigen Imaginationstätigkeit sind demnach produktive Verfahren, die nicht nur einen subjektiven, emotionalen und wahrnehmungsintensiven Zugang bieten, sondern sich auch in einem Produkt niederschlagen, welches in der Lage ist, diesen Prozess zu veranschaulichen.

1.4 Visuelle Interpretationsverfahren

Es sei zwar nicht möglich, im Unterricht direkt in die Köpfe der Lernenden hineinzusehen, meint NORDHOFEN, man könne aber an seinen „*Früchten - Aufsätzen, Rollenspielen, Schemaskizzen usw. - erkennen, wie die ‚prekäre Balance zwischen Vorstellungslenkung und spontaner Vorstellungstätigkeit‘ eingehalten worden ist.*“¹⁰² Wenn das Lesen von Lyrik als Prozess verstanden werden kann, bei dem das lyrische Wort zum imaginativen Bild geformt wird und die Vorstellungsbildung damit in der Deutschdidaktik als Grundlage des Lesens angenommen wird, liegt es nahe, produktive Verfahren zu entwickeln, die auf visueller Basis arbeiten und die inneren Bilder in äußere Bilder überführen. Die hier vorgestellten Ansätze stehen für die wenigen Beispiele dieser Art und sollen sowohl die Bemühungen um die Textvisualisierung innerhalb der Lyrikdidaktik verdeutlichen, aber auch die Hilflosigkeit gegenüber bildnerischen Phänomenen und Prozessen.

1.4.1 Typografie

Gedichte bieten sich in ihrer sinnträchtigen Kürze offensichtlich dazu an, kalligrafisch verziert auf Schmuckblättern Klassenräume zu verschönern. Selten ist diese Form der gestalterischen Umsetzung inhaltlich fundiert, obwohl die Form des Gedichtes - gerade moderner Gedichte - sinnkonstituierend ist und bereits eine Struktur vorgibt, auf die man gestalterisch reagieren kann.

WALDMANN thematisiert die Sinnfunktion der visuellen Form so beispielsweise an Bildwörtern oder dadaistischen Bildgedichten. Dieser Ansatz versuche zum einen der Tatsache Rechnung zu tragen, dass sich die Lyrikrezeption vom Vortragen und Hören auf das Lesen und damit auf das Sehen verschoben habe; zum anderen berücksichtige er aber auch die zunehmende Bedeutung des Bildes im Allgemeinen, so dass man schon bald von einem Wandel „*von einer Sprachkultur zu einer Bildkultur sprechen kann (...), wobei dann auch an der Sprache ihr visuelles Moment, eben das Druckbild immer wichtiger wird.*“¹⁰³ Die verschiedenen Druckanordnungen bildeten für die Lyrik typische „*visuelle Überstrukturierungen*“ die sowohl lautliche Bedeutung als auch interpretatorische hätten. Da jede Verszeile eine Sinn-einheit bilde, setze jede Veränderung der Zeilenanordnung andere Akzente und stünde für ein neues Sinnverständnis.¹⁰⁴ Auch das lautliche Bild, welches HOLZ als „*Ohrbild*“¹⁰⁵ bezeich-

¹⁰² Fauser/ Madelung 1996. S. 20. Zit. von Nordhofen 2003. S. 153

¹⁰³ Waldmann 1998. S. 36/37

¹⁰⁴ vgl. Waldmann 1998. S. 33

¹⁰⁵ Holz. Zit. von Waldmann 1998. S. 24

ne, verändere sich so mit der Typografie. WALDMANN erklärt die besondere visuelle Anordnung der Sprache daher als ein „*wichtiges Merkmal*“ von Lyrik, welches „*ihre Wörter auffällig und so deren Rezeption intensiver, nachhaltiger und bewusster macht.*“¹⁰⁶ Er zitiert in diesem Zusammenhang EUGEN GOMRINGER, der gesagt habe: „*die konstellation ist die einfachste gestaltungsmöglichkeit der auf dem wort beruhenden dichtung*“.¹⁰⁷

Auch HAAS hält eine didaktische Aufbereitung der visuellen Qualität von Lyrik für überfällig und zitiert unterstützend dazu BENN, der die „*Präferenz des Optischen*“ in modernen Gedichten betonte und entsprechende Vermittlungsformen forderte: „*Ein modernes Gedicht, heißt es bei BENN, verlangt den Druck auf Papier und verlangt das Lesen, verlangt die schwarze Letter, es wird plastischer durch den Blick auf seine äußere Struktur und es wird innerlicher, wenn sich einer schweigend darüberbeugt.*“¹⁰⁸ Weiterhin bezieht er sich auf die „*Poesie der Fläche*“ von FRANZ MON, die besagt, dass sich Textbewegungen in der Zweidimensionalität der Fläche durch Expansion, Schachtelung, Reihung, Stauung usw. darstellen lassen. Mit dem Textbild würde so ein zusätzlicher Sinn transportiert, der mit Sprache oft nicht beschreibbar sei oder im Gedicht selbst nicht ausdrücklich thematisiert würde: „*Das Gedicht eignet sich für eine Darstellung, die es erlaubt, auf einen Blick die Struktur des Textes zu überschauen, sichtbar seine Beziehungen auszugliedern und unmittelbar ins Bild zu setzen, besonders gut, weil die Funktion der Fläche: Lage, Entfernung und Dichte den Intentionen der lyrischen Aussage in überraschender Weise entsprechen.*“¹⁰⁹ Die schreibgestalterische, schriftliche oder malerische Gestaltung der Aussage einzelner Wörter oder des gesamten Gedichtes biete sich innerhalb eines handlungsorientierten Unterrichts „*als ein weiterer Weg an, das bloße Sprechen über Gedichte zu vermeiden und dem eventuellen interpretatorischen Gespräch eine als Kontext fungierende Basis zu verschaffen.*“¹¹⁰ HAAS gibt allerdings zu bedenken, dass sich nicht jedes Gedicht für eine optische Aufbereitung eigne, wenn z. B. interne Beziehungen zu ungenau seien oder die Gefahr einer unangemessenen Akzentuierung bestünde. Mittels Farbe, Schriftstärke und Schriftart könne man bestimmte Wörter oder Textteile betonen und verstärken, aber auch eine innere Bewegtheit ausdrücken. Die methodische Umsetzung müsse dabei die altersgemäßen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen. Für das Textverständnis von Grundschulkindern spiele das ausschmückende und erzählende Illustrieren so z. B. die größte Rolle und müsse ebenso Anerkennung erfahren wie eine abstraktere Textannäherung in höheren Klassenstufen, denn jede Art von Gestaltung bedeute auch

¹⁰⁶ Waldmann 1998. S. 7

¹⁰⁷ Gomringer. Zit. von Waldmann 1998. S. 11

¹⁰⁸ Haas 1997. S. 119

¹⁰⁹ Haas 1997. S. 120

¹¹⁰ Haas 1997. S. 121

eine interpretatorische Leistung und bilde so die Basis für vergleichende Gespräche mit allen Beteiligten, „weil alle etwas einzubringen, zu verteidigen, erklären, begründen oder kritisieren haben.“¹¹¹ Logische Konsequenz eines solchen Ansatzes sei, dass viele unterschiedliche Lese- und Gestaltungsmöglichkeiten zu erwarten seien: „Interpretieren heißt also nicht nur Fremdes zu verstehen und auszulegen, sondern sich auch in diesem Prozess selbst zu thematisieren und über den vorgegebenen Texten den ‚Text‘ der eigenen Existenz ins Spiel zu bringen.“¹¹²

METZGER formuliert seinen Vorschlag, den PC in die Textarbeit mit einzubeziehen, zwar nicht ausdrücklich für die visuelle Gestaltung von Lyrik, er ist jedoch ohne weiteres auf diese übertragbar. Sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich spiele der Computer mit seinen „komfortablen, multifunktionalen Textverarbeitungsprogrammen“¹¹³ eine zunehmend wichtige Rolle. Diese Entwicklung setze sich auch in den Schulen fort und entlaste so nicht nur Schülerinnen und Schüler mit schreibmotorischen Schwierigkeiten, sondern erleichtere auch die inhaltliche Textüberarbeitung sowie die Gestaltung der visuellen Erscheinungsform: „Dass sich damit auch das Aussehen der Texte (im Wortsinn) ändert, ist ebenso zwingend, weil auf relativ einfache Art und Weise Gestaltungs- und Bildelemente in den Text integriert werden können, die Linearität der Zeichen in schriftlichen Texten damit zum Teil aufgebrochen wird.“¹¹⁴ Es sei daher wichtig, den Lernenden im Sinne einer umfassenden Medienerziehung Kompetenzen in diesen Bereichen zu vermitteln.

1.4.2 Malen und Zeichnen

Soll eine bildnerische Umsetzung erfolgen, wird schnell das Malen oder Zeichnen vorgeschlagen, wobei die beiden Begriffe oft synonym und wenig differenziert verwendet werden und konkrete Arbeitsvorschläge nur vereinzelt zu finden sind.

Auch KLIEWER kritisiert an solchen Malaufträgen, dass das Illustrieren von Gedichten wenig durchdacht sei, wobei er das Malen mit dem Illustrieren gleichsetzt. Die Gefahr bestünde darin, dass Gedichte mit Bildern verschiedener Art arbeiten würden, nämlich mit konkreten Sehbildern und metaphorischen Denkbildern. Literaturunterricht müsse das Denken auf diesen zwei Ebenen anbahnen. Der Auftrag ‚Malt ein Bild dazu‘ würde dagegen die vielfältigen

¹¹¹ vgl. Haas 1997. S. 122 ff.

¹¹² Haas 1997. S. 130

¹¹³ Metzger 2001. S. 40/41

¹¹⁴ Metzger 2001. S. 40/41

und offenen Deutungen der metaphorischen Ebene festlegen: „*Das Problem liegt einfach darin, dass im Deutschen nur der eine Begriff ‚Bild‘ für beides existiert.*“¹¹⁵

PIEPER dagegen bewertet visuelle Interpretationsmethoden zur Erschließung der metaphorischen Gestalt von Gedichten als hilfreich, da sich beide in ihrer Bildlichkeit entsprächen. Sie folgt dabei der Einschätzung JAKOBSONS, dass die Metapher eine der möglichen Verfremdungsstrategien sei, mit denen sich die Poesie von der Wirklichkeit abhebe. Sie rege „*zu einem Spiel der Imagination an, das im Problem der Rätselhaftigkeit des Textes, die in Sinnkonstruktion überführt werden soll, seine Rahmung findet.*“¹¹⁶ Ihre besondere Leistung bestünde darin, dass sie „*dichte Beschreibungen abstrakter Sachverhalte ermöglicht: Von Fantasie lässt sich kaum anders als bildlich sprechen.*“¹¹⁷ Die Erschließung der Metapher gelinge mit herkömmlichen Interpretationsansätzen daher nur punktuell: „*Hier bietet sich wohl auch die gezielte Unterstützung der Interpretationswege über Visualisierungen an, die die Bezüge sichtbar machen und gegenwärtig halten.*“ PIEPER schlägt z. B. die Arbeit mit Wortkarten oder gegenständlichen Installationen vor, aber auch die gemeinsame Entwicklung eines Tafelbildes, um den Vorstellungsraum, den das „*dichte poetische Gewebe*“¹¹⁸ des Gedichtes eröffne, zu vergegenwärtigen.

GIEN befürwortet neben dem eigenen Schreiben von Gedichten sowie der musikalischen und szenischen Umsetzung als imaginationsfördernde Maßnahmen auch die zeichnerische Annäherung, da die bildhafte Sprache der Lyrik eine gestalterische Umsetzung in vielen Fällen geradezu herausfordere: „*Metaphern können oft leichter durch Bilder als durch Worte erklärt werden und unbeschreibliche Stimmungen finden dort ihren Ausdruck.*“¹¹⁹ Dabei könne das Gedicht durch das Zeichnen inhaltlich oder stimmungshaft vorbereitet oder einzelne Wörter optisch dargestellt werden. Interessant sei auch ein Vergleich der entstandenen Zeichnungen. Im Zusammenhang mit der szenischen Interpretation schlägt GIEN vor, entwickelte Standbilder mit einer Sofortbildkamera festzuhalten, um diese hinterher besser vergleichen zu können. Auch in den Ausführungen zum verlangsamten Lesen mit Leseпаusen, welche die Wirkung des Gedichts verstärken und so die Imagination begünstigen sollen, spielt Visualisierung eine Rolle: So soll das Gedicht z. B. auf ein Plakat geschrieben und im Klassenraum aufgehängt werden, damit alle es in ihrem individuellen Lesetempo mehrmals lesen können, oder das Gedicht soll den Kindern auf einem Schmuckblatt zum Anschauen und Lesen mit nach Hause gegeben werden.

¹¹⁵ Kliewer. In: Duderstadt/ Forytta 1999. S. 107

¹¹⁶ Pieper. In: Härle/ Steinbrenner 2004. S. 222

¹¹⁷ Pieper. In: Härle/ Steinbrenner 2004. S. 225

¹¹⁸ Pieper. In: Härle/ Steinbrenner 2004. S. 239

¹¹⁹ Gien. In: Franz/ Payrhuber 2002. S. 138

Auch SPINNER spricht sich ausdrücklich für die bildnerische Umsetzung der Lyrik aus, da diese sowohl die Wahrnehmung als auch die Imagination fördere: *„Wenn ein Schüler einen Text bildnerisch umsetzen soll, sieht er sich in besonderem Maße dazu aufgefordert, Vorstellungen zum Gedicht zu entwickeln; er entdeckt dabei u. U. Sinnaspekte die er sonst überlesen würde.“*¹²⁰ Fragen zum bildnerischen Prozess sollen das Gespräch auf das Textverständnis lenken. Insgesamt würden die Möglichkeiten der musischen Fächer, sich gegenseitig im Sinne einer umfassenden ästhetischen Bildung zu erhellen und zu interpretieren, immer noch viel zu wenig genutzt. Da die verdichtete Sprache der Lyrik eines verlangsamten Leseprozesses bedürfe, erfolge das verweilende Lesen im Grundschulunterricht *„zu Recht immer wieder in Verbindung mit visuellem Gestalten“*¹²¹. So könne einerseits ein Gegenpol zur medialen Reizüberflutung gegeben, andererseits aber auch in der Verbindung von Lyrik und Medien z. B. in Film- und Videoprojekten deren Rezeption thematisiert werden. SPINNER gibt zu bedenken, dass *„keine begriffliche Auflösung je den Sinn poetischer Gestaltung ausschöpfen“* könne und oft gerade das Rätselhafte den Reiz des Gedichtes ausmache. *„Das Offensein für das Rätselhafte ist eine elementare Voraussetzung für ästhetisches Erleben; auch dafür muss im Unterricht die Bereitschaft gestärkt werden.“*¹²²

In ihrem Artikel über das 9. Symposium Deutschdidaktik berichtet WITTING, dass mehrfach betont wurde, wie wichtig es sei, im Deutschunterricht an die Vorstellungen der Lernenden anzuknüpfen und ihnen ihre eigenen Imaginationen bewusst zu machen, um ihnen so zu helfen, der *„Bilder- und Emotionsflut des Fernsehens“*¹²³ etwas entgegenzusetzen. FORYTTA schlage in seinem Vortrag z. B. vor, Grundschulkindern unmittelbar nach der ersten Textbegegnung Zeit für eine gestalterische Interpretation zu geben. Unbeeinflusst von vorschnellen Fragen oder *„Vorgaben erwachsenen Denkens“*¹²⁴ solle sich die kindliche Imagination dabei ungestört entfalten können. Durch die Kommentare und Erzählungen z. B. zu Bildern, die auf diese Weise gemalt würden, könne man erforschen, was Kinder an Geschichten beschäftigt. Im Vergleich der Arbeiten und dem Rückbezug auf den Text könnten die Kinder ihre Imaginationen reflektieren.

Auch SABISCH betont den imaginationsfördernden Charakter des bildnerischen Gestaltens. Da es heute anscheinend nicht mehr genügend Gelegenheiten gäbe, innere Bilder zu entwickeln bzw. deren Versprachlichung die *„ästhetisch-mimetische Wahrnehmung in eine bewusste, begriffliche Wahrnehmung übersetzen und damit den emotionalen Bezug möglicher-*

¹²⁰ Spinner 2003. S. 59

¹²¹ Spinner. In: Die Grundschulzeitschrift 128/1999. S. 6. Zit. von Spinner 2001. S. 176

¹²² Spinner 2001. S. 177

¹²³ Witting. In: Praxis Deutsch 113/1992. S. 6

¹²⁴ Witting. In: Praxis Deutsch 113/1992. S. 6

weise“ zunichte machen würde, lässt sie im Kunstunterricht innere Bilder malen. Diese definiert sie dabei als *„persönliche Vorstellungen, emotionale Ahnungen oder subjektive Auffassungen, die fürs Lernen allgemein und besonders für die ästhetische Erfahrung bedeutend sind.“* In der Verknüpfung emotionaler Erkenntnis mit künstlerischem Ausdruck sieht die Autorin die *„Grundlage für alle weiteren Kunsterlebnisse“*. So sei am Ende des Projekts nicht nur ein starker emotionaler Bezug zum eigenen Bild bei den Schülerinnen und Schülern festzustellen, sondern diese konnten auch einen *„wesentlich stärkeren emotionalen Zugang gegenüber den abstrakteren Bildern der anderen gewinnen.“*¹²⁵

RUSTIGE und KAISER stellen in der Zeitschrift ‚Kunst+Unterricht‘ ganz konkret ein Projekt in einer 12. Klasse einer Fachoberschule für Gestaltung vor, welches sich von der visuellen Gestaltung interpretatorische Anregung sowie Sensibilisierungspotenzial für die bildlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache verspricht. Am Beispiel konkreter Poesie wurde den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht, wie Typographie und Verfremdung die Gedichtausage verändern können. In Schriftübungen mit Tusche und Feder konnte der Zusammenhang von semantischer und gestalterischer Ebene zunächst nachvollzogen werden. In der sich daran anschließenden experimentellen Phase sollten verschiedene Schreibgeräte auf ihre Wirkung hin untersucht werden, um schließlich für die kalligraphische Gestaltung eines selbst gewählten Gedichtes eine Auswahl treffen zu können. *„Diese Art des Umgangs mit Gedichten geht dabei über eine formale Gedichtinterpretation hinaus, indem sie nicht nur den Kopf, sondern auch den Bauch der Schülerinnen und Schüler anspricht bzw. fordert. Entsprechend groß war auch die Motivation aller bei diesem Unterrichtsprojekt, was sich auch in den entstandenen Arbeiten widerspiegelt.“*¹²⁶

1.4.3 Szenisches Spiel

Auch die szenische Interpretation arbeitet mit der Visualisierung und kann damit zu den Verfahren gerechnet werden, die die Imaginationen als Bild gebendes Verfahren ‚vor Augen stellen‘. Insbesondere in Pantomime, Standbild und Statue wird die Nähe zum Bild deutlich, zumal in den meisten Publikationen fotografische Beispiele für Arbeitsergebnisse herangezogen oder zur Dokumentation des Arbeitsprozesses empfohlen werden. Als operativ-kreative Auf-

¹²⁵ vgl. Sabisch. In: Grundschule 11/1998. S. 30/31

¹²⁶ Rustige/ Kaisers. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 43

gabenstellungen schlägt SPINNER z. B. vor, zu Gedichten Statuen zu bauen, Pantomime und Schattenspiele aufzuführen und dies evtl. in einem Videoclip festzuhalten.¹²⁷

Besonders Gedichte, die stark auf Handlung und gestische Aktion zielten, „*lassen sich vorzüglich über szenische Realisierungsversuche vermitteln*“¹²⁸, schreibt HAAS, warnt jedoch davor, diese Form der handlungsorientierten Interpretation als „*Verzierung*“ misszuverstehen. Es gehe vielmehr darum, die szenische Umsetzung als „*Grundlage für dadurch angeregte und durchaus auch analytische Gespräche*“¹²⁹ zu begreifen. Folglich diene die „*spielerisch-bildlich-sinnliche*“ Annäherung auch als Deutungseinstieg und solle am Anfang der Textarbeit und nicht wie sonst üblich an deren Schluss stehen.

Der „*Partiturcharakter*“ des poetischen Textes legitimiere ein zunächst partielles Verstehen und prädestiniere ihn für das „*didaktische Transponieren*“, wie z. B. Rezitation, Inszenierung oder Illustration, schreibt PIELOW¹³⁰ in Rückbezug auf GRIEBEL. Dem „*Kargen, Wenigen*“ entspräche in besonderer Weise die Pantomime, welche jedoch nicht isoliert stehen, sondern durch Wort, Musik, Farbe oder Film ergänzt werden sollte: „*Es handelt sich also um ein Erfassen von Verwandtschaften in den Künsten überhaupt, die sich immer schon gegenseitig angerufen haben.*“ In diesen „*Querverbindungen*“, welche PIELOW an Texten von KRÜSS, GROTH, WEINHEBER und BRECHT veranschaulicht, erreiche Lyrik einen „*höheren Grad an Wirklichkeit, sie verliert das ‚Papiere‘, sie gewinnt an Unmittelbarkeit in dem Maße, wie eine umgestaltende schöpferische Arbeit in Gang gesetzt werden kann.*“ Die Pantomime sei demnach nichts anderes als eine intensiviert Interpretation: „*Sie führt in der Tat ganzheitlich in den Text hinein, sie ist gewissermaßen musisch und philologisch zugleich, sie ist in ihrer Wortnähe Sprachlehre.*“

Auch SCHELLER sieht in seinem umfangreichen Konzept das szenische Spiel in einen größeren ästhetischen Zusammenhang und betont dabei insbesondere seine soziale Komponente: Es biete den Lernenden die Möglichkeit, sowohl bewusste als auch unbewusste „*Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster zur Darstellung zu bringen*“ und sie damit zu reflektieren und zu verändern.¹³¹ Im szenischen Spiel würden die Vorstellungen und Vorerfahrungen der Lernenden aktiviert und so ihren Rollen Gestalt verliehen: „*Szenisches Spiel ist Handeln in vorgestellten Situationen. Je genauere Vorstellungen die Spieler bzw. Spielerinnen von ihrer Rolle und der Situation entwickeln, umso besser sind sie in der Lage, reale Räume und*

¹²⁷ Spinner 2003. S. 59-61

¹²⁸ Haas 1997. S. 111

¹²⁹ Haas 1997. S. 115

¹³⁰ Pielow 1985. S. 112-129

¹³¹ vgl. Scheller 1998. S. 19-25

*Gegenstände, die Mitspielenden und sich selbst als andere wahrzunehmen und aus der Rolle heraus zu handeln.*¹³² Die dabei geförderte Fähigkeit, Imaginationen systematisch aufzubauen, zu entfalten und in der Vorstellung zu handeln, sei Bedingung für ein bewusstes Verhalten, die Verarbeitung von Erlebnissen und die Produktion von Lebensentwürfen. Dass diese Fähigkeit zunehmend abnimmt, führt SCHELLER auf die *„ästhetischen Inszenierungen der Freizeitindustrie“* zurück, welche den Jugendlichen die eigene Vorstellungstätigkeit abnehmen würden. *„Vorstellungen sind häufig mit Bildern verbunden, die aus erlebten oder medial vermittelten Situationen erwachsen sind.*¹³³ Die begriffliche Sprache sei für solche Lernprozesse unzureichend, da *„sie nur erklären und rechtfertigen würde, was erst zum Bewusstsein kommen soll.*¹³⁴ Im Rückbezug auf LANGER plädiert SCHELLER daher für die Umsetzung in präsentativen Symbolen, da diese in ihrer morphologischen Ähnlichkeit fähig seien, die sinnlich-emotionalen Anteile darstellend zu vergegenwärtigen. Die szenische Interpretation als ästhetische Darstellungsform ermögliche es so, diese bewussten oder unbewussten Bilder der Reflexion zugänglich zu machen und Fragen nach deren Entstehung sowie dem daraus resultierenden Verhalten zu provozieren: *„Die Arbeit gilt also weniger der Auseinandersetzung mit Sachzusammenhängen als der Darstellung, Analyse und Veränderung von Vorstellungen und Verhaltensmustern.*¹³⁵

Als mögliche Verfahren schlägt SCHELLER das Bauen von Statuen und Standbildern vor: Mittels der bildlichen Darstellung des Standbildes könnten *„erlebte oder vorgestellte Situationen und Personen fixiert, ausgestellt und gedeutet, Handlungsverläufe unterbrochen und verfremdet, Haltungen sichtbar gemacht, Beziehungen und Ereignisse auf den (sinnlichen) Begriff gebracht werden. Interpretiert werden dabei Situationen, Haltungen und Beziehungen nicht nur durch den Ausschnitt, das bildliche Arrangement und die Perspektive, sondern vor allem auch durch die Bedeutungen, die dem Bild und den Haltungen, Gesten und der Mimik der Personen zugeschrieben werden.*¹³⁶ Dabei könne die Handlung an einer bestimmten Stelle unterbrochen werden und die Spielenden in ihren Haltungen erstarren lassen, die Haltungenselbst gewählt und der Gruppe demonstriert werden oder Standbilder könnten situationsbezogen gebaut werden. Im Gegensatz zum Standbild sollen Statuen weniger eine Situation aus einer bestimmten Perspektive abbilden, sondern vielmehr generelle Haltungen und Begriffe durch Abstraktion und Verallgemeinerung verbildlichen.¹³⁷ Für den Einsatz von

¹³² Scheller 1998. S. 26

¹³³ Scheller 1998. S. 101

¹³⁴ vgl. Scheller 1998. S. 25/26

¹³⁵ Scheller 1998. S. 169

¹³⁶ Scheller 1998. S. 59

¹³⁷ vgl. Scheller 1998. S. 68

Standbildern und Statuen schlägt SCHELLER folgende Übungen vor: Assoziationsbilder und Bilderserien zu einem bestimmten Thema bauen, Klischeebilder, Haltungen und Vorurteile untersuchen, Erfahrungsbilder erarbeiten, Schaufenster inszenieren, Werbebilder entwerfen. Für die szenische Interpretation eigneten sich „*Triviale Geschichten*“, „*Reportagen*“, „*Nachrichten*“, „*Theoretische Texte*“ und „*Literarische Texte*“, wobei nicht deutlich wird, warum bei den literarischen Texten zwar Drama, Erzählung und Roman genannt werden, die Lyrik aber ausgespart bleibt, zumal die anschließende Einlassung auch auf das Gedicht zutrifft: „*Literarische Texte benennen und entwerfen mit sprachlichen Mitteln Räume, Gegenstände, Menschen, Situationen, Vorgänge, Beziehungen und Bilder, die in der Vorstellung in sinnlich konkrete Szenen umgesetzt werden müssen, um verstanden zu werden. Bei der szenischen Interpretation werden diese Vorstellungen szenisch dargestellt und gedeutet. Der Text ist Spielmaterial für Inszenierungen in der Vorstellung und in der Gruppe.*“¹³⁸ An anderer Stelle empfiehlt SCHELLER literarische Texte als Situationsvorgaben und erwähnt hier auch ausdrücklich das Gedicht: „*Bei Gedichten können abgebildete oder metaphorisch zitierte soziale Situationen, aber auch die Sprachsituation und die Sprechhaltungen szenisch rekonstruiert werden.*“¹³⁹ Leider fehlen auch hier konkrete Beispiele oder Unterrichtsvorschläge.

KUNZ gründet den ganzheitlichen Anspruch seines Konzeptes des szenischen Spiels primär auf dem mediengeprägten Rezeptionsverhalten heutiger Schülerinnen und Schüler, welches sich in einem schnellen, reizorientierten, intellektuell nicht reflektierten Entscheidungsverhalten und einer typisierten Wahrnehmung äußere sowie eine Grenzverwischung zwischen Realität und Fiktion und eine zunehmende Anästhetik zur Folge habe.¹⁴⁰ Im Vorwort zu ‚Spieltext und Textspiel‘ (1997) beurteilt auch SPINNER das szenische Spiel als ein Verfahren, das nicht nur rezeptionsästhetischen Ansprüchen genüge und emotionale wie körperliche Lernprozesse begünstige, sondern auch dem zunehmenden Verlust der Imaginationsfähigkeit im Zuge aktueller Mediensozialisation entgegenwirke. „*Die traditionellen Interpretations- und Analyseverfahren überspringen meist die Vorstellungsbildung, weil sie sie einfach voraussetzen. Mit den szenischen Verfahren dagegen wird sie gezielt angeregt und ausgebaut.*“¹⁴¹ In diesem Sinne setzt KUNZ das szenische Spiel als Lernverfahren und Arbeitstechnik zur Textanalyse ein. Der sinnlich-imaginative Zugang soll dabei die kognitive Arbeit ergänzen und eine Antwort auf folgende Frage geben: „*Wie kann die individuelle Textrezeption, also das,*

¹³⁸ Scheller 1998. S. 159

¹³⁹ Scheller 1998. S. 178

¹⁴⁰ vgl. Kunz 1989. S. 11

¹⁴¹ Spinner. In: Kunz 1997. S. 8

*was im Kopf des einzelnen Lesers beim Lesen entsteht und abläuft, das ‚Hirnkino‘ als lernpsychologisch zentrale Voraussetzung der Textinterpretation und als Form der Individualisierung von Lernprozessen in den Unterricht eingebracht werden?*¹⁴² Ein solches Verfahren könne auch die ‚notorischen Schweiger‘ unter den Lernenden stärker aktivieren, da es einen hohen Aufforderungscharakter habe und neue Möglichkeiten beinhalte, den eigenen Textansatz sichtbar und mitteilbar zu gestalten.¹⁴³

KUNZ hält das szenische Spiel dabei auf alle Texte anwendbar und konkretisiert es für die Lyrik in seinem Unterrichtsvorschlag zu TRAKLs ‚Die Verstummten‘¹⁴⁴. Szenische Experimente sollen einen anderen, der Lyrik adäquateren Zugang bieten als das traditionelle Unterrichtsgespräch, welches angesichts des ungeliebten Lyrikunterrichts bei vielen Schülerinnen und Schülern die Frage aufwerfe, ob *„das Sprechen über Lyrik die Gefahr mit einschließt, das eigentliche Geheimnis eines Gedichts zu zerstören?“*¹⁴⁵ Die szenische Umsetzung will ein ‚Zergliedern‘ und ‚Hineininterpretieren‘ vermeiden, indem sie das interpretierende Subjekt als Ausgangspunkt bestimmt und anschaulich zeigt, *„was im einzelnen Schüler vorgeht, wenn er mit einem lyrischen Text konfrontiert wird.“*¹⁴⁶ Expressionistische Gedichte, aber z. B. auch einzelne Texte von RILKE, CELAN, EICH, BAUDELAIRE, RIMBAUD, MALLARMÉ und VERLAINE, eigneten sich auf Grund ihrer oft *„montierten und fetzenartigen Bildtechnik“* besonders gut für das szenische Verfahren, da sie eine gewisse Widerständigkeit im Verstehen aufwiesen. Suggestierten Gedichte dagegen konkret inhaltliche Abläufe, bestünde die Gefahr, dass diese zwar vordergründig inszeniert, jedoch weniger interpretiert werden würden. Generell könne aber jedes Gedicht mit dem szenischen Spiel *„vielleicht besser (auf jeden Fall: lebendiger) erschlossen werden als mit einem auf literaturhistorische Genauigkeit ausgerichteten Interpretationsgespräch.“*¹⁴⁷

Auch SCHAU möchte mit der Szenischen Interpretation eine *„andere Art des Umgangs mit Literatur und des Literaturverständnisses in der Praxis“*¹⁴⁸ vorstellen und wendet sich direkt an die Schülerinnen und Schüler. Dabei enthält sein ‚Werkstatt-Heft‘ neben diversen Inszenierungsvorschlägen und Prosatexten auch zahlreiche Gedichtbeispiele. An SPOHNs ‚Getuschel‘ soll z. B. *„das Rezitieren oder freie Sprechen eines auswendig gelernten Textes unter Einbeziehung von Requisiten und Bewegungen“* geübt werden und *„wie man gezielt Gesten*

¹⁴² Kunz 1997. S. 11

¹⁴³ vgl. Kunz 1997. S. 15/16

¹⁴⁴ vgl. Kunz 1989. S. 88-96

¹⁴⁵ Kunz 1989. S. 89

¹⁴⁶ Kunz 1989. S. 89

¹⁴⁷ Kunz 1989. S. 96

¹⁴⁸ Schau 1991. S. 7

und Bewegungen beim Sprechen einsetzt, um das Gedicht besser zu verstehen“¹⁴⁹. Die vier verschiedenen Inszenierungsvorschläge thematisieren zwar auch Gestik und Mimik, jedoch in erster Linie als visuelle Unterstützung des Rezitierens und Sprechens. Noch deutlicher wird diese Schwerpunktsetzung in der Auswahl des Lautgedichts ‚Karawane‘ von BALL: Die beiden Inszenierungsvorschläge arbeiten dieses Mal auch mit dem Imaginieren von Räumen und Schauplätzen sowie dem Einsatz von Requisiten, jedoch wird ein sparsamer Umgang favorisiert, was die visuelle Wahrnehmung wieder in den Hintergrund treten lässt. Mehr Gewicht bekommt die Visualisierung dagegen im Vorschlag zu ‚Personalabbau‘ von HÖSS durch den Einsatz eines pantomimischen Mitspielers, der im Laufe der Inszenierung immer kleiner wird, bzw. einer Puppe, die nach und nach zerlegt wird und so die Wirkung des Textes auf sein imaginäres Gegenüber veranschaulicht. Im zweiten Kapitel folgt eine Zusammenstellung von 24 Texten, die als Auswahl zum Inszenieren angeboten werden und in denen die Lyrik mit 16 Beispielen u. a. von ARP, GOMRINGER, JANDL und ENDE überproportional oft vertreten ist. Im letzten Kapitel werden als Hilfestellung Anregungen und Übungen zur Bewegung im Raum, der Pantomime, Maskenspiel und -herstellung sowie zu Kulissenbau und Requisiten gegeben.

1.4.4 Film

HEINZ BLUMENSATH verfolgt mit seinem Vorschlag, Poesie im Literaturunterricht in Videos umzusetzen, das Ziel, die „Kulturfähigkeit“ der Jugend zu stärken, indem sie den Umgang mit Buch und Film als lustvoll erlebe, so dass ihr Interesse dafür auch über die Schulzeit hinaus anhalte. Produktions- und prozessorientierte Lernformen hält er dafür für besonders geeignet, da sie den Menschen ganzheitlich und individuell ansprechen würden. Da die begrifflich-analytische Auseinandersetzung durch ihre „schematische Fragestellungen oder bloße additive Stilmittelerkundung“ die besondere Faszination der Poesie zerstöre, sei die Abneigung vieler Schülerinnen und Schüler daher in Wirklichkeit ein Abwehrmechanismus gegen diese Art der Methode und nicht gegen das künstlerische Werk an sich. Sein Vorschlag der filmischen Aneignung literarischer Texte soll daher das kognitiv-analytische Lernen sinnlich und fächerübergreifend ergänzen, indem sie von den „Gefühlen, Phantasien und Bildern der Kinder und Jugendlichen“¹⁵⁰ ausgeht, um diese im praktischen Vorführen gemeinsam zu erörtern: „Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Inszenieren, das heißt der produk-

¹⁴⁹ Schau 1991. S. 15

¹⁵⁰ Blumensath. In: Aspetsberger/ Rußegger 1995. S. 123/124

tiv-experimentelle Umgang mit einem Text, eine umfassende Lern- und Interpretationstechnik darstellt. Die stete, virtuell oder direkt erlebte Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich und seinen Gefühlen, Hoffnungen, Wünschen aber auch Ängsten, erlaubt dem Jugendlichen, sich einzubringen und in einem sich wechselseitig ergänzenden, körperlichen wie intellektuellen Erkenntnisvorgang wichtige soziale Erfahrungen zu machen.“¹⁵¹

Auf Grund der Erfahrungen mit seinem 1986 realisierten Poesie-Video-Projekt empfiehlt BLUMENSATH sich bei der Textauswahl für kurze und interpretationsoffene Gedichte zu entscheiden, da diese stärker zur Konkretisierung aufforderten als narrative Texte. Methodisch sei das improvisierende Spiel geeignet, da es „*zunächst nicht die kognitive Rezeption, sondern die direkte Umsetzung ins Sichtbare, Gestische, Körperliche*“ verlange und so die Erprobung subjektiver Phantasien ermögliche, die anschließend in der Konfrontation mit dem Text zu einem persönlich motivierten Verständnis führten. Diese Zugangsform entspräche damit auch der rezipientenorientierten Intention vieler moderner Künstler, die darauf ziele, den Leser durch die im Kunstwerk demonstrierten Welt- und Lebensentwürfe in seinen Gefühlen, Gedanken und Assoziationen zu befragen und dadurch in Aktion zu setzen.¹⁵²

Da die Gedichtverfilmung über die sprachliche Ebene hinausreicht und alle kindlichen Fähigkeiten in der Einheit von Aneignung und Hervorbringung (vgl. ABRHAM) aktiviert, hält METZGER¹⁵³ sie bereits und besonders für Grundschüler geeignet. In einer dritten Klasse lässt er Zweizeiler zu einem Gedicht schreiben, deren Umsetzung zunächst sprachlich, mimisch und/oder gestisch erproben und abschließend filmen: „*Das Verfilmen der eigenen Gedichte, eingesetzt auch als eine andere Form der bildlichen Umsetzung im Vergleich zum Originalgedicht, bietet die Möglichkeit, die verdichtete Sprache und den vorgestellten Inhalt auf konkreter Ebene darstellend zu erfahren und individuell umzusetzen.*“ Sprachliche und inhaltliche Aspekte, die dem ersten Eindruck vielleicht entgangen sind, und auch implizites Wissen der Lernenden über filmische Gestaltungsmöglichkeiten, haben so die Chance, in das Bewusstsein zu treten. METZGER versteht die Gedichtverfilmung damit als Anleitung zum bewussten Sehen.

Wie die Verfilmung von Gedichten professionell und mit hochkarätigen Darstellern und Sprechern (u. A. KLAUS MARIA BRANDAUER, HANNELORE ELSNER, ANNA THALBACH, HERMANN VAN VEEN, JÜRGEN VOGEL, MERET BECKER, RICHY

¹⁵¹ Blumensath. In: Aspetsberger/ Rußegger 1995. S. 135

¹⁵² vgl. Blumensath. In: Aspetsberger/ Rußegger 1995. S. 131 ff.

¹⁵³ Metzger. In: Die Grundschulzeitschrift 128/1999. S. 44-46

MÜLLER) aussehen kann, zeigt das Filmprojekt ‚POEM‘. In 19 eindrucksvollen Kurzfilmen visualisiert Regisseur RALF SCHMERBERG seine eigenen Imaginationen zu klassischen und modernen Gedichten. Die phantastischen Bilder, deren Filmmittel und Motive regen dabei zu eigener Produktion an, bieten aber auch eine Vielzahl von Analysemöglichkeiten für den Unterricht, wenngleich der Arbeit keine ausdrücklich didaktische Zielsetzung zugrunde liegt.

„ ‚Poem‘ ist der beachtliche Versuch einer Synthese von visueller Kunst und Dichtung“ kommentiert MICHAEL KLETT. Im Presstext wird von einer „magischen Reise durch die Welt der Poesie und Imagination“ gesprochen. „Ein Fest der Sinne. (...) Eine aufregende Reise, manchmal wie ein gefährlicher Ritt auf dünnem Eis, unter dem das Dunkle und Unberechenbare wartet.“¹⁵⁴ Und im Covertext zur DVD heißt es: „Gedichte haben die Macht zu beflügeln, verfügen über die Magie der Begeisterung und die Stärke der Wahrheit. POEM ist ein Film, der diese Kraft aufgreift und erlebbar macht. Ein raffiniertes Spiel mit Worten und Träumen, unerfüllten Sehnsüchten und Symbolismen. Regisseur RALF SCHMERBERG setzt deutschsprachige Lyrik in flirrende und verführerische Bilder um, und gibt damit den Texten von Heiner Müller, Hermann Hesse, Heinrich Heine, Kurt Tucholsky, Ingeborg Bachmann u. a. ein ‚Gesicht‘.“

SCHMERBERG, der als Autodidakt von der Fotografie zur Regie kam, ist bekannt für außergewöhnliche Filmproduktionen, Werbespots und Videoclips, die sich vor allem durch formelle Vielfalt, Inspiration, Humor und eine direkte Ästhetik auszeichnen. In seinem Statement zu ‚POEM‘ beschreibt er seine Intentionen folgendermaßen: „Ich möchte einen Film sehen, den ich fühle. Ich wollte einen lebensbejahenden Film machen. Bevor ich an POEM zu arbeiten begann, habe ich eigentlich nie Gedichte gelesen. Und plötzlich ist mir ein Gedicht begegnet, und ich dachte: da ist etwas zu entdecken. Ich habe mit POEM für mich das Wort entdeckt. Mein Film soll die Zuschauer das Wort ERLEBEN lassen. POEM soll das Gefühl der Menschen treffen und sie zu Mut und Offenheit inspirieren, ihr eigenes Leben kreativ zu gestalten und zu leben. POEM arbeitet nicht mit einem Handlungsbogen, der nacherzählt werden kann. Jeder Zuschauer wird das Kino mit seiner eigenen Geschichte verlassen, es gibt keine Figuren, durch deren Geschichte Spannung erzeugt wird, der Hauptakteur ist der Zuschauer. POEM setzt Impulse oder Assoziationen frei, und die Empfindungen des Zuschauers bestimmen, was der Film erzählt. Der eine wird mehr sehen, der andere weniger. Die eigene Empfindungs- und Wahrnehmungsbereitschaft macht den Film.“

¹⁵⁴ Presseheft zu POEM. www.otffilm.de

Wie intensiv Lyrik beim Filmen erlebt werden kann und welche Lernprozesse dabei durch die Zusammenführung von Wort und Bild angestoßen werden, zeigen die Statements der Mitwirkenden. Um die Eindrücklichkeit der Schilderungen zu erhalten, werden sie an dieser Stelle ausführlicher zitiert:

„Lese ich ein Gedicht, passiert es oft, dass mir die Buchstaben vor der Nase tanzen, der Inhalt bleibt mir aber verschlüsselt. Ich lese die Buchstaben, aber die Sätze sind verschleiert. Manchmal, wenn ich dann laut zu lesen beginne, wird aus den Sätzen ein Klang und das Gedicht wird körperlich wahrnehmbar und durch die Melodie der Sprache kann ich die Verse begreifen. Manchmal passiert es dann, dass ich die Sprache erfahre wie eine Berührung. Der Klang, der Rhythmus verwandelt die Wörter in Bilder und die Bilder werden ein Erlebnis und führen in eine andere Welt. Ich lächle jemanden an und jemand lächelt zurück. Es ist sehr einfach. Worte haben dieselbe Kraft. Man sagt etwas und jemand reagiert darauf. Das ist eine unglaubliche Fähigkeit, die jedem da inne liegt. Wir denken immer, wir könnten nichts ausrichten in der Welt. Aber wir können allein mit unserer Phantasie, mit unseren Gedanken Welten erschaffen. POEM ist eine Assoziation des Gedichts, ein Resultat des Wortes. Man kann daraus sehen, welche Kraft Worte haben können, welche Assoziationen und Bilder sie freisetzen können, die dann zu unseren Erfahrungen werden und unser Leben bestimmen. Gedichte zu lesen, kann uns mit diesem Wissen in Verbindung bringen und uns unsere Möglichkeiten und unser Potential vor Augen führen, dass wir selbst die Welt gestalten können, in der wir leben.“ (ANTONIA KEINZ)

„Poesie ist der Grund, warum ich ans Theater gekommen bin und warum ich Schauspieler geworden bin. Warum der Schmerberg bei Trakl diesen Ritter auf der Autobahn gesehen hat, weiß ich nicht, versteh ich nicht, ist mir absolut schleierhaft. Aber ich werde jetzt nicht versuchen, es zu verstehen, ich lass mich einfach als Zuschauer reinziehen in dieses eigenartige Bild, in diese eigenartige Sprache mit diesem Gedicht. Wenn Ralf ein Gedicht liest, setzt sich das in ein Bild um und zwar in sein Bild. Wenn ich einen Text lese und versuche ihn in Bilder umzusetzen, kommen natürlich ganz andere Bilder heraus.“ (DAVID BENNETT)

„Ich habe den Film bereits gesehen. Noch nicht auf der großen Leinwand, nur auf einer ganz kleinen. Er sprengt bereits diese. Wie dann erst die große? Welch eine Idee. Ich bin sehr gern dabei gewesen.“ (KLAUS MARIA BRANDAUER)

„Und jedes Mal, wenn du ein Gedicht liest, ist es ein anderes Gedicht, weil du ein anderer Mensch geworden bist. Das ist wie mit Licht - Licht kann man nicht fangen, Schnee kann man nicht bewahren.“ (HERMANN VAN VEEN)

„Während des Drehs war das Gedicht immer da.“ (MÁRCIA HAYDÉE SCHÖBERL)

„POEM hat keine Angst vor der Kraft starker Bilder. Das ist etwas, was in Deutschland sehr selten ist, dass man keine Angst hat vor zu emotionalen Bildern oder vor Pathos. Wenn man mit dem Film berühren will, muss es einen auch selber berühren, während man dreht. Das fehlt oft in deutschen Filmen, es gibt immer eine Verhaltenheit zu emotionsstarken Bildern, es ist ein bisschen so wie Angst vor der Macht, die Bilder haben können. Mich macht das neugierig, wenn man einfach guckt, was passiert, es ist jedes Mal wie eine Reise. Es wird nicht so viel behauptet, sondern man ist einfach auf der Suche und nimmt das, was die Menschen einem anbieten.“ (ALIE GÖZKAYA)

Der Deutschlehrer STEFAN NOWAK rezensiert den Film auf der Homepage für Lingua-Video und spricht von ihm als *„heiklem Unterfangen“*: *„Ein Film über Gedichte! Diese statischen Gebilde aus Wörtern, mitteilungscheu, abstrakt, oftmals beherrscht nur von einem einzigen eingefangenen Moment.“* Den Kritikern von Gedichten fehle der Handlungsbogen, die Befürworter würden fragen, *„warum ein Gedicht der zusätzlichen Bilder bedarf. (...) Gedichte gelten als schwere Kost: Sprachkonzentration, Sinnverdichtung und die subtile Form erfordern ein Einlassen auf das geschriebene Wort und enorme Anforderungen an die Sensibilität der Schüler.“* Gerade aber diese vielfältigen Reibungsmöglichkeiten prädestinierten die Poesie für ihren Einsatz im Unterricht. ‚POEM‘ könne der Abwehrhaltung allerdings entgegenwirken, da es mit seiner filmischen Umsetzung dem analytischen Zugang einen sinnlichen zur Seite stelle. SCHMERBERG gebe keine Erklärungen, sondern führe vor Augen, welche Assoziationen möglich seien: *„In kongenialer Weise verschafft er den Gedichten einen Raum, in dem sie sich frei bewegen können.“* Im Sinne JOACHIM SARTORIUS’ könne man das Gedicht als *„eine Art, sich eigensinnig Welt vorzustellen“* verstehen. Der Film ver helfe den Gedichten zu einem erweiterten Ausdruck und liefere keine vorgefertigte Gedichtinterpretation, sondern eine Methode, der Poesie offen und kreativ zu begegnen, um eigene Assoziationen anzustoßen und so einen persönlichen Zugang zu finden.

Auch wenn der Film der audiovisualisierten Welt der Schülerinnen und Schüler entgegenkäme, störe er dennoch ihre konsumorientierten Sehgewohnheiten, denn seine Ästhetik mit ihren subtilen Anspielungen und langen Kameraeinstellungen müsse auf sie bizarr und fremd wirken. NOWAK empfiehlt daher, die Kurzfilme einzeln zu betrachten, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern. Dabei könne man einzelne Szenen nachstellen und neu interpretieren, aber auch analytische Verfahren zur Untersuchung der filmischen Mittel und ihrer Wirkung einsetzen: *„Die Möglichkeiten sind reichhaltig und sollten sich das Verschmelzen*

der verschiedenen sinnlichen Eindrücke, die sich durch die Verknüpfung von Bild/Wort/Ton eröffnen, zu Nutze machen. (...) Schmerberg hat einen Fuß in die Welt der Worte und der Bilder gesetzt und siehe da: sie trägt.“¹⁵⁵

Die stark emotional und subjektiv gefärbten Rezensionen zu ‚POEM‘ zeigen laut HESSE/KROMMER/ MÜLLER¹⁵⁶ die „*Hilflosigkeit und Verunsicherung*“ gegenüber diesem „*neuen medialen Phänomen*“ der Gedichtverfilmung und sind für die Autoren Anlass, verbindliche Analyse- und Beurteilungskategorien aus deutschdidaktischer Sicht zu formulieren:

- Kategorien der Gedichtverfilmung: Jede Verfilmung dokumentiere den in unterschiedlichem Maß entwickelten Deutungsansatz des Regisseurs und öffne oder begrenze den interpretatorischen Spielraum. Den verschiedenen Graden an interpretatorischer Konkretion werden daher – in ihrer sachlogischen Entsprechung zum Prozess der assoziativen Erschließung von Gedichten – drei Kategorien von Gedichtverfilmungen zugeordnet, welche als bewusst gewählte Deutungskonzepte zu verstehen sind: Rezitation, Inszenierung von Einzelbildern, komplexe Kontextualisierung;
- Kategorien der Analyse von Gedichtverfilmungen: Analyse der filmischen Bilder unter Einbeziehung der sprachlichen Bilder, Analyse der neu eingeführten filmischen Symbole, Analyse der Sprecherrolle;

Am Beispiel von ‚POEM‘ zeigen die Autoren, dass es im Unterricht einer zwölften Jahrgangsstufe gelingen kann, auf der Grundlage der oben genannten Kriterien und selbst entwickelter Deutungshypothesen, die filmischen Interpretationsansätze zu reflektieren und begründet-reflektierten Stellungnahmen zu formulieren. Dabei könnten die Gedichtverfilmungen sogar „*befreiend*“ wirken - wie es eine Schülerin beschreibt - „*weil sie den individuellen ‚Film im Kopf‘ mit seinen vermeintlich unpassenden Assoziationen sichtbar machen, aufwerten und damit einen neuen Zugang zu Gedichten eröffnen*“.

Mit der eigenen filmischen Umsetzung des Gedichtes ‚Du sollst nicht‘ von KASCHNITZ in derselben zwölften Klasse erweitern HESSE und KROMMER¹⁵⁷ ihren Ansatz um die produktionsorientierte Auseinandersetzung. Ziel ist es, zu beweisen, dass sich ein entsprechendes Arrangement „*hinsichtlich des Grades an interpretatorischer Durchdringung und literarischer Erschließung der behandelten Gegenstände nicht von analytischdiskursiven Zugangsweisen unterscheiden lässt*“ und ein Qualitätsverlust oder eine Verflachung ebenso wenig zu befürchten seien wie eine oberflächlich-aktionistische „*Spaß-Didaktik*“.

¹⁵⁵ Nowak: Poem - Ein Kommentar. www.lingua-video.com

¹⁵⁶ Hesse/ Krommer/ Müller. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 1/2005. S. 41-46

¹⁵⁷ Hesse/ Krommer. In: v. Frederking 2005. S. 145-160

Die Verfilmung verdichte die Polyvalenz der Lyrik zwar einerseits auf eine bestimmte Deutung, biete andererseits aber auch als *„erhebliche intellektuelle Herausforderung die Chance, den Schüler(inne)n wieder die Augen für die Vielfalt, für den Reichtum und – von besonderer Relevanz – für die Möglichkeiten wie Funktionen der Gattung Lyrik zu öffnen“*, wenn - wie im vorliegenden Beispiel – mehrere Gruppen verschiedene Filmversionen desselben Textes produzieren und sich im vergleichenden Gespräch darüber austauschen können. Das Bedürfnis nach Austausch und Selbstvergewisserung beweise, dass es gelungen sei, einen gewissen Grad an Mehrdeutigkeit zu erhalten, welcher sich schon daraus ergebe, dass Gedichtverfilmungen nur über wenig Zeit verfügten, eine Situation zu illustrieren: *„Polyvalenz macht die Beschäftigung mit Gedichtverfilmungen – und seien diese selbst sehr anschaulich in Form einer komplexen Kontextualisierung realisiert – zum lohnenden, qualifizierenden, den Rezipienten literarisierenden Moment.“*

Zugunsten des produktionsorientierten Zugriffs verzichteten die Autoren dabei auf eine umfassende theoretische Einführung, da *„der Erwerb der zentralen analytischen wie kognitiven Kompetenzen zur Erschließung von Gedichtverfilmungen durch die Schüler(innen) auch im Zuge eines produktionsorientierten Verfahrens möglich“* sei. Nach der Entwicklung erster Deutungsansätze wurden Skizzen zu Personen, Orten und Situationen erstellt und schließlich das Storyboard mit Kameraeinstellung, -perspektive, -bewegung, Bildinhalten, Dialogen, Licht und Ton filmisch umgesetzt, wobei der Einsatz der filmischen Mittel funktional motiviert war und tatsächlich auf umfassende Vorkenntnisse zurückgegriffen werden konnte. Im Vertrauen darauf, *„dass die intuitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler der Generation@ für eine schnelle und kompetente Erschließung der vorhandenen Möglichkeiten der Software sorgen“*, fand daher keine technische Einführung statt und hätte sich in Bezug auf die Handhabung der Kamera und der digitalen Bearbeitung auch als unnötig erwiesen, während die Bedeutung der Beratungsfunktion der begleitenden Lehrkraft im Bereich Ton und Beleuchtung dagegen deutlich zu Tage getreten sei.

Insgesamt sehen sich die Autoren in ihrer Annahme bestätigt, dass die Verfilmung ein Mittel darstellt, welches Lyrik im Unterricht lebendig zu inszenieren und die Polyvalenz als konstitutives Moment von Literatur zu vermitteln vermag.

1.4.5 Fotografie

Einen der wenigen Unterrichtsvorschläge zum Einsatz des Fotos in Verbindung mit Lyrik formuliert HAAS, wobei seine Überlegungen hauptsächlich auf der Erfahrung basieren, dass die zeichnerischen Fähigkeiten der Kinder nur bedingte bildliche Umsetzungen zulassen. Nach einer Grundsatzdiskussion, inwiefern das Foto der Lyrik gerecht werde, gibt er konkrete Beispiele für dessen Einsatz im Unterricht, wobei nicht eigene Fotos produziert, sondern bereits vorhandenes Material aus Zeitschriften und Zeitungen zu Bild- und Text-Bild-Collagen zusammengefügt wird.

Die herkömmliche Gedichtanalyse würde häufig mit dem Anspruch begründet, die Vielschichtigkeit des poetischen Bildes durch abstrahierende Distanz erhalten zu wollen anstatt sie vorschnell durch subjektive Vorstellungen zu fixieren. Vergessen würde dabei, dass die meisten Schülerinnen und Schüler weder über das dafür notwendige Fachwissen noch die Offenheit verfügten, ein Gedicht objektiv zu erfassen, sondern seinen bildlichen Strukturen häufig hilflos gegenüberstünden. Es gelte daher, diese bildliche Struktur didaktisch-methodisch so aufzubereiten, dass ein persönlicher Zugang zum Gedicht möglich werde: *„Im Gesamtzusammenhang eines kontinuierlich praktizierten handlungsorientiert-multisensuellen Literaturunterrichts hat es Sinn, die vielfältigen, häufig ungeordneten und in der Fülle verwischten Bildeindrücke der Schüler auch für die Annäherung an lyrische (...) Texte zu aktivieren.“*¹⁵⁸

Ein geeigneter Ansatzpunkt stellen die häufig bei Kindern zu sehenden Textausschmückungen dar, die zu bewussten Text-Bild-Korrespondenzen weiterentwickelt werden könnten. Da die Kinder dabei schnell an die Grenzen ihrer zeichnerischen Fähigkeiten gelangten, könnten Fotos die Möglichkeit bieten, *„die Grundthematik bzw. Grundstimmung und -tönung des Gedichts bzw. ein dominantes Motiv anzudeuten, die Aussage bildlich zu begleiten, zu paraphrasieren oder zu akzentuieren. Dass in allen Fällen auch Aspekte der Schreibgestaltung mit hereinspielen können, liegt auf der Hand.“*¹⁵⁹ Eine mögliche Eigenproduktion thematisiert HAAS dabei nicht, sieht aber die Vorteile der Auseinandersetzung mit vorhandenem Bildmaterial darin, dass die Suche nach einem geeigneten Bild nur gelingen könne, wenn zuvor ein persönliches Engagement, eine Verbindung mit dem Text und die Realisation der eigenen Imagination stattgefunden habe. In Einzelfotos könnten so bestimmte Aspekte des Gedichtes unterstrichen, aber auch Spannungen erzeugt, in Fotoserien der Text collageartig umgestellt oder einzelne Motive besonders betont werden. Dabei müsse man beachten, dass kein Bild einen Text ganz ausschöpfen könne, sondern lediglich eine Annäherung darstelle und somit

¹⁵⁸ Haas 1997. S. 130/131

¹⁵⁹ Haas 1997. S. 131

Teil einer interpretatorischen Leistung sei. Auch wenn diese Methode den Text unter Umständen in seiner Aussage unzulässig reduziere, läge ihr didaktischer Vorteil doch darin, „*die notwendige subjektive Öffnung, die in aller Regel über einen einzelnen Vers, der Aufmerksamkeit erregt oder ‚trifft‘, über ein Bild, eine Passage erfolgt (...)*“¹⁶⁰, herzustellen und für die weitere Arbeit zu nutzen.

1.4.6 Fazit

Alle Vorschläge basieren auf der Annahme, dass Lyrik, Imagination und Visualisierung in irgendeiner Weise durch ihren Bildcharakter miteinander in Beziehung stehen und dieser daher ein didaktisches Potenzial besitzt. Hinzu kommt die hohe emotionale Bindung an das gestalterische Produkt, durch die man sich einen subjektiv motivierten Lernprozess mit entsprechendem Engagement erhofft. Verfahren einzusetzen, die insbesondere ein ansehnliches Ergebnis hervorbringen, sind beliebt und Vorschläge für einzelne Unterrichtprojekte häufig zu finden. In der Regel fehlt allerdings ein umfassendes Konzept mit einer Sachanalyse des eingesetzten Bildverfahrens, so dass seine spezifischen Eigenschaften und Leistungen kaum berücksichtigt werden und die Wahl des Mediums dadurch oft zufällig und willkürlich anmutet. Wie wenig z. B. der Einsatz von Malerei und Zeichnung durchdacht ist, zeigt bereits die ungenaue Anwendung und Abgrenzung der beiden Begriffe voneinander und auch ihre synonyme Verwendung mit dem Begriff ‚Illustration‘. So treffen die ihnen zugewiesenen Vorteile wie Mittel zur Fixierung der Imagination oder Möglichkeit zur Überarbeitung und Präsentation auch auf die meisten anderen bildnerischen Verfahren zu, mit denen aber kein Vergleich hergestellt wird. In diesem Sinne sehen sich Malerei und Zeichnung, wie jede andere Form der Illustration auch, in der Kritik, die Imagination zu behindern, da sie die Offenheit der metaphorischen Sprache auf genau ein Bild reduzierten; dagegen betonen die Befürworter der malerische Umsetzung ausdrücklich ihre imaginationsfördernde Wirkung im Sinne einer Verlangsamung des Vorstellungsprozesses und einer Wahrnehmungssensibilisierung sowie darüber hinaus ihre erhellende Funktion innerhalb der Medienerziehung. Die besondere Problematik, welche sich insbesondere aus der Diskrepanz zwischen imaginativer Vorstellung und zeichnerischem bzw. malerischem Darstellungsvermögen der Schülerinnen und Schüler ergibt, wird nicht thematisiert. Der auffallend häufige Einsatz vermeintlich ‚einfacher‘ Verfahren wie Zeichnen und Malen mit Stiften und Deckfarben scheint weniger auf didaktischen

¹⁶⁰ Haas 1997. S. 135

Überlegungen zu fußen, sondern vielmehr in ihrer Praktikabilität und Verfügbarkeit im Schulalltag begründet.

Ähnliches trifft auf die typografische Gestaltung zu. Zwar wird der Aufforderungscharakter der Lyrik auf Grund spontaner Verzierungen, Rahmungen oder kleinerer Zeichnungen, welche die Lernenden ‚nebenbei‘ im Unterricht anfertigen, wahrgenommen, und auch die komprimierte Form der Lyrik wird für entsprechende Unterrichtsvorhaben als geeignet erkannt, jedoch dienen diese meist ausschließlich dekorativen Zwecken. Lediglich zu bestimmten Ausprägungen moderner Lyrik wie z. B. der Visuellen Poesie, welche die sinnkonstituierende Funktion der Typografie selbst zum Thema machen, finden sich umfassendere Sachanalysen und Anleitungen zur Reflexion. Von den anderen bildnerischen Verfahren unterscheidet sich die typografische Gestaltung insofern, dass sie die gestalterische Freiheit in besonderer Weise an den Text bindet, da er nicht nur inhaltlicher, sondern auch grafischer Bezugspunkt ist und damit zugleich Orientierung und Begrenzung darstellt.

Eingehend theoretisch hinterfragt und praktisch erprobt findet das szenische Spiel in der didaktischen Literatur mittlerweile Beachtung. Neben der Förderung des Körperbewusstseins wird die Imagination dabei als vornehmstes Ziel formuliert. Wenngleich sich die Fachliteratur primär mit dramatischen und prosaischen Texten beschäftigt, sind doch auch Unterrichtsvorschläge zur Lyrik zu finden, welche insbesondere Assoziations- und Improvisationsübungen als dem lyrischen Partiturcharakter angemessene szenische Umsetzungsformen empfehlen und deren Verknüpfung mit weiteren künstlerischen Ausdrucksweisen in einen größeren ästhetischen Rahmen sehen.

Versuche, Gedichte filmisch umzusetzen, nehmen zu und erschöpfen sich mittlerweile nicht mehr nur in der konkreten Schilderung von Organisation und Hergang einzelner Projekte, sondern bemühen sich zunehmend auch um die Entwicklung einer deutschdidaktischen Theorie bezüglich filmanalytischer Kriterien. Die formulierten Vorzüge einer Gedichtverfilmung treffen dabei auf alle visualisierenden Verfahren zu oder berufen sich im Wesentlichen auf das szenische Spiel, wobei nicht deutlich wird, worin sich beide unterscheiden. Eine besondere Stellung innerhalb dieses Themenkomplexes nimmt die Gedichtverfilmung ‚POEM‘ von SCHMERBERG ein. Seine Visualisierungsvorschläge, aber auch Hintergrundinformationen zur Filmentstehung sowie die Stellungnahmen der Teilnehmenden und des Regisseurs selber werden in diversen Unterrichtsvorschlägen sowohl filmanalytisch als auch produktionsorientiert eingesetzt und zeigen in ihrer didaktischen Aufbereitung, was im Medium Film möglich ist.

Noch weniger Beachtung als die Gedichtverfilmung findet die Fotografie innerhalb der Lyrikdidaktik. Meist dient sie lediglich dazu, lyrische Projekte zu dokumentieren; wird sie als eigenständiger Interpretationszugang verwendet, konzentriert sich die Arbeit auf vorhandenes Bildmaterial - eine didaktische Überprüfung der Möglichkeiten einer fotopraktischen Annäherung fehlt.

2 WORT-BILD-KOMPETENZ

2.1 Sprachliche und bildliche Symbole

Literarische Texte verlangen einen anderen Umgang als Sachtexte und lyrische Texte nehmen innerhalb der Literaturdidaktik auf Grund ihrer ausgeprägten Bildsprache wiederum eine Sonderrolle ein. Bei ihrer Erschließung muss sowohl dem äußeren, sprachlichen Bild als auch dem dadurch provozierten inneren, imaginativen Bild Rechnung getragen werden. Die spezifischen Leistungen, aber auch die vielfältigen ästhetischen Bezüge zwischen Wort und Bild sollen im Folgenden genauer beleuchtet werden, um die Bedeutsamkeit des bildlichen Zugangs zu erfassen und Formen der Verständigung zu finden, welche für den Lyrikunterricht genutzt werden können.

2.1.1 Konkurrenz

2.1.1.1 Symbolbildung

Laut CASSIRER tritt *„die Welt (...) dem Menschen nur als eine symbolisch geformte entgegen. Umgekehrt ist der Mensch als ‚animal symbolicum‘ derjenige, der diese symbolischen Formen aus sich heraus im Laufe der Kulturentwicklung entfaltet hat.“*¹⁶¹ Durch Symbole eignen wir uns die Welt an, sie sind die *„Brücke des Verstehens“*¹⁶² zwischen Innen- und Außenwelt und für Lernprozesse damit von enormer Bedeutung. KRETSCHMER spricht von einer *„symbolischen Zwischenwelt“* voller selbst geschaffener Zeichen und Bilder: *„Die Fähigkeit des Menschen, Symbolsysteme hervorzubringen, ist seine spezifische Art und Weise, sich mit seiner Umgebung auseinander zusetzen und zugleich neue Dimensionen der Wirklichkeit zu entwerfen. Deshalb sollte das Lesen von Bildern ebenso vermittelt werden wie das Lesen der Buchstaben.“*¹⁶³ Laut EISNER verfügt jeder Sinneskanal über ein spezifisches Erkenntnispotenzial, welches durch keine andere Form der Wahrnehmung ersetzt werden kann, und DAUCHER bestätigt: *„Jede Kunstform ist wie eine Sprache, in der bestimmte Erlebnisbereiche eine Form der Verständigung finden.“*¹⁶⁴ In der Bildenden Kunst stehen so z. B. die

¹⁶¹ Nordhofen 2003. S. 39

¹⁶² vgl. Nordhofen 2003. S. 39

¹⁶³ Kretschmer 2003. S.22

¹⁶⁴ Daucher 1990. S. 172

spezifischen Fähigkeiten visueller Erkenntnis im Zentrum. In seinem ‚E.R.I.S.-Modell‘¹⁶⁵ nennt DAUCHER neben Exploration, Repetition und Imitation die Symbolbildung als einen der vier intrinsisch motivierten Mechanismen des menschlichen Geistes und legitimiert die Beschäftigung mit künstlerischen Ausdrucksformen bio-psychologisch: *„Auf dieser Ebene erlebt der Mensch in den Künsten, in seinen Gebräuchen, in Zeremonien und Riten, in Festen und Spielen, in den Metaphern und Parabeln seiner Sprache, in den symbolischen Bedeutungen kultischer Gegenstände gleichnishaft Sinnfindung. Er genießt die positiven, ja ‚erhaben- nen‘ Gefühle, mit denen er für Symbolbildung belohnt wird. Das Bedürfnis nach Symbolen, die Macht der Symbole hebt Kunstgegenstände auf eine geistige Wertebene.“*¹⁶⁶ Eine Schule, welche jenen spielerischen, künstlerischen Freiraum nicht mehr zur Verfügung stelle, beraube sich daher ihrer wichtigsten Antriebskräfte.

2.1.1.2 Diskursive und präsentative Symbole

LANGER unterscheidet zwischen diskursiven (sprachlich-begrifflichen) und präsentativen (bildlich-künstlerischen) Symbolen.¹⁶⁷ Auch wenn beide Symbolisierungsformen untereinander korrespondieren und vielfältige Verbindungen eingehen, unterscheiden sie sich doch in wesentlichen Aspekten.

Im Gegensatz zum Sprachsystem, welches syntaktisch disjunktiv angelegt ist, beschreibt NIEHOFF das Bild auf Grund seiner Simultanität als besonders ‚dicht‘. Mit seiner sinnlichen Präsenz besäße es eine Konkretheit, während die Sprache keinen unmittelbaren Bezug zum Bezeichneten habe und daher *„ungreifbar“* bleibe: *„Bezogen auf die Darstellung von zeitlichen Abfolgen, von Handlungen und Ereignissen, zeigt sich das Bild momenthaft und ausschnitthaft. Im Unterschied dazu charakterisiert die Sprache, dass sie Handlungen und Ereignisse in einen zeitlichen Ablauf bringt und auch prozesshaft repräsentiert.“*¹⁶⁸

VON CRIEGERN stellt eine *„Wesensverschiedenheit“* von Sprache und Bild fest, die hier zum besseren Vergleich in Tabellenform veranschaulicht wird¹⁶⁹:

¹⁶⁵ vgl. Daucher 1990. S. 165 ff.

¹⁶⁶ vgl. Daucher 1990. S. 169-171

¹⁶⁷ Langer 1984. S. 103. Zit. von Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner. 2006. S. 12

¹⁶⁸ Niehoff In: Bering/ Niehoff 2005. S. 101

¹⁶⁹ vgl. von Criegern 1996. S. 115

Sprache	Bild
wird mündlich und schriftlich repräsentiert	wird nur bildlich repräsentiert
ist sequentiell organisiert und kann nur so produziert und rezipiert werden	ist strukturell organisiert und kann ‚dispers‘ hergestellt und synchron rezipiert werden
denotiert Objekte, Sachverhalte etc.	ist vorwiegend konnotativ
wird gesprochen oder gestisch übermittelt	kann Schrift-Anteile enthalten
besteht aus segmentalen und nonsegmentalen Einheiten, die syntaktisch streng codiert sind	ist syntaktisch offen, experimentell, dynamisch
macht allgemeine Aussagen	macht immer besondere Aussagen

HAPKEMEYER und WEIERMAIR gehen den zahlreichen Bezügen zwischen Text und Bild sowie dem darin verborgenen ästhetischen Potenzial anhand über hundert ausgewählter fotografischer Arbeiten seit 1967 nach. Das Bild werde vor allem durch seinen „*vieldeutigen und daher vagen Assoziationsrahmen*“ bestimmt und definiere den Gegenstand dennoch eindeutig in seiner visuellen Erscheinung, ohne dabei eindeutige Aussagen über seine eventuellen Bedeutungen oder Implikationen zu treffen: „*Während das Bild charakterisiert ist von der Konkretheit und Vollständigkeit aller visuellen Elemente, bleibt jede vom Text abgebildete ‚Welt‘ abstrakt und unvollständig.*“¹⁷⁰ Der grundsätzliche Unterschied der beiden Zeichensysteme läge daher vor allem in ihrer unterschiedlichen „*Kodiertheit der primären Signifikanten*“. Die Sprache weise ihren Elementen klare bedeutungsdifferenzierende und bedeutungstragende Funktionen zu und sei daher hoch kodiert, während im ikonischen System jedes wahrnehmbare Element – eine Linie, eine Form, eine Farbe – bedeutungsdifferenzierend oder bedeutungstragend sein könne, aber nicht müsse. Indem das Bild den Betrachter vor die Aufgabe stellt, den Signifikanten eine Deutung zuzuweisen, bietet es ihm zwar mehr interpretatorische Freiheit als die Sprache, fordert von ihm jedoch zugleich ein hohes Maß an Eigeninitiative und Frustrationstoleranz.

¹⁷⁰ Hapkemeyer/ Weiermair 1996. S. 10

2.1.1.3 Übersetzungsproblematik

Während das Bild in seiner Struktur Offenheit anstrebt, ist die Sprache darauf ausgerichtet, Eindeutigkeit herbeizuführen. *„Semiotisch gesehen ist ein Bild also ein Kontinuum nicht eindeutig festgelegter Zeichen, das erst durch die Projektion möglicher Bedeutungen (in Form von sprachlichen Aussagen) auf das Bild strukturiert wird. Für inhaltlich eindeutige Aussagen bedarf es also der Ebene des Wortes“*¹⁷¹, resümiert HAPKEMEYER.

Der Deutschdidaktiker KLAUS MAIWALD bestätigt diese These, indem er betont, dass auch die Bildproduktion und -rezeption im Kunstunterricht nicht nur auf der sinnlich-anschaulichen Ebene abläuft, sondern auch auf der sprachlich-theoretischen, wenn Arbeitsaufträge, Erwartungen, Erläuterungen, Fragen, Wahrnehmungen oder Assoziationen verbalisiert werden müssen. Manche Informationen zur Erweiterung des Bildverständnisses lägen zudem nur in verbaler Gestalt vor. Im verbalen Percept erfahre das interne, visuelle Percept eine kommunizierbare Form, welche die gemachten Eindrücke fixiere und damit auch bewertbar mache: *„Was Sprache als Symbolsystem wesentlich vom Bild unterscheidet, ist ihre potenzielle Komplexität und vor allem ihre Reflexivität.“*¹⁷² Wenngleich auch Sprachtexte ihre Grenzen hätten, so könne beispielsweise das komplexe Gewebe des Auftaktes von THOMAS MANN'S ‚Zauberberg‘ von keiner Verfilmung in Bilder übersetzt werden.

Inwiefern eine Übersetzung von dem einen in das andere Symbolsystem gelingen kann, hinterfragen sowohl die Deutsch- als auch die Kunstdidaktik ausführlich. VON CRIEGERN geht davon aus, dass Bilder, insbesondere innere Bilder, intersubjektiv nicht austauschbar seien. Eine Verbalisierung und damit Reflexion würde daher nur selten stattfinden oder sich in Sprachklischees erschöpfen, zumal die verbale Sprache im Alltag zunehmend auf ihre kommunikative Funktion reduziert werde und in Folge dessen an individueller Ausdrucksqualität verliere.¹⁷³ Bild- und Gestaltungskompetenz sensibilisiert daher nicht nur für die Grenzen und Möglichkeiten der bildhaften Sprache; sie zeigt auch die Möglichkeiten der rationalen Sprache auf, wenn die Schülerinnen und Schüler über den Erwerb spezifischer Fachkenntnisse und einer differenzierten Wahrnehmung hinaus nach einer dem Bildphänomen angemessenen verbalen Sprachfähigkeit suchen müssen und ihnen mit bildnerischen Zugangsweisen Wege eröffnet werden, vom Begrifflichen loszulassen.

¹⁷¹ Hapkemeyer/ Weiermair 1996. S. 10

¹⁷² Maiwald 2005. S. 174

¹⁷³ vgl. von Criegern 1996. S. 14

Generell könne man den simultanen Bildeindruck „*nur bedingt ins Rationale und in die ‚Folgerichtigkeit‘ der diskursiven Wortsprache übersetzen*“¹⁷⁴, meint ZÜLCH, und auch KIRCHNER/FERRARI/SPINNER bestätigen: „*Die gestaltete Sinnhaftigkeit ästhetischer Phänomene verweigert sich der Übersetzung in den Begriff und ist nur in ihren simultanen, sinnlich-symbolischen Beziehungen erfahrbar.*“¹⁷⁵ Der Künstler und Kunstdidaktiker KLAUS-JÜRGEN MAIWALD schlägt daher vor, Bilder auch nonverbal zu rezipieren: „*Wir wissen aus Erfahrung, dass wir uns ihnen nicht selten intensiver über anschaulich-sinnliche Arbeitsweisen nähern. Ein visuelles Percept kann aus Sackgassen des Bildverstehens herausführen, in die uns die eingeschränkte Kapazität der Sprache gebracht hat.*“¹⁷⁶

Folgt MAIWALD zunächst noch der Forderung nach Gleichberechtigung und lehnt für den Kunstunterricht sowohl eine rein verbale „*Monokultur*“¹⁷⁷ – in Anlehnung an andere Schulfächer – als auch eine nonverbale Monokultur –in Abgrenzung zu den anderen Schulfächern – ab, plädiert er letztlich doch radikal für das Primat des Bildes gegenüber dem Text, wobei er den Textbegriff nicht differenziert: „*Texte handeln von Bildern, machen Aussagen über Bilder, sind auf sie bezogen. Ohne die Bilder wären sie lediglich Fragmente. Allein daraus ergibt sich bereits das (richtige) hierarchische Verhältnis zwischen Bild und Text. Es ist also nur konsequent, die Bilder ins Zentrum der Auseinandersetzung zu stellen und die Texte ihrer zugeordneten Funktion entsprechend zu behandeln.*“¹⁷⁸ Dieser Widerspruch ist sicher nur mit dem kunstpädagogischen Bemühen zu erklären, dem bestehenden „*Rationalitätskonzept*“ der aktuellen Unterrichtswirklichkeit polarisierend entgegenzuwirken und so dem Bilderlesen den gleichen Stellenwert einzuräumen wie dem Textlesen. In ihm äußert sich vor allem ein tiefes Unverständnis gegenüber den jahrelangen Versuchen, bildnerische Phänomene mit sprachlich-analytischen Verfahren zu erfassen, das defizitäre Bildwissen der Schülerinnen und Schüler zu leugnen und entsprechende Fördermaßnahmen auf Grund vermeintlich wenig „*greifbarer*“¹⁷⁹ Resultate, die zudem noch Zeit und Muße verlangen – worunter MAIWALD im Sinne LENZIs das nachdenkliche Hinschauen, die Kontemplation versteht – zu verweigern.

Die Erfassung von Wirklichkeit mittels der Symbolisierung, aber auch die Übertragung vom einen in ein anderes Symbolsystem kann demnach niemals eine deckungsgleiche Übersetzung sein, sondern ist immer ein Konstrukt und damit Deutung. ULMANN gibt zu bedenken, dass

¹⁷⁴ Zülch. In: BDK-Materialien Bd.7. 2001. S. 7

¹⁷⁵ Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 12

¹⁷⁶ Maiwald, K.-J.. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 37/38

¹⁷⁷ vgl. Maiwald, K.-J.. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 35/36

¹⁷⁸ Maiwald, K.-J.. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 38

¹⁷⁹ Maiwald, K.-J.. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 38

sich auch das bildliche Symbol der Wirklichkeit nur annähern kann, ebenso wie das Wort dem Bild, und beschreibt die wechselseitige Beeinflussung folgendermaßen: *„Die Realität ist immer mehr, als wahrnehmbar ist, und mehr, als verbalisierbar ist. (...) In diesen Prozessen des Annäherns können Menschen einerseits wahrnehmend mehr erfassen, als sie verbalisieren können (...). Andererseits ist es möglich, mehr zu verbalisieren, als wahrnehmbar ist. (...) Wörter können die Organisation eines Wahrnehmungsfeldes stabilisieren (...) wieder aufheben und eine andere, neue bewirken. Von der Differenziertheit des Sprachschatzes eines Betrachters kann auch die Differenziertheit seines Sehens abhängig sein.“*¹⁸⁰ *„Wörter leisten, was Bilder in ihrer Mehrdeutigkeit offen lassen müssen – Bilder sprechen anschaulich, wo das Wort überfordert ist und versagt.“*¹⁸¹

2.1.1.4 Logozentristisches Bildungssystem

In den vorhergehenden Positionen klingen bereits Tendenzen an, aus den Wesensverschiedenheiten der beiden Symbolsysteme hierarchische Strukturen abzuleiten und diese für die Legitimation des eigenen Faches im Konkurrenzkampf des Schulkanons nutzbar zu machen. *„Wort und Bild, diese königlichen Geschwister im Reiche der Kommunikation, werden im Zeitalter der Wissenschaft recht ungleich behandelt; (...) hoch gebildete Menschen zollen nur Wörtern und Begriffen ernste Aufmerksamkeit“*¹⁸² stellt HUXLEY bereits 1966 fest und beschreibt damit die Auswirkungen einer langen logozentristischen Bildungstradition. Wenn sich Schule vor allem auf die Vermittlung von Schriftzeichen konzentriert, misst sie dem Wort einen akademischen Anspruch zu, während dem Bild vornehmlich ein Unterhaltungscharakter zugestanden und auf Grund seiner hohen Emotionalität eine wissenschaftliche Erkenntnisfunktion weitgehend abgesprochen wird. *„Dass unser Bildungssystem, wie auch unsere Wissenschaften allgemein, dazu neigen, die nonverbale Form der Intelligenz zu vernachlässigen“*¹⁸³, widerspricht jedoch laut SPERRY allen neurologischen und medienwissenschaftlichen Erkenntnissen und ignoriert nicht nur die Potenziale, die eine Zusammenarbeit beider Wissensformen beinhaltet, sondern fördert geradezu deren Missverhältnis.

Erschwerend kommt hinzu, dass nicht nur eine Bevorzugung der Sprache gegenüber dem Bild, sondern auch innerhalb der Sprache selbst ein zunehmender Bildverlust auszumachen ist. Wissenschaftlichkeit verlangt eindeutige, klare Begriffe, deren abstrakte Formulierungen

¹⁸⁰ Ulmann 1975. S. 38 ff.

¹⁸¹ Ulmann 1975. S. 11

¹⁸² Huxley 1966. S. 112

¹⁸³ vgl. Daucher 1990. S. 174/175

über die Naturwissenschaften hinaus mittlerweile bis in unseren Alltag reichen (vgl. Gesetzestexte, Verwaltungsbestimmungen, Wirtschaftsberichte etc.) und die Sprache laut DAUCHER ihrer Bilder beraubt: *„Aus der Poesie sprachlicher Umgangsformen, die Denken nicht festlegen, sondern anregen, sind die wortkargen Wortsteppen unserer Rationalität geworden, deren präzise bürokratische Langeweile die wissenschaftliche Literatur so oft auszeichnet. Die unübersehbare Vielfalt der Erscheinungen, die sich nur in Parabeln und Metaphern in Worte fassen lässt, reduziert sich hier in den spröden Termini eines auf Begriffe reduzierten Denkens.“*¹⁸⁴ Wenngleich eine Normierung der Sprache und damit eine Reduktion der Vielfalt unserer innerer Bilder eine unbedingte Notwendigkeit darstelle, um eine kommunikative Basis gemeinsamer Wörter und Bedeutungen zu finden, so läge die Gefahr in der heutigen Informationsgesellschaft mit ihrem steigenden Bedarf an präzisen Begriffen darin, dass die persönliche, unmittelbare sinnliche Erfahrung zunehmend überlagert werde, so DAUCHER: *„Das subjektive Gefühl verschwindet hinter dem normierenden Verstand. (...) Wortkunst benötigt deshalb die Metapher, das sinnliche Gleichnis, um Gefühle vermitteln zu können.“*¹⁸⁵ Das Eindrucksvolle der Bildvorstellung läge ja gerade darin, dass sie eine emotionale Reaktion hervorrufe, deren Ursache auf das zum Sprachspeicher vergleichsweise phylogenetisch hohe Alter des Bildgedächtnisses zurückzuführen sei. Die schulische Medienkonkurrenz zieht demnach nicht nur eine bildarme, sondern auch eine entemotionalisierte Sprache nach sich, die in ihrer einseitigen Förderung des begrifflichen Wissens nicht der menschlichen Natur entspricht und nur bedingt dafür geeignet ist, lyrische Phänomene zu erschließen.

2.1.2 Symbiose

2.1.2.1 Kindliches Lernen

Wie wichtig und anthropologisch elementar der bildliche Ausdruck ist, sieht die Kunstpädagogik insbesondere durch die Forschungen zur Kinderzeichnung bestätigt. Sich bildnerisch auszudrücken ist demzufolge angeboren und zunächst von innerer Motivation, Vergnügen und Spiel geleitet. Es stellt einen Grundzug menschlicher Existenz dar, ohne den anschauliche Vorstellung und damit Denken und Handeln nicht möglich ist. DAUCHER geht daher davon aus, dass sich in der kindlichen Zeichnung der geistige Reifungsprozess ablesen lässt, denn

¹⁸⁴ Daucher 1990. S. 136

¹⁸⁵ Daucher 1990. S. 182/181

„Kinder zeichnen, was sie denken, und sie denken vor allem in Bildern.“¹⁸⁶ Kann ein abstraktes Zeichen in der frühen Kindheit zunächst noch alle möglichen konkreten Zuordnungen erhalten – ein Kreis kann gleichzeitig ein Ball, ein Kopf, die Sonne etc. sein – und findet die unangefochtene Akzeptanz seines Zeichners, entwickelt sich mit zunehmendem Alter ein Ähnlichkeitsanspruch zwischen Zeichnung und abgebildeten Objekt. Bis zum Alter von ca. 12 Jahren ist *„die kindliche Darstellung nicht Abbild, sondern Gleichnis für den Umgang mit dem Dargestellten.“*¹⁸⁷ Im Gegensatz z. B. zum Foto, welches den Gegenstand nur aus einer ganz bestimmten Perspektive abbildet und damit lediglich seine optische Wirklichkeit thematisiert, bemüht sich das Kind um eine ganzheitliche Wiedergabe, d. h. es zeichnet nicht nur das, was es vom Gegenstand sieht, sondern das, was es über ihn weiß. Forschungen zur bildnerischen Entwicklung bei Naturvölkern bestätigen, dass die Übernahme perspektivischer Elemente kein zwangsläufiger Entwicklungsschritt ist, sondern der Neigung des Kindes folgt, sich an kulturspezifische Vorbilder anzupassen. *„Damit verlagert sich die gestalterische Tätigkeit mehr auf das Gebiet der Intelligenzleistung. Die Kraft der Phantasie, die sinnliche Erlebnisfähigkeit, die Fähigkeit zu spontanem künstlerischen Ausdruck beginnen dabei meist zu verblässen.“*¹⁸⁸

Auch KIRCHNER geht davon aus, dass das Kind über ästhetische Bedürfnisse sowie Rezeptions- und Produktionsweisen verfügt, *„die später von einseitig kognitiven und sprachlich-diskursiven Zugängen zur Wirklichkeit überlagert werden.“*¹⁸⁹ Die kindliche Offenheit, basierend auf Spiel, Fantasie und Imagination, wie auch die Lust am Sammeln, Spuren suchen, Ordnen, Bauen, Verbinden von Bild und Schrift und digitaler Gestaltung korrespondierten mit Strategien der Gegenwartskunst und prädestinierten es als potentiellen Betrachter: *„Kinder sind neugierig und wissensdurstig, sie denken ganzheitlich, bildhaft und rezipieren mit allen Sinnen. Ihre Vorstellungen von der Wirklichkeit sind noch nicht starr festgelegt, sondern flexibel variierbar, sie haben noch keine eng gefassten Sichtweisen. Kinder sind Spielexperten, die mit Fantasie, Kreativität und Experimentierfreude ungewöhnliche Vorstellungswelten entwickeln. Ihre Einbildungskraft und ihr Ideenreichtum tragen dazu bei, Bedeutungen zu erforschen und Sinnschichten zu entdecken, Widerständiges lockt zur Erkundung.“*¹⁹⁰

DAUCHER ist davon überzeugt, dass ein Bildungssystem, welches verbale Kommunikation als ausschließliches Verständigungsmittel versteht und *„Denken nur noch als eine Art inneres*

¹⁸⁶ Daucher 1990. S. 9

¹⁸⁷ Daucher 1990. S. 147

¹⁸⁸ Daucher 1990. S. 151/152

¹⁸⁹ Kirchner. In: Kunst+Unterricht 213/1997. S. 14

¹⁹⁰ Kirchner. In: BDK-Mitteilungen 3/02. S. 19

Sprechen“ schult, die Denkgewohnheiten des Kindes radikal umstrukturiert und die kindliche Imagination durch „*die regelhafte Linearität logisch-kausalen Denkens*“ ersetzt. Es leiste dem natürlichen Verlangen des Kindes nach Anpassung Vorschub, wenn es individuelle Zugangs- und Ausdrucksweisen zugunsten einer Normierung zurückdränge. So lange das bildliche Wissen eine untergeordnete Rolle spiele, sei unser Bildungssystem daher nicht dafür geeignet, eigenständige, persönliche Imaginationen zu fördern und zu entfalten: „*Wir denken in Bildern und wahrscheinlich beeinflusst uns keine Form des Denkens mehr als dieses Denken in bildlichen Vorstellungen*“¹⁹¹ schreibt DAUCHER. Inwiefern Individualität und Ganzheitlichkeit verschwinden, sei nirgends deutlicher abzulesen als in der Entwicklung kindlicher Bildnerie: „*Sie enthüllt eine tief greifende Umformung unseres Verhältnisses zu dieser Welt.*“¹⁹²

2.1.2.2 Architektur des Gehirns

Ganzheitlich ausgerichtete Bildungskonzepte finden mittlerweile konkrete Unterstützung in der aktuellen neurologischen Forschung. So plädiert PÖPPEL¹⁹³ eindringlich für Strategien, unterschiedliche Wissensformen nicht nur in gleicher Weise zu entwickeln, sondern vor allem in Beziehung zueinander zu setzen.

Die Hirnhemisphärenforschung SPERRYs weist schon 1973 darauf hin, dass dieselbe Information von den menschlichen Hirnhälften unterschiedlich verarbeitet wird: die linke denke verbal, analytisch, während sich die rechte die Visualisierung nutzbar mache. Zudem verfüge das menschliche Gehirn auch über zwei getrennte und unterschiedliche Gedächtnisspeicher, von denen der eine in Worten, Zeichen und Symbolen kodierte Inhalte aufbewahre, der andere dagegen bildliche, ganzheitliche Informationen. SPERRY folgert daraus, dass es zwei Denkweisen gibt – die verbale und die nonverbale – welche weitgehend getrennt voneinander von der linken und der rechten Hirnhälfte repräsentiert werden.

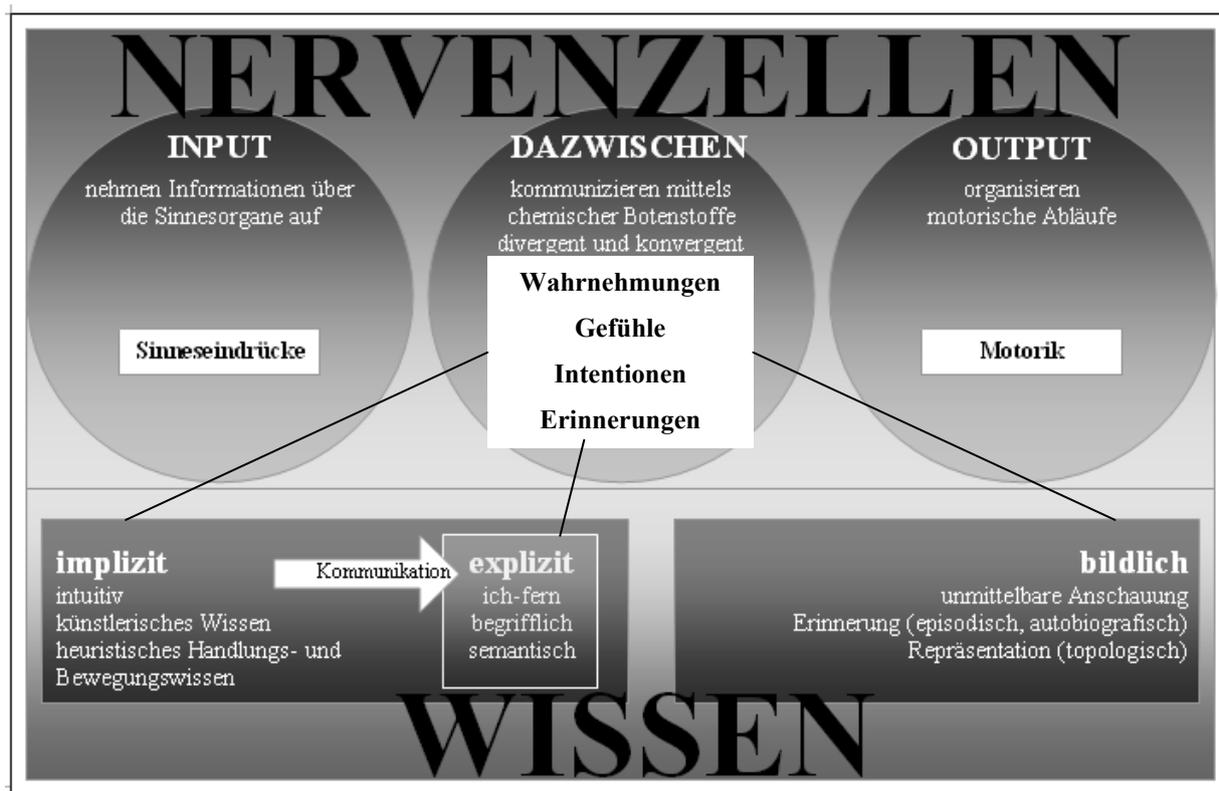
Laut PÖPPEL besteht unser Gehirn aus drei unterschiedlichen Arten von Nervenzellen: Zellen, die Informationen über die Sinnesorgane aufnehmen und je nach Lebewesen unterschiedliche Bereiche der Welt erfassen können; Zellen, die motorische Prozesse ausführen; Zellen, die mittels chemischer Botenstoffe sowohl divergent (Informationen empfangend) als auch konvergent (Informationen aussendend) zwischen den beiden kommunizieren. Dementspre-

¹⁹¹ Daucher 1990. S. 135

¹⁹² vgl. Daucher 1990. S. 185

¹⁹³ alle folgenden Aussagen zu Pöppel beziehen sich auf seinen Vortrag ‚Bilder entstehen im Gehirn‘ anlässlich der Tagung ‚Bilder- eine Herausforderung für die Bildung‘ des BDK und der Kunstakademie Düsseldorf im Oktober 2004, wiedergegeben von Heimann. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 9-20

chend sei die Sprache des Gehirns also „*reine Chemie*“¹⁹⁴ und durchlaufe vier Zwischenstationen, die untrennbar miteinander verbunden seien: Wahrnehmung, Gefühl, Intention, Erinnerung. Diese vier modulären Bereiche repräsentierten die unterschiedlichen Wissenssysteme, von denen die moderne Hirnforschung heute ausgeht: das explizite, das implizite und das bildliche Wissen. Zur Veranschaulichung werden die Ergebnisse PÖPPELs im folgenden Bild zusammengefasst:



Für die Schule plädiert PÖPPEL eindringlich für Strategien, die alle drei Wissensformen gleichermaßen entwickeln und vernetzen, da nur die Verbindung von explizitem, intuitivem und bildlichem Wissen neurologisch sinnvoll sei. Obwohl unser heutiges Bildungssystem das explizite Wissen, welches man lerne und dann habe, „*verherrliche*“, sei dieses doch nur wie „*eine kleine Insel in dem riesigen Ozean des impliziten, intuitiven Wissens, und werde nur explizit, indem es kommunikabel gemacht werde.*“¹⁹⁵ Die „*Architektur des Gehirns*“ zeige, dass alles engstens miteinander verbunden sei und nichts unabhängig voneinander funktionieren könne. Wenn wir nur das explizite Wissen förderten, „*dann stimme etwas nicht mit der*

¹⁹⁴ Heimann. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 15

¹⁹⁵ Heimann. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 17/18

*Selbstinterpretation der Gesellschaft*¹⁹⁶. Ursache dafür sei, dass wir in unserem Kulturkreis „in der Tradition stünden (...) und (...) folglich immer noch glaubten, dass unser Bewusstsein explizit, rational und unabhängig von emotionalen Bewertungen sei. Das Gehirn habe das so nicht vorgesehen. Elementar sei vielmehr die Vernetzung aller Abteilungen.“¹⁹⁷

Der Neurowissenschaftler SINGER bezeichnet die einseitige Orientierung des deutschen Bildungssystems am Begrifflich-Sprachlichen und die damit verbundene Vernachlässigung nichtsprachlicher Ausdrucksmittel als „Deprivation“, die „in der handelnden Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt die notwendigen Konstruktionen komplexer Wirklichkeiten behindert“¹⁹⁸ und der Kunstpädagoge ZÜLCH spricht von „Halbbildung“, da anschauliches Denken an allen innovativen Lernvorgängen maßgeblich beteiligt sei und sich auf alle Phasen der kognitiven Entwicklung erstrecke: „Die anschauliche und diskursive Denkweise stellen zwei konstitutiv gleichwertige Denkmodi dar, die beide für eine umfassendere Persönlichkeitsbildung unentbehrlich sind. Deshalb steht oder fällt der schulische Bildungsauftrag mit der stärkeren Entfaltung anschaulicher Erkenntniskomponenten und zwar nicht nur in den so genannten ‚musischen Fächern‘, sondern in allen Lernbereichen.“¹⁹⁹ Eine Bildung ohne Bilder sei daher nicht nur im so genannten ‚Medienzeitalter‘ unmöglich, so MAIWALD, in diesem werde das Missverhältnis von Bilderflut und Bildkompetenz, „das gerade angesichts einer verbreiteten kulturellen Praxis von Bilderverbot und Bildverachtung Brisanz gewinnt“²⁰⁰, aber umso offensichtlicher und absurd. PEEZ hält das ästhetische Lernen somit für ein unverzichtbares Element, welches zu den Basisqualifikationen neben Lesen, Schreiben und Rechnen gezählt werden müsste.²⁰¹

2.1.2.3 Text-Bild-Konglomerate

„Ein Kunstwerk muss wachsen wie ein Wesen der Natur; wie dieses muss es am Ende in seiner erscheinungsgesetzlichen Folgerichtigkeit und in seinem einmalig individuellen Charakter lesbar sein: ‚schaubar‘ in der Idee als Bild, ‚lesbar‘ in der Gestalt als Text“, sagte PAUL KLEE²⁰². Dass eine wechselseitige Beziehung zwischen Text und Bild und gerade zwischen Poesie und Bild besteht, wird in der Vielzahl von Gedichten, die Schriftsteller zu Bildern verfassten, und den Bildern, die Maler und Graphiker zu lyrischen Texten schufen, augenfällig.

¹⁹⁶ Heimann. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 18

¹⁹⁷ Heimann. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 16

¹⁹⁸ Singer 2002. S. 58. Zit. von Niehoff. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 96/97

¹⁹⁹ Zülch 2001. S. 6

²⁰⁰ Maiwald 2005. S. 172

²⁰¹ vgl. Peez. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 77

²⁰² Klee 1957. S. 276

Eine der umfangreichsten Gedichtsammlungen zu bekannten Kunstwerken präsentiert der Germanist KRANZ bereits 1974 und verweist in diesem Zusammenhang auf die Möglichkeiten für einen „*fächerübergreifenden Unterricht, für synoptische Betrachtung von Dichtung und bildender Kunst, für eine Erziehung zu ästhetischer Kommunikationsfähigkeit und zu künstlerischer Sensibilität.*“²⁰³ EZRA POUND, der selbst zahlreiche Gedichte zu Kunstwerken verfasst hat, beschreibt die produktive Form der Rezeption folgendermaßen: „*Das Kunstwerk, das am lohnendsten ist, ist zugleich dasjenige, das zu seiner Auslegung hundert Kunstwerke einer anderen Kunstgattung notwendig macht. Ein erlesenes Bildwerk ist der Kern für hundert Gedichte*“²⁰⁴ – und entsprechend muss gelten: Ein erlesenes Gedicht ist der Kern für hundert Bildwerke. Die Kunstgeschichte kennt zahlreiche ‚Befruchtungen‘ dieser Art zwischen Wort und Bild, aber auch die enge und stärkende wie rivalisierende und komplizierten Beziehung, wie sie HUXLEY so treffend in der Metapher der „*zwei ungleich behandelten Geschwister*“²⁰⁵ abbildet (s. o.).

MAIWALD attestiert insbesondere den Künstlern der klassischen Moderne einen schizophrenen Umgang mit der Sprache: Zum einen erklärten viele von ihnen Zweifel an der verbalen Bildauslegung, dem gegenüber stünde jedoch eine immense Anzahl von Briefen und Büchern, in denen sie sich der Sprache gerade im Sinne einer didaktischen Kommentarliteratur bedienten. Als Beispiel werden BEUYS und PICASSO zitiert: „*Hier äußert sich allerdings tiefes Misstrauen gegenüber einem Medium, das nicht nur mit dem Bild konkurriert, sondern es in seiner ‚magischen‘ Qualität sogar bedroht, wenn es etwas in Begriffe zwingen und auf diesem Weg rationalisieren will. Die grundlegende Skepsis der Sprache gegenüber ist nicht zu übersehen. Ihr Anspruch, Realität erfassen zu können, ist nur scheinbar unangefochten.*“²⁰⁶

Die dennoch stattfindende Symbiose von Text und Bild zeigt sich seitdem in vielfältigen Ausdrucksformen und man kann sowohl in der bildenden Kunst ein verstärktes Eindringen von Schrift feststellen – wie z. B. in den kubistischen Zeitungscollagen – als auch in der Literatur ein Eindringen bildlicher Elemente – wie z. B. in der visuellen Poesie. Weitere Berührungspunkte zwischen Wort und Bild stellt MAIWALD darüber hinaus auf etymologischer Ebene fest: „*Auch in den Kategorien der Sprachwissenschaft treffen sich Bild und Sprache, und zwar im Begriff des ‚Textes‘ (lat.: textum = Gewebe, Gefüge). Das Bild ist ein visueller oder haptischer Text, die Sprache ein verbaler - ein Gewebe wie das Bild.*“²⁰⁷

²⁰³ Walch. In: Kunst+Unterricht 210/1997. S. 22

²⁰⁴ Walch. In: Kunst+Unterricht 210/1997. S. 22

²⁰⁵ Huxley 1966. S. 112

²⁰⁶ Maiwald, K.-J.. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 35

²⁰⁷ Maiwald, K.-J.. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 37

Aber nicht nur in der modernen und aktuellen Kunst, sondern auch in unserem Alltag ist eine Zunahme multimedialer Ausdrucksformen festzustellen. Angefangen bei Bilderbuch und Comic über Fotoalbum, Fotoroman, Film, Fernsehen, Video, MMS, PC und Internet bis hin zur Zeitung und Illustrierten spielen Text-Bild-Kombinationen eine tragende Rolle im Mediengeschehen und insbesondere im Leben von Jugendlichen. Auch gereimte Texte finden hier ihren Platz, wenn z. B. die Werbung ihre Slogans und Texte mit ‚lyrischer Qualität‘ versieht, um sie auffälliger und erinnerbarer zu gestalten.²⁰⁸ Lyrische Texte in Form von Abzählreimen, Fingerspielen, Kinder- und Weihnachtsliedern bilden für die meisten Kinder die früheste sprachästhetische Erfahrung und „wichtigste Vermittlungsform von Lyrik“²⁰⁹. Auf CD-Covers, Songbooks, Postern und anderen Merchandising-Artikeln gehen Text und Bild – in Kinderprodukten meist mit Zeichnung oder Gemälde, in Jugendprodukten überwiegend mit Fotos – eine von den Heranwachsenden hoch beachtete und emotional stark besetzte Symbiose ein.

An der Zunahme von „Text-Bild-Konglomeraten“, die heute einen Großteil visuell vermittelter Kommunikation ausmachen, lässt sich laut SCHMITZ ablesen, dass wir trotz der langen Spezialisierungstradition von Text und Bild im Alltag „in großem Maßstab und auf weitaus komplexerem Niveau zu Ursprüngen zurückzukehren, in denen Bild und Schrift kaum getrennt waren“²¹⁰. Seit etwa den letzten drei Generationen habe sich das Text-Bild-Verhältnis im Zuge der Mediatisierung grundsätzlich verändert und die „Schrift längst ihre Monopolstellung als dominante Kulturträgerin verloren“²¹¹, obwohl die Schule weiterhin logozentrisch unterrichte und das geschriebene Wort vorwiegend in Gestalt geschlossener Ganztexte thematisiere. „Der Umgang mit diskontinuierlichen und fragmentarischen Texten sowie mit nicht sprachlichen Zeichenformen“ werde kaum systematisch geschult, Bilder fänden – wenn überhaupt – nur als „illustrierende oder didaktisierende Textsklaven“²¹² eine Berücksichtigung und bekämen so einen luxuriösen, d. h. ästhetisierten, aber dennoch überflüssigen Charakter und gälten als kulturell weniger bedeutend. Zwar sei es wichtig, die Schriftkultur auch weiterhin zu fördern, jedoch nicht auf Kosten anderer Zeichenformen. Es kann also nicht darum gehen, Text und Bild gegeneinander auszuspielen, sondern vielmehr darum, sie zu Einheiten zu verschmelzen, um so eine mehrperspektivische Erschließung zu ermöglichen, wie auch HAPKEMEYER bestätigt: „Durch den Medienwechsel innerhalb ein und desselben Werkes,

²⁰⁸ vgl. Waldmann 1998. S. 123

²⁰⁹ Spinner 2001. S. 173

²¹⁰ vgl. Schmitz. In: Jonas/ Josting 2004. S. 220/221/231

²¹¹ Schmitz. In: Jonas/ Josting 2004. S. 222/223

²¹² vgl. Schmitz. In: Jonas/ Josting 2004. S. 222/223

durch die Kombination zweier Systeme, vermögen Foto-Texte – wie alle Bild-Text-Kombinationen – auf zwei Ebenen zu wirken.“²¹³

2.1.2.4 Verdichtung medienspezifischer Leistungen

„Es gibt unbestreitbar ein hohes Maß an Unbildung, was die Lebendigkeit der Sprache und was die Vernunft der Bilder angeht“²¹⁴, schreibt VON CRIEGERN und sieht dadurch sowohl die bildliche als auch die verbale Sprache in ihren Möglichkeiten beschnitten: „Der Verlust der Sprachlichkeit der Bilder, so scheint es, geht einher mit dem Verlust der Bildlichkeit und weiter mit dem Verlust der Sprachlichkeit der Sprache. Wir werden überschüttet mit einer ungeheuren Wort-Bild-Produktion und sehen uns ihr sprachlich und bildlich ungebildet ausgeliefert.“²¹⁵ Beide Ebenen gilt es in der Schule zu erschließen. Zum einen können so die „medienspezifischen Leistungen“²¹⁶ erfahren, aber auch die Chancen ihrer wechselseitigen Durchdringung erlebt werden. Im fächerübergreifenden Unterricht führen Bild und Text einander dort fort, wo ihnen spezifische Grenzen gesetzt sind oder diese verschwimmen: „Bildbetrachten tendiert (...) zum Lesen, wenn das Bild sich nicht aus sich selbst erschließt und der Schlüssel dafür im Text gefunden werden kann. Lesen tendiert zum Bildbetrachten, wenn die Vorstellungsbildung, wie sie der Text hervorruft, nur durch die Bildsprache fortgeführt werden kann“²¹⁷, schreiben BÜTOW und SCHÜTZE. Kinder müssen daher lernen, sich in verschiedenen Zeichenformen auszudrücken und diese zu lesen, ihre spezifischen Vorzüge zu erkennen und auch und insbesondere mit den neuen, digitalen Medien zu verbinden. Sie können so erfahren, dass jede Ausdrucksform ihren Inhalten einen adäquaten Raum, Rahmen, Hintergrund, eine Farbe und Form gibt – die eine mit sprachlichen, die andere mit bildlichen Mitteln. FRITZ spricht daher nicht vom ‚fächerübergreifenden‘, sondern vom ‚fächerverdichtenden‘ Ansatz: „Dadurch, dass sich visuelle und sprachliche ästhetische Objekte wechselseitig interpretieren, sich zu bestimmten Aussagen hin verdichten, dass Parallelen in der ästhetischen Form aufscheinen, wird die Zugangsmöglichkeit zu ästhetischen Objekten erleichtert und das Problembewusstsein nachhaltig gefördert.“²¹⁸

Die wechselseitige Erhellung von Lyrik und Kunst untersucht WALCH im Kunstunterricht, indem er visuelle Bildgedichte als Anregung für die Unterrichtspraxis heranzieht, lyrische Texte zu ausgewählten Bildern der Kunstgeschichte schreiben und Bilder zu Gedichten malen

²¹³ Hapkemeyer/ Weiermair 1996. S. 10

²¹⁴ von Criegern 1996. S. 14

²¹⁵ von Criegern 1996. S. 14

²¹⁶ Maiwald, K.-J.. In: Kunst+Unterricht 182/1994. S. 35/36

²¹⁷ Bütow/ Schütze 1993. S. 1/2

²¹⁸ Fritz 1980. S. 137

lässt. Als besonderes Lernpotenzial dieser fächerübergreifenden Aufgaben definiert er ihre außerordentliche Subjektorientierung und zitiert in diesem Zusammenhang SARTORIUS: „Weil die Sprache von allen die Sprache von niemanden ist, muss man sich eine Sprache finden, um das Intime – den toten Punkt aller positiven Diskurse – zu verbalisieren. Die Rolle der Poesie war schon immer, ein alternatives Sprachsystem zu produzieren. Das Gedicht ist, neben anderem, auch einer der stärkstmöglichen Ausdrücke von Intimität.“²¹⁹ Für WALCH ist das ästhetische Produzieren zu ästhetischen Produkten daher immer zugleich persönlicher Ausdruck als auch Anteilnahme an einer fremden Idee. In der Individualität liegt nicht nur die große Schwierigkeit der künstlerischen Sprachen, sondern vor allem ihr Potenzial.

2.1.3 Fazit

Inwiefern es gelingt, die Wesensverschiedenheit von Wort und Bild nicht als Aufforderung für Hierarchisierungsversuche zu verstehen, sondern als Chance für eine umfassende Symbolbildung, wird entscheidend sein für die Entwicklung einer zukünftigen Text-Bild-Kompetenz. In einer Welt, die sich zusehends über mediale ‚Zwitterformen‘ mit verstärkt subjektiven Ausprägungen verständigt, ist es kontraproduktiv, die Konkurrenzsituation zwischen den beiden Erkenntnisformen zu verschärfen, zumal neurologische Forschungen bestätigen, dass die Effektivität des menschlichen Geistes maßgeblich von einer ausgewogenen Zusammenarbeit abhängt. Dazu ist es notwendig, dem Bildwissen innerhalb unseres Schulsystems einen höheren Stellenwert beizumessen, es als Grundqualifikation zu verstehen, so dass Wort und Bild nicht nur friedlich, einander ergänzend zur Seite gestellt werden, sondern Grenzen aufgeweicht und Schnittmengen entdeckt werden, damit sich das eine im anderen wiederfinden kann. Die zahlreichen Beispiele des sich daraus ergebenden kreativen Potentials sind nicht nur in der Kunst, sondern auch im Alltag abzulesen, wobei sich die bildliche Sprache der Lyrik in diesem Zusammenhang als ‚Grenzgänger‘ erweist. Da sie die Literaturgattung darstellt, deren Sprache am wenigsten normiert, deren Bilder am stärksten persönlich sind, kann sie so Vermittlerfunktion einnehmen, und das in ihr „bewahrte bildhafte Weltverstehen“²²⁰ Beispiel sein für die Entwicklung eigener polysymbolischer Ausdrucksweisen, denn es lässt sowohl die Eigenheiten des jeweiligen Symbolsystems als auch die Vorteile ihrer Symbiose erkennen.

²¹⁹ Walch. In: Kunst+Unterricht 210/1997. S. 22

²²⁰ Spinner 2003. S. 10

2.2 Ästhetisches Lernen

Die ästhetischen Verhaltens- und Erkenntnisformen, welche die Kunsterziehung vermittelt, können für das Bildverständnis der Deutschdidaktik und damit für das Erschließen von Lyrik impulsgebend sein: Sie sind im Wesentlichen gekennzeichnet durch Kreativität, Intuition, Produktivität, Imagination und Subjektivität - Schlüsselbegriffe, welche auch die neuere produktionsorientierte Deutschdidaktik maßgeblich prägen. Indem das eigene Gestalten im Sinne der Erschaffung einer imaginativen Vorstellung, aber auch im Sinne eines kreativen Produktes verfolgt wird, kann sowohl dem lernenden Subjekt als auch dem Gedicht als Kunstwerk Rechnung getragen werden. Als Schnittmenge zwischen Wort- und Bildkunst ergibt sich so die ästhetische Erfahrung als grundsätzliche Zugangsweise zur Welt, welche sich in ihrer Ganzheitlichkeit nur in einem Unterricht entfalten kann, der auf die Verbindung der Wissensformen und Symbolsysteme angelegt ist. Die Ausbildung einer tragfähigen Bild-Wort-Gestaltungskompetenz kann ein Fach demnach alleine nicht leisten, sondern es bedarf einer fächerübergreifenden Methodenpluralität, innovativer und experimenteller Ansätze, die Raum für unterschiedliche Ausdrucksweisen und deren mediale Verbindungen öffnen, so dass visuelle Interpretationsverfahren, wie sie in Kap. 1.4 vorgestellt werden, keine Einzelfälle bleiben, sondern sich zu einem didaktischen System verdichten.

Im Folgenden soll zunächst gezeigt werden, inwiefern sich das Bildverständnis des Deutschunterrichts im Zuge ästhetischer Forschung verändert hat und wie die Kunstdidaktik als Expertin für die Vermittlung von Bildkompetenz hilfreiche Impulse für die lyrikdidaktische Arbeit geben kann; anschließend werden zwei Konzepte vorgestellt, welche aus der gemeinsamen Arbeit von Deutsch- und Kunstdidaktikern hervorgingen und beider Anliegen in einem ästhetisch orientierten Bildungsverständnis zu vereinen suchen.

2.2.1 Deutschdidaktische Aspekte

2.2.1.1 Von der Bildbeschreibung zur Bildvorstellung

Eine Bildbeschreibung, welche sich lediglich darauf beschränkt, das Sichtbare möglichst präzise, detailliert und vor allem objektiv in Worte zu fassen, sei eine „*einseitige Auflistung des visuellen Inventars*“ und laufe dem ästhetischen Charakter des Bildes zuwider, kritisieren LUDWIG und SPINNER²²¹. Bereits 1992 sprechen sie sich gegen diese Form der Beschreibung aus, da das Bild einem mehrschichtigen Wahrnehmungsprozess unterliege, welcher von

²²¹ Ludwig/ Spinner. In: Praxis Deutsch 113/1992. S. 13 ff.

der Vorstellungswelt des Rezipienten und seinem bisherigen Wissen gesteuert werde: *„Statt die Forderung zu erheben, ein Bild genau sprachlich nachzuzeichnen, sollte man Schülern vielmehr bewusst machen, dass eine Bildbeschreibung aus einer Auseinandersetzung mit einem Bild erwächst und Ergebnis eines Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Deutungsprozesses ist.“* Auf diese Weise würde sowohl dem Bild als auch der Subjektivität der Lernenden Rechnung getragen werden und die Bildbeschreibung könne:

- die Wahrnehmungstätigkeit intensivieren mit dem Ziel, Sehroutrinen zu durchbrechen und gleichzeitig weiterführende Möglichkeiten ästhetischen Erlebens aufzuzeigen
- das Sprachvermögen schulen, wenn treffende Wörter, Vergleiche und Umschreibungen für bildliche Phänomene gesucht werden
- das Ausprobieren unterschiedlicher Organisationsmöglichkeiten fördern, da das statische Nebeneinander des Bildes zu einem zeitlich linearen Nacheinander des Textes konstruiert werden müsse, wobei der Wahrnehmungsprozess als Leitfaden diene: *„Bildbeschreibung wäre in diesem Sinne nicht Beschreibung des Bildes, sondern Beschreibung der Wahrnehmung.“*
- ästhetisch sensibilisieren, da eine Verbalisierung der Empfindungen zu deren Differenzierung führe
- ganzheitliches Lernen anregen, da sich im Schreiben zu Bildern sinnliche Erfahrung und geistige Verarbeitung gegenseitig durchdringen
- die Imaginationfähigkeit trainieren, denn *„mit Sprache können Lücken, die das Bild erkennen lässt, gefüllt, Deutungsspielräume aufgeschlossen, Empfindungen und Assoziationen, die das stumme Bild weckt, zum Ausdruck gebracht werden. Ein Bild bietet dem Schreibenden Anregung und Halt, doch keine Formulierungen. Es lässt ihm die Freiheit, die Sprache zu finden.“*

Auch DEHN wendet sich gegen die klassische Bildbeschreibung und ersetzt sie durch die ‚Bildvorstellung‘. Es handelt sich dabei um eine persönlich motivierte Annäherung, deren Ausgangspunkt die Interpretation ist und in der sich der personale und kommunikative Aspekt des Schreibens verbinden sollen. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, *„den eigenen Eindruck, die Impression des Bildes zu formulieren und zu einem Text zusammenzufügen, so dass es für andere mitteilbar wird, und andererseits beim Lesen und Zuhören das Einzelne wieder zu einem (inneren) Gesamteindruck zu konstruieren und dabei (möglicherweise) auf-*

merksam zu werden auf bisher unbeachtete Aspekte des Bildes.“²²² DEHN kommt es deshalb nicht darauf an, die verschiedenen subjektiven Bildwahrnehmungen auf eine allgemeingültige und so vermeintlich objektive Schnittmenge zu reduzieren, sondern darauf, die Angemessenheit der eigenen Lösung in Bezug auf das Bild für andere verständlich zu machen: *„So erfahren die Schüler, wie das, was sie meinen, was sie ausdrücken wollen, verstanden wird. Gleichzeitig lernen sie andere Ausdrucksmöglichkeiten und Sichtweisen kennen.*“²²³

Auch WERMKE²²⁴ sieht die Bildbeschreibung in ihren Möglichkeiten reduziert, wenn sie lediglich als normative Stilübung im Sinne der traditionellen Aufsatzerziehung betrieben wird. Auf diese Weise werde lediglich das objektive Moment der Textsorte herausgearbeitet, die subjektiven und reflektierenden, d. h. interpretatorischen Züge jedoch unterdrückt. Um ihrer Komplexität gerecht zu werden, müsse die Bildbeschreibung daher aus der überholten Aufsatzerziehung gelöst und in den Deutschunterricht *„als Gegenstand bzw. Mittel unterschiedlicher Beobachtungs-, Erlebens- und Artikulationsweisen“* integriert werden mit dem Ziel *„nicht mehr die Erfüllung einer stilistischen Norm, sondern die kontrollierbare Wahrnehmung und deren Mitteilung“* im Sinne einer umfassenden Ausdrucks- und Wahrnehmungsschulung zu fördern.

Dazu dürfe der Rezeptionsprozess nicht mehr nur auf die Schriftlichkeit reduziert werden, sondern müsse der mündlichen Kommunikation mehr Bedeutung beimessen, um so die Hypothesenbildung, den Standpunktwechsel, das Ausprobieren von Formulierungen und den experimentellen Umgang generell mit dem Werk zu fördern. *„Der Potentialität und Offenheit der Bildrezeption steht der geschlossene Text gegenüber“*, schreibt WERMKE, wobei sie ausdrücklich die dichterische Bildbeschreibung ausnimmt, da diese auf Grund ihrer Autonomie von Reihenfolge, Auswahl und Angemessenheit der Verbalisierung interpretatorische Spielräume wecke. Für die Imaginationsförderung sei grundsätzlich aber eine ausgewogene Kombination von Kompositionsbeschreibung und Erzählung, registrierender und inszenierender Rezeption maßgeblich sowie die Verbindung mit produktiven Prozessen. Hier müsse vor allem die verordnete Schreibaufgabe weiterentwickelt werden, um gerade das Potential der Bildbeschreibung hinsichtlich ihrer Vielfalt an Beschreibungsmöglichkeiten zu nutzen, welche sie als wesentliche Übung einer auf Kreativitätsförderung zielenden ästhetischen Erziehung ausmache. Im Sinne des Modelllerns rege sie in besonderem Maße dazu an, andere Perspektiven einzunehmen, andere Lebensentwürfe nachzuvollziehen und mit den Mitteln der

²²² Dehn. In: Balhorn/ Bartnitzky/ Büchner/ Speck-Hamdan 2002. S. 297

²²³ Dehn. In: Balhorn/ Bartnitzky/ Büchner/ Speck-Hamdan 2002. S. 300

²²⁴ vgl. Wermke 1989. S. 7-34

eigenen Sprache darzustellen: „Die verfremdete Welt Darstellung des Bildes führt den Schüler, der sich um die Versprachlichung bemüht, zur Auseinandersetzung mit der Begrenztheit des konventionellen Sprachgebrauchs und der damit gegebenen Fixierung (s)einer Weltsicht. Er gelangt dabei potentiell selbst zur Erfindung innovativer poetischer Ausdrucksformen und evtl. zu einem besseren Verständnis moderner Literatur.“

SPINNER, LUDWIG, DEHN und auch WERMKE empfehlen für das Schreiben insbesondere Bilder, die wenige narrative Elemente enthalten, dafür aber einen starken emotionalen Ausdruck und Leerstellen, die nach Interpretation verlangen und in ihrer Komplexität die Imaginationstätigkeit der Lernenden anregen.

Diese Überlegungen lassen sich ohne weiteres auf das lyrische Bild und die Imagination übertragen: Beide weisen zum Großteil die oben genannten Merkmale auf und profitieren davon, wenn sich die Bildbeschreibung stärker am Subjekt und seiner Wahrnehmung orientiert.

2.2.1.2 Kreatives Schreiben zu Bildern

Mit ihrer Absage an eine objektive Bildwiedergabe und der Aufwertung des persönlichen Wahrnehmungsvorganges rückt die Idee der Bildvorstellung in die Nähe des kreativen Schreibens. Auch wenn die Fülle an Unterrichtsvorschlägen zu diesem Thema kaum überschaubar und das Schreiben zu Bildern inzwischen fester Bestandteil des Deutschunterrichts ist, scheint die Bildauswahl oft willkürlich, wenig reflektiert und führt teilweise zu kunstgeschichtlichen Fehlschlüssen. Zwar ist das Aufgabenspektrum insgesamt weit gefächert und vielfältig (s. Kapitel 1.4), so dass Anregungen zu finden sind, die den Bezug zum Bildmaterial sehr eng anlegen, bis hin zu solchen, bei denen er im endgültigen Schreibprodukt kaum noch eine Rolle spielt; das Bild wird aber vorwiegend auf seine dienende, impulsgebende Funktion, z. B. als ‚irritierender Einstieg‘, reduziert. In der Regel werden daher lediglich thematisch-inhaltliche Informationen verwertet, während das gestalterisch-strukturelle Potenzial brach liegt.

Zu den wenigen Ansätzen, die sich theoretisch fundiert von der Masse absetzen, gehört der von GIEN. Sie begründet den Bildeinsatz auf literar-ästhetischem Hintergrund und sieht in der Bildenden Kunst ein imaginationsförderndes Potenzial: Indem die Lernenden in vertiefenden Phasen zu bekannten Gemälden phantasieren, verändern sich die Kunstwerke und ziehen eine Veränderung der Imaginationen nach sich. Das Experimentieren mit dem äußeren Bild korrespondiert so mit der Bewegung des inneren, wodurch sich wiederum sprachliche Bilder zu eigenen lyrischen Texten entwickeln können. Der ‚Umweg‘ über das äußere Bild erfüllt dabei die Funktion, einen Spielraum zu eröffnen, in dem sich sowohl die visuellen als

auch verbalen Bilder entfalten, neue Kombinationen eingehen und wieder auseinanderdriften können, um sich schließlich in einem vorläufigen Ergebnis zu verdichten.

In dieser Öffnung des Interpretationsspielraumes sieht auch LANGE die pädagogische Relevanz der Bildenden Kunst und betont dabei insbesondere ihre partizipatorische Kraft: *„Teilhabe wirkt wie ein Zauberschlüssel, der die Tür zum Bildinnenraum öffnet: Du Betrachterin, du Betrachter dieses Bildes – der Bilderrahmen ist wie ein Fenster oder eine Tür, bleib nicht draußen, sondern tritt ein, schau dich um, begegne mit deiner Phantasie der Phantasie der Künstlerin/ des Künstlers!“*²²⁵ Das verlangsamte Sehen mit Hilfe des Bildes verhindere die vorschnelle Festlegung auf eine bestimmte Deutung und lasse so Zeit, *„im Fremden das Fremde zu erkennen, aber auch das Eigene zu suchen.“*²²⁶ An den sich daraus entwickelnden Texten, sei zu erkennen, dass die bildliche Sprache sehr viel unmittelbarer als die verbale Sprache dazu anrege, *„sich mit sich selbst zu verständigen und dabei den eigenen Bildern, welche die Tiefenschicht des Bewusstseins ausmachen, Sprache zu verleihen, d. h. sie ins Bewusstsein zu rücken“*²²⁷. Ursächlich dafür sieht LANGE den komplizierten Übersetzungsprozess vom abstrakten Schriftzeichen in sinnliche Vorstellungen, welcher der Literatur zugrunde liege; die Bildende Kunst dagegen schaffe *„in ihrer visuellen Präsenz unmittelbar ‚Sinnenbewusstsein‘“*²²⁸. Eine bildliche Sprache ver helfe damit auch zu einem Bewusstsein für die eigene Person: *„Lyrisches Sprechen ist am stärksten Verständigung mit sich selbst.“*²²⁹

2.2.1.3 Bildliche Lesehaltung

BÜTOW und SCHÜTZE²³⁰ gehen von einer engen Verbindung zwischen dem Lesen und der *„Kultur des Sehens und des Bilddenkens“* aus und wollen dieser mit ihrem ‚Lese-Seh-Buch‘ gerecht werden, welches das Lesen von Texten, das Sehen von Bildern und die gestalterische Praxis miteinander verzahnt. Zwar käme das Kind im heutigen Medienzeitalter intensiv und ständig in Kontakt mit optischen Bildern, d. h. mit vielfältigen Bildformen und deren Deutungen, es zeige dennoch ein zunehmendes Unverständnis gegenüber den Bildern der verbalen, insbesondere der lyrischen Sprache. Die optische Bildaufnahme, die dem Kind auf vielfältige Weise spielerisch und ohne spezifische Leistung gelinge, während die verbale Sprache in einem längeren Prozess mühsam und meist unter Anleitung erworben werden müsse, sei daher nicht mit dem Bilderlesen oder gar Bildverstehen gleichzusetzen. Bilddenken zeichne sich

²²⁵ Lange. In: Praxis Deutsch 113/1992. S. 50

²²⁶ Lange. In: Praxis Deutsch 113/1992. S. 49

²²⁷ Lange. In: Praxis Deutsch 113/1992. S. 53

²²⁸ Lange. In: Praxis Deutsch 113/1992. S. 52

²²⁹ Lange. In: Praxis Deutsch 113/1992. S. 54

²³⁰ Bütow/ Schütze 1993. S. 2

dadurch aus, dass es ein ganzheitliches Denken sei, ein Denken in Beziehungen, welches durch eine Wahrnehmungsschulung zwar begünstigt, nicht jedoch mit ihr gleichgesetzt werden dürfe: *„Die Sprache der Bilder lernt, wer das Ganze wie seine Details erfasst, die Details als Teile eines Ganzen und das Ganze als die Einheit von Teilen.“* Sehen lernen bedeute damit, dafür sensibilisiert zu werden, *„was an Beziehungen möglich ist und wie individuelle Beziehungen ihren Ausdruck finden.“*

Eine *„bildliche Lesehaltung“* befreie Interpretationsversuche von einem verbal-linearen, hierarchisch organisierten Vorgehen und ermögliche einen spielerischen Umgang mit den Einzelelementen, die experimentell verschiedene Sinnkompositionen formen dürften, stellt auch WERMKE²³¹ fest. Hätten die Lernenden in der Schule bisher trainiert, Texte gleich welcher Gattung nach Bekanntem abzusuchen, dieses zu klassifizieren und zu einer Deutung zusammenzufügen, müssten sie bei der Lyrik ihre Eindrücke sammeln und in die Gesamtwirkung einordnen. So bereite nicht nur die ungewohnte Sprache Schwierigkeiten, sondern auch ein bekanntes Wort garantiere noch nicht, dass man sich etwas unter ihm vorstellen oder es in den Gesamtzusammenhang einordnen könne. Ein poetischer Text erfordere daher die bildliche Lesehaltung, welche sich *„auf Vorstellungen und Bilder, die der Text evoziert, einlässt“* und im Gegensatz zur linearen und intentionalen Lesehaltung *„kreisend“* und *„kontemplativ“* verläuft. Da Bilder *„ohnehin eher simultan als sukzessiv, eher vom Überblick als vom Detail her wahrgenommen“* werden, führt WERMKE in einem ihrer Unterrichtsvorschläge diese Rezeptionshaltung über die Bildbetrachtung in den Lyrikunterricht ein: Ausgangspunkt der Imaginationen ist ein Kunstgemälde, zu dem anschließend Texte geschrieben werden sollen. Im Unterrichtsverlauf hätten die Kinder sehr schnell die Grenzen der klassischen Bildbeschreibung und ihres pragmatischen Sprachgebrauchs erkannt. Die Suche nach Alternativen führte zu der erwünschten kreisenden Betrachtungsweise und damit zur Wahrnehmung des Bildganzen: *„Die Schüler haben also dem Bild gegenüber die Rezeptionshaltung eingenommen, die sie Sprachtexten gegenüber eher verweigern.“* Als Sprachform, die den unkonventionellen Visionen des Künstlers entsprach und eine ähnliche Wirkung erzielte wie die Bildvorlage, d. h. gewohnte Formen und Denkmuster sprengte, bot WERMKE die Collage an, da sie *„mit der Mehrdeutigkeit der Wörter in unterschiedlichen Kontexten und der Bildkraft der Assoziationen“* spiele. Dabei sollte es nur sekundär um das Herstellen eines präsentablen Produktes gehen, sondern in erster Linie um die Prozess Erfahrung, welche zu diesem Produkt führt und in der sich visuelles und sprachliches Bilderschaffen trifft. Der Gedanke, andere Ausdrucksformen für die Literaturschließung zu nutzen und in didaktische Überlegungen mit einzubezie-

²³¹ vgl. Wermke. In: Praxis Deutsch 113/1992. S. 35-40

hen, führt WERMKE zu dem umfassenderen Konzept eines medienintegrativen Deutschunterrichts²³², welches die traditionellen Aufgaben der Deutschdidaktik angesichts der heutigen Bilderflut um den medialen Gegenstandsbereich erweitern möchte.

K. MAIWALD²³³ hält es dagegen für fraglich, ob die bei der Betrachtung von Kunstwerken gewonnene Lesehaltung ohne weiteres auf andere Bereiche der Lebenswelt übertragbar ist. So hätten die Schülerinnen und Schüler im Alltag *„nicht mit ruhenden Kunstwerken zu tun, sondern mit beweglichen Texturen, die semantisch mitunter stärker aufgeladen und darstellungsästhetisch weit überwältigender sind als kanonische Gemälde“*, d. h. das Einzelbild sei für sie bereits eine ungewohnte künstlerische Bildform, deren Lesen sie erlernen müssten. Gleichwohl zeigt das Unterrichtsbeispiel von WERMKE, dass Schülerinnen und Schüler für Gemälde andere Erschließungsmechanismen verwenden als für Lyrik und dass sie in der Lage sind, diese bildliche Lesehaltung sowie Formen der Kontemplation und Konzentration unter Anleitung auf komplexe lyrische Bildfolgen zu übertragen.

2.2.1.4 Sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung

Ansätze, einen erweiterten Text- und Kompetenzbegriff zu entwickeln, bemühen sich generell um ein neues, vorurteilfreies Bildverständnis, welches verdeutlicht, dass *„ein an linearer Schrift orientierter Textbegriff nicht mehr ausreicht.“*²³⁴ In aktuellen medienpädagogischen Konzepten wie z. B. von TULODZIECKI oder RÖLL sieht K. MAIWALD jedoch wiederum die Möglichkeiten der Sprache verkannt, wenn sie einseitig als kognitiv-rational beurteilt und der affektiven Erfahrung gegenübergestellt wird, so dass ihre emotional-sinnlichen Potenziale wie z. B. Klang, Schriftbild oder Metapher aus dem Blick geraten. Darüber hinaus sei Sprache unverzichtbar für die Reflexion der Wahrnehmung, da nur sie eine Distanz zu ihr herstellen könne.²³⁵ Sprache und Bild seien daher gleichermaßen am ästhetischen Erleben beteiligt und es müsse darum gehen, dass man die *„traditionelle Separierung kognitiver und affektiver Lernprozesse aufgibt und bedenkt, dass auch Sprache medial und nichts ist, was der ästhetischen Erfahrung von außen und diskursiv in die Quere kommt. Die Sprache ist schon da, wenn ein Bild erblickt wird, und sie vermag mehr als aufgesetzte Bewusstmachungen und Rationalisierungen.“* Kompetenzforderungen nach visual literacy, die sich aus der Umstellung von *„linearer Sprachlichkeit auf aggregative Hypermedialität“* ergeben, fasst K. MAIWALD daher unter dem Begriff der *„sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung“* zusammen,

²³² vgl. Wermke 1997

²³³ Maiwald, K. 2005. S. 150

²³⁴ Doelker. Zit. von Maiwald, K. 2005. S. 183

²³⁵ vgl. Maiwald, K. 2005. S. 71-78

welche zum Lesen visuell dominierter Medieneindrücke befähigen soll. Kinder und Jugendliche würden das Bilderlesen in einem rudimentär-mechanistischen Sinn zwar im Umgang mit dem Medium erlernen, diese „*wechselhaften Momenteindrücke*“ müssten jedoch auch zur Sprache gebracht werden, um tatsächliche Bilderfahrungen werden zu können. Die Ausbildung der Wahrnehmung im Deutschunterricht dürfe daher nicht als „*Reaktion auf die Verdrängung und Aushöhlung einer diskursiven Kultur durch die naturalistische Suggestion visueller Eindrücklichkeiten*“ verstanden werden, sondern liege in ihrem Sprachbezug begründet. Nur eine „*offensive Entfaltung erweiterter ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten*“ seien den neuen medialen Angeboten angemessen, vor denen das „*hermeneutische Projekt des konzentrierten Erlesens von Sinn Ganzheiten*“ versage; näher lägen „*situative, momentane, multimediale Bricolagen*“, die K. MAIWALD mit den Worten SCHMITZ' als „*Stöbern und Wildern*“ und „*Navigation durch ein Geflecht flexibel zu verbindender Textmodule*“ bezeichnet. Wenn die Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen durch sinnlich-ästhetische Wahrnehmung bestimmt ist, so muss auch die Annäherung an das Bild auf ebensolche Weise erfolgen. Der Anschluss der Sprache an das Bilderlebnis kann also nicht darin bestehen, dass sie es begrifflich-rational vereinnahmt, sondern es muss durch eine differenzierende und differenzierte Sprachlichkeit eine weitere Erkenntnisdimension gewinnen.

2.2.2 Kunstdidaktische Aspekte

2.2.2.1 Bildwissen

PÖPPEL kritisiere, dass wir zwar in einer „*Zeit der Ikonomanie*“²³⁶ lebten, aber nicht hinterfragten, was eigentlich ‚bildliches Wissen‘ sei, so HEIMANN. Die tragende Rolle, welche das Bild beispielsweise auch in der Wissenschaft spielt, werde dort kaum reflektiert, obwohl z. B. das topologische Bild die Nähe zur Mathematik anschaulich demonstriere und das Bildliche als Gemeinsamkeit von Wissenschaft und Kunst verdeutliche. EINSTEIN habe diesen Zusammenhang betont, indem er sagte, dass der Physiker seine mathematischen Konstruktionen erst dann glauben könne, wenn er sie als Bild unmittelbar gesehen habe „*und das auch in einem ästhetischen Sinn. Alles, was in der Wissenschaft geschehe, berufe sich letzten Endes auf die ‚Wahrheit des Sehens‘.*“²³⁷ Die Hirnforschung geht heute davon aus, dass optische Reize im Gehirn weiterverarbeitet und neu gestaltet werden. Unsere Vorerfahrungen und die dabei

²³⁶ Pöppel. Zit. von Heimann. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 14/15

²³⁷ Heimann. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 14/15

entstandenen Hirnstrukturen steuern dabei die Art und Weise der Integration. SEEL und STRITTMATTER sehen die besondere Leistung des bildlichen Systems daher in seiner Fähigkeit, neue Informationen so zu strukturieren, dass sie an bestehende Vorstellungen, die sogenannte ‚knowledge base‘, anschließen können. Dabei reduziere es die Impulse auf ihre wichtigen Informationen und speichere sie als simultanes, d. h. ‚auf einen Blick‘ erfassbares mentales Bildmodell.²³⁸ Laut VON CRIEGERN besteht die Überlegenheit des Bildes nun vor allem darin, dass es auf Grund dieser Struktur bevorzugt vom Gehirn gespeichert werde und einen besonders schnellen Informationsabruf ermögliche. Zudem habe es im Gegensatz zur Sprache, die in ihrer formal bestimmten Abfolge eine eingeschränkte Variabilität besitze, ein besonders breites Spektrum an Kombinationsmöglichkeiten.

Folgt man dem Konstruktionsmodell PÖPPELs, sind alle Wahrnehmungs- oder Denkprozesse die Überprüfung einer Hypothese, die wir auf Grund unserer bisherigen Erfahrungen über einen Sachverhalt aufstellen. Wir suchen primär nach Bekanntem, das die eigenen Strukturen in seiner Funktion bestätigt, wohingegen ungewohnte Wahrnehmungen irritieren und uns die interne Ordnung überdenken lassen. PÖPPEL beschreibt unser Gehirn daher als „*extrem konservativ*“; Impulse, die in unsere knowledge base nicht eingeordnet werden können, bleiben fragmentarisch und „*drängen uns zur Komplettierung durch weitere Erfahrungen*“²³⁹, d. h. sie produzieren nicht nur Frustration und Unordnung, sondern in ihnen liegt zugleich eine potenzielle Neugier, die es pädagogisch zu nutzen gilt.

PÖPPEL kritisiert weiter, dass die Schule – wenn sie sich denn mit Bildern beschäftigt – meist nur die der unmittelbaren Anschauung aufgreift. Das Modell der ‚Architektur des Gehirns‘ (s. 2.1.2.2) zeige aber, dass es noch zwei weitere Anschauungsformen des bildlichen Wissens gebe, nämlich das erinnerte und das repräsentative Bild, die bislang in der Erziehungsarbeit weitgehend unbeachtet bleiben. Das Potenzial der Bildenden Kunst werde kaum genutzt, obwohl bei seiner Rezeption alle Wissensbereiche miteinander verschränkt werden, wie es KIRCHNER²⁴⁰ für die Gegenwartskunst beschreibt: „*Will man Sinnzusammenhänge herstellen, sind Kenntnisse über die jeweiligen Sachverhalte hilfreich, Bedeutungskontexte werden recherchiert, explizites Wissen findet Anwendung. Zugleich aber fließen subjektive Anmutung und emotionale Betroffenheit in die Kunsterfahrung ein, die Sinnessysteme, Anschauungswissen und Erinnerungswissen werden aktiviert. Das Vorstellungswissen hilft, die von WELSCH genannten ‚Wirklichkeitsmodelle‘ zu antizipieren. Insbesondere die eigene Produktionserfahrung – PÖPPEL spricht von implizitem Handlungswissen – trägt dazu bei,*

²³⁸ vgl. Seel/ Strittmatter. In: Mandl/ Levin 1989. S. 37-72. Zit. von Von Criegern 1996. S. 37 ff.

²³⁹ Pöppel. Zit. von Heimann. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 13

²⁴⁰ Kirchner. In: BDK-Mitteilungen 3/2002. S. 25

die spezifischen Wirkungen eines Kunstwerks zu entdecken und zu erschließen.“ Bedeutungszusammenhänge, die sich nicht analytisch-logisch herleiten lassen, finden in den Methoden der Bildenden Kunst damit ein holistisches Instrumentarium, welches auch und gerade für die Rezeption von Lyrik von Bedeutung ist.

2.2.2.2 Bildkompetenz als Schlüsselqualifikation

Das Fach Kunst ist zur Zeit das einzige Fach im Schulkanon, welches das Umgehen mit Bildern zu seinem zentralen Unterrichtsgegenstand bestimmt und dementsprechend ein besonderes Potential in der Entwicklung des bildlichen Wahrnehmungs- und Vorstellungsvermögens als notwendige Grundlage für die Herausbildung einer komplexen Intelligenz aufweist, welches für alle anderen Fächer wegweisend ist. Didaktische und methodische Anleihen finden sich im Lyrikunterricht schon seit langem, auch wenn sich die Autoren dabei noch nicht ausdrücklich auf die Bildkompetenz beziehen: „Im Kunst- und Musikunterricht liegt seit je ein Schwerpunkt auf ästhetischer Erfahrung; im Literaturunterricht wird oft nur über Texte geredet“²⁴¹, bedauert SPINNER und verweist in diesem Zusammenhang auf DRACH, der bereits 1943 „der wissenschaftlichen Literaturbetrachtung die Kunsterziehung gegenüber [stellt] und (...) eine nur verstandesmäßige Gedichtbetrachtung im Unterricht [kritisiert]“²⁴². Den ‚Blick über den Tellerrand‘ wagt mittlerweile nicht nur die Deutschdidaktik, auch andere Fächer zeigen im Zuge der veränderten Medienlandschaft verstärkt fächerverbindende Bemühungen und ein zunehmendes Interesse am Bild. Wie tief verwurzelt jedoch die Konkurrenz zwischen den einzelnen Fachbereichen und die Verlustangst um ihre hart erkämpften Fachgrenzen ist, äußert sich in kritischen Stimmen der Kunstdidaktik, die nicht etwa die ‚Bildungstauglichkeit‘ von Bildern gestärkt sehen, sondern das Gegenteil befürchten: „Naiv ist zu glauben, dass damit dem Medium Bild und den damit verbundenen Bildungsansprüchen schon eine allgemeine fachtaugliche Nobilitierung widerfahren würde. Vielmehr ist zu befürchten, dass ein mühsam erobertes Terrain sukzessive von anderen Disziplinen übernommen wird und wir uns anteilig in den Fächern Deutsch, Geschichte, Religion wieder finden“, meint GLAS²⁴³. Damit verbinde sich nicht nur eine Schwächung des Faches Kunst, sondern es treibe „die notwendige Vermittlung einer Bildkompetenz in die Hände derer, die ausschließlich ein rezeptiv sprachliches und kein genuin bildnerisches Verständnis aufbauen können“, da ihnen die Erfahrung der künstlerischen Praxis fehle. BERING und REICHLING²⁴⁴ halten dagegen eine spezielle Bild-

²⁴¹ Spinner. In: Ensberg/ Diegritz./ Hübner/ Schuster 2000. S. 106

²⁴² Spinner. In: Ensberg./Diegritz./Hübner /Schuster. 2000. S. 102

²⁴³ Glas. In: BDK-Mitteilungen 2/2006. S. 3

²⁴⁴ Bering/ Niehoff 2005. S. 139

schulung oder Bildwissenschaft, die auf das Fach Kunst beschränkt sei, für wenig sinnvoll, da sich die Bedeutung des Bildes erst aus seinem Umfeld erschließe: „*Verschiedene Disziplinen stellen unterschiedliche Zugänge zum Phänomen ‚Bild‘ zur Verfügung: Besonders in Zeiten der Bilderflut und der hochgezüchteten Möglichkeiten der Bildgenerierung ist die Methodenpluralität notwendig.*“ Das Bild an sich sei „*inhaltsleer*“ und besonders sinnfällig werde seine Kontextgebundenheit, wenn es mit Text zusammentreffe.

Das zunehmende Interesse der Mediengesellschaft an einer Bildwissenschaft, aber auch die anhaltende Legitimationsdiskussion im Zuge allgemeiner Bildungsstandards führte in der Kunstdidaktik zu einer „*Phase des Umbruchs*“²⁴⁵. Die Diskussion rankt sich dabei um die unterschiedliche Gewichtung von Bild, Subjekt und künstlerischem Verhalten und zielt darauf ab, das Fach im Schulkanon neu zu positionieren und nachhaltig zu verankern. Die Grenzen der Positionen untereinander und auch zur Medienpädagogik sind dabei fließend und beinhalten in ihren zahlreichen Überschneidungen Möglichkeiten für Vermittlungsversuche:

In Rückbezug auf GUNTER OTTO geht die ‚bildorientierte Kunstdidaktik‘ vom Bild aus und möchte dessen Lesen und Verstehen vermitteln, wobei die Bildende Kunst dabei nur eine von vielen Bildformen darstellt. Innerhalb eines bildungshumanistischen Ansatzes betont ZÜLCH die Bedeutung des Bildes als anschauliches Moment menschlichen Handelns und Denkens, dem mit der Ausbildung einer Bild- und Darstellungskompetenz sowohl produktiv als auch rezeptiv Rechnung getragen werden soll. In einer zunehmend von Bildern bestimmten Gesellschaft hätte diese zweifellos Einfluss auf die Weltaneignung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen und sei neben Lesen, Schreiben und Rechnen als Basisqualifikation allgemeiner Bildung einzustufen.

Dem gegenüber steht die Position der ‚Künstlerischen Bildung‘, welche – ausgehend von den Überlegungen GERT SELLES – nicht das Bild, das Kunstwerk, das gestalterische Produkt in den Mittelpunkt stellt, sondern die mit ihm verbundenen künstlerischen Denk- und Handlungsweisen, welche als allgemeine Lernmodelle, als grundlegende Problemlösestrategien verstanden werden, die sich durch Symbolbildung, Kreativität und Intuition auszeichnen und auf jedes Fachgebiet übertragbar sind. Dem zu Grunde liegt ein erweiterter Kunstbegriff, der die Beschäftigung mit Kunst im Sinne von BEUYS als Mittel der Persönlichkeitsgestaltung und -entwicklung begreift: „*Das Leben erscheint dabei als Material, die Kunst als Gestaltungsprozess*“, schreibt SCHMID²⁴⁶. In kunstdidaktischen Prozessen sollen der Umgang mit

²⁴⁵ Peez. In: Bering/ Reichling 2005. S. 75

²⁴⁶ vgl. Schmid. In: Buschkühle 2003. S. 47-58

dem Widerständigen und Unbekannten, die Anwendung konstruktiver und dekonstruktiver Verfahren sowie das unkonventionelle Denken ausgebildet und im Bildungsgeschehen theoretisch wie praktisch etabliert werden.

Noch stärker subjektorientiert ist das Konzept der ‚Ästhetischen Forschung‘ von KÄMPF-JANSEN, welches eine gelingende Gestaltung an ihrem Biografiebezug zum jeweils ästhetisch tätigen Menschen misst. Ästhetische und kulturelle Selbstbildungsprozesse könnten nur dann kunstpädagogisch angeregt und gefördert werden, wenn diese vom selbstständigen Erkunden einer selbst gewählten Thematik innerhalb eines werkstattähnlichen Rahmens getragen seien. Dementsprechend könne sich ästhetische Forschung auf alles beziehen, so lange sie die individuelle Lebensgeschichte mit ihren biografischen Anknüpfungspunkten in den Mittelpunkt stelle.

Allen drei Positionen ist gemeinsam, dass sie bildbezogenen Fähigkeiten und den damit verbundenen kreativen Prozessen eine maßgebliche und fächerübergreifende Bedeutung beimessen. NIEHOFF²⁴⁷ sieht unsere Wahrnehmung, Deutung und Konstruktion von Wirklichkeit zunehmend durch Bilder bzw. Bild-Text-Kombinationen bestimmt, denn sie hätten in den letzten Jahrzehnten *„eine Autorität über die Vorstellungskraft gewonnen, die das gedruckte Wort gestern hatte und das gesprochene davor“*, so dass man sie endlich als *„essenziellen integralen Bestandteil von Kulturkompetenz“* anerkennen müsse: *„In einer Kultur, in der Bilder mittlerweile eine beherrschende Bedeutung erlangt haben und sich mit den Neuen Medien wesentliches kommunikatives Handeln über visuelle Zeichen vollzieht, bilden für eine anspruchsvolle aktive Teilhabe bildbezogene Fähigkeiten unerlässliche Voraussetzungen.“* Bilder und bildbezogene Fähigkeiten sind demnach Bestandteil jedes Unterrichtsfaches und müssen als fächerverbindende Schlüsselkompetenz im jeweiligen Kontext thematisiert und gefördert werden. PEEZ und KIRSCHENMANN²⁴⁸ betonen mit ihrer Unterscheidung von visueller Kompetenz (= rezeptiv, erlebnishaft, analysierend, deutend) und Bildkompetenz (= produktiv-gestalterisch) die beiden Dimensionen dieses Kompetenzbereiches, wobei sich in der kunstdidaktischen Terminologie die ‚Bildkompetenz‘ als Oberbegriff durchgesetzt hat und mittlerweile als fachspezifisches Komplement zur ‚Lesekompetenz‘ entscheidend die aktuelle kunstpädagogische Legitimationsdiskussion bestimmt.

²⁴⁷ vgl. Niehoff. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 98-100

²⁴⁸ Kirschenmann/ Wendrich/ Zacharias 2004. S. 448

2.2.2.3 *Intuitives Denken*

Die heutige Medienästhetik verlangt und fördert neue Sehgewohnheiten und Auswahlstrategien, vor allem aber ein beschleunigtes und gesteigertes Wahrnehmungsverhalten. Die neuen Bildformen und insbesondere das digitale Bild, welches selten isoliert als Einzelbild wahrgenommen wird, sondern vielfältige Verbindungen mit anderen Bildern und Medien eingeht, präsentieren sich für Heranwachsende sowohl verführerisch als auch bedrohlich, denn *„anstelle von Stabilität dominiert Veränderlichkeit, statt Tiefe Oberfläche, statt Wirklichkeit Möglichkeit“*²⁴⁹, schreibt WELSCH. BUSSE nennt als ihr wesentliches Charakteristikum das *„Ineinander von Darstellungsarten und Wirklichkeitsebenen“*²⁵⁰. So sei die Werbung beispielsweise ein *„visuell hoch aufgeladenes Patchwork an Symbolen und Mythen, Sub- und Intertexten“*²⁵¹. MAIWALD und GRIMM untersuchen die Veränderungen am Beispiel von Musikvideos und beschreiben deren Ästhetik als eine dynamische, effektvolle Welt, in der die Gesetze des Alltags nicht mehr gelten: *„Alles wird verfremdet, zerstückelt und ohne Rücksicht auf Raum und Zeit in traumähnliche Sequenzen montiert. (...) Ästhetisch-narrativ geht die Bewegung vom linearen, strukturierten, diskreten, schriftlichen Text hin zur nichtlinearen, aggregativen, offenen, multimedialen Textstruktur. Als Mentalitätseffekt lässt sich daher eine Tendenz weg von Kontinuität, Stabilität und Identität und hin zu Spiel, Flexibilität und Differenz festhalten.“*²⁵²

Jeder Unterricht, der sich mit ästhetischen Produkten beschäftigt, müsste diese Tendenz begrüßen, beschreiben die oben genannten Komponenten doch wesentliche kreative Verhaltensweisen, welche auch für die Gedichtrezeption entscheidend sind. Tatsächlich ist jedoch nicht zu beobachten, dass sich die ‚Multimedia-Jugend‘ mit der Interpretation von Kunstwerken leichter tut, denn der ‚Mentalitätseffekt‘ und der adäquate Umgang mit ihm stellt sich nicht zwangsläufig ein, sondern muss erlernt, begleitet und reflektiert werden, um in Kompetenz zu gipfeln, die zur Erschließung und Gestaltung verschiedener ästhetischer Produkte selbstständig angewendet werden kann. Dabei benötigt der Rezipient ein hohes Maß an Offenheit, Eigeninitiative, Frustrationstoleranz und Disziplin, wenn die zahlreichen Leerstellen und losen Bruchstücke zu einem Erzählkontinuum zusammengesetzt und einer schlüssigen Deutung zugeführt werden sollen. Ein linear-logisches Vorgehen ist hier wenig hilfreich, da das Zusammenfügen nicht systematisch und konsequent erfolgt, sondern Gedanken verschiedener Teilbereiche weiterentwickelt werden müssen, um sich schließlich in der Illumination,

²⁴⁹ Welsch 1995. S. 81. Zit. von Hurrelmann. In: Köppert/ Metzger. S. 241

²⁵⁰ Busse 1996. S. 155. Zit. von Maiwald, K.. In: Jonas/ Josting 2004. S. 239

²⁵¹ Maiwald, K.. In: Jonas/ Josting 2004. S. 237

²⁵² Maiwald, K.. In: Jonas/ Josting 2004. S. 242/243

dem ‚Geistesblitz‘, neu zu verschalten. Diese zeitlich nicht voraussehbare Einsicht resultiert aus dem *„Zusammenwirken von Bewusstseinsarbeit und unbewussten Zufallskombinationen“*²⁵³ und wird heute als ein Teilbereich der allgemeinen Intelligenz definiert.

Inspirationserlebnisse dieser Art kommen aber nur dann zustande, wenn beide Hirnhemisphären in Form von homospatialem, einem sich überlagerndem Denken disparater Elemente, miteinander kommunizieren, so dass sie schließlich in der ‚Illumination‘ gipfeln, wenn die präsentative Symbolik in diskursive Symbolik umgewandelt wird: *„Dieser Prozess wird Symbollexie genannt und ist die entscheidende Phase im Ablauf des kreativen Denkprozesses. Zwei unterschiedliche Funktionsebenen des Hirns gehen eine Verbindung ein zur ‚hemisphärischen Bisoziation‘ (...).“*²⁵⁴ Zugleich markiert die Illumination eine Prozesswende, da sich die nun folgenden Phasen – die Evaluation und Verifikation – stärker über das logische Denken definieren, während in den vorherigen Phasen das intuitive Denken die zentrale Rolle spielte.

Versteht man die Rezeption eines Gedichtes als kreativen Problemlöseprozess, bedarf sie für den ‚Geistesblitz‘ zunächst ein großes Maß an Intuition. BINNIG²⁵⁵ versteht darunter das *„interne Gespräch“*, bei dem verschiedene Teile des Gehirns miteinander ‚reden‘, in Wechselwirkung treten und sich dabei verändern. Im Gegensatz zum analytischen Denken isoliere das intuitive Denken nicht das Detail, sondern beurteile es im Gesamtkontext, so dass ein Überblick über das Ganze gewonnen werden könne. Es sei *„letzten Endes die bessere Form des Denkens“*, da es nicht nur eine unglaubliche Lernkapazität aufweise, sondern zudem schneller und ökonomischer arbeite, denn es lasse den Informationen Zeit, sich auszubreiten, so dass auch unbewusste Erfahrungen und Gefühle mitarbeiten und bereits eine Suchrichtung vorgeben könnten. Intuitives Denken sei damit ein ganzheitliches Denken, welches alle Teile des Gehirns in die Kommunikation mit einbinde.

Von einer ‚inneren Sprache‘, welche *„stumm, halbbewusst, verdichtet, fluktuierend, sinnlich-bildhaft“* sei, spricht auch SPINNER²⁵⁶ und folgt damit der Ansicht WYGOTZKIs: *„Da diese innere Sprache keine kommunikative Funktion hat, ist sie stärker subjektiv als die geäußerte Sprache, offener für kreative Einfälle. Für das kreative Schreiben kommt es deshalb darauf an, diese innere Sprache zu aktivieren, sie nicht zu schnell dem Diktat der normgeleiteten geäußerten Sprache zu unterwerfen.“* Entsprechende Methoden des Kreativen Schreibens könne man daher als *„Stimulierung und Verlängerung des inneren Sprachprozesses verstehen.“* Wenn diese innere Sprache jedoch als vornehmlich sinnlich-bildhaft zu beschreiben ist,

²⁵³ Schmitt. In: Kunst+Unterricht 261/2002. S. 9

²⁵⁴ Schmitt. In: Kunst+Unterricht 261/2002. S. 9

²⁵⁵ vgl. Binnig. In: Daucher 1990. S. 200-204

²⁵⁶ Spinner 2001. S. 115

liegt es nahe, sich zu ihrer Intensivierung kunstdidaktischer Methoden zu bedienen, welche die Bildkompetenz zu ihrem erklärten Ziel formuliert haben. Die Umsetzung eines Gedichtes in ein bildpraktisches Produkt verlängert so nicht nur den internen Sprachprozess, sondern macht ihn zudem nach außen hin sichtbar, beeinflussbar und bewertbar.

2.2.3 Gemeinsame Konzepte der Deutsch- und Kunstdidaktik

2.2.3.1 DEHN/PETERS: Intermediäre Räume

DEHN und PETERS untersuchen den produktiven Aneignungsprozess sowohl aus deutsch- als auch aus kunstpädagogischer Perspektive. Zwischen den „*Wahrnehmungen, Vorstellungen, Erinnerungen und dem schriftlichen Ausdruck bzw. der bildnerischen Gestaltung*“ seien „*mediale Übergänge*“ festzustellen, in denen Erfahrungen gemacht werden könnten, die als ästhetisch zu charakterisieren seien, da in ihnen die subjektive Erlebniswelt der Lernenden in Dialog träte mit der spezifischen Struktur des Gestaltungsauftrages.²⁵⁷ In Rückbezug auf den Kunstpädagogen und Erziehungswissenschaftler PAZZINI fordert PETERS eine „*Sensibilisierung für Übersetzungsprozesse in einer produktiven Synthese von computertechnischen und bisherigen Ausdrucksmitteln.*“²⁵⁸ Die veränderte Medien- und Kunstrezeption von Kindern und Jugendlichen müsse zunächst wahrgenommen, deren Inhalte und Formen im Unterricht thematisiert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Ausbildung einer ästhetischen Medienkompetenz befragt werden.

DEHN zitiert ABRAHAM, der die Übersetzung von der „*Text-Partitur*“ in innere Wirklichkeit als „*Überganglesen*“ bezeichnet. Bücher definiert er dementsprechend als „*Übergangsobjekte*“, mit denen eigene Erfahrungen, Vorstellungen und Wunschbilder spielerisch wiederentdeckt, erkundet und kulturfähig gemacht werden könnten. Diese Eigenschaft zeichnet jedoch nicht nur die Literatur aus, sondern jedes Kunstwerk eröffnet demnach einen „*intermediären Raum*“, wie ihn WINNICOTT nennt: „*Das Subjekt gerät in Bewegung, seine Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken sind eingespannt in ein energetisch wirkendes Netz äußerer und innerer Bilder, das es ergreift und verändert*“²⁵⁹, schreibt PETERS. Um diese Bilder zu vergegenwärtigen und zu reflektieren, müssen sie in symbolische Formen übersetzt, d. h. in Sprache oder Bildern entäußert werden. Ein Gedicht tritt demnach im intermediären Raum in Kontakt mit der Individualität seines Rezipienten und führt zu ent-

²⁵⁷ vgl. Dehn. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 9

²⁵⁸ Pazzini 1999. S. 39. Zit. von Peters. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 25

²⁵⁹ vgl. Peters. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 27

sprechenden Imaginationen. Sollen diese nun beispielsweise fotografisch umgesetzt werden, werden sowohl die medienspezifischen Möglichkeiten und Grenzen der Sprache als auch die der Fotografie getestet; in der Reflexion der *„Darstellungsdifferenzen und Verluste von einem Medium zum anderen“* können die Lernenden dabei aktiv ästhetische Medienkompetenz erwerben²⁶⁰ und künstlerische Verhaltenweisen wie das Experimentieren, Kombinieren, Auswählen und Präsentieren als Form des Lernens erfahren, welche über die Kunst hinaus als *„spezifischer Teil einer umfassenden Medienkompetenz anerkannt werden muss“*.²⁶¹ In der kommunikativen Reflexion der eigenen Produkte wird so neben der eigenen Wahrnehmung, Selbst- und Fremdeinschätzung auch die Angemessenheit des gewählten Mediums thematisiert, d. h. indem die Lernenden beurteilen, *„ob ein Medium die eigenen Fähigkeiten einschränkt bzw. nur aus kurzlebigen Effekten besteht, kommen sie zu einer realistischen Einschätzung der neuen Medien.“*²⁶²

Die Fächer Kunst und Deutsch treffen sich hier in der Aufgabe, *„Bilder, auch bewegte Bilder, zum Gegenstand zu machen. (...) Solches Schreiben und Gestalten hat die Funktion, den inneren Bildern, der inneren Sprache, Form zu geben“*²⁶³, so DEHN. Sie folgt dabei der Idee ISERs, der den Text als *„Partitur“* versteht, welche vom Lesenden mit Hilfe seiner Erfahrungen, Erinnerungen und Vorstellungen erschlossen und gestaltet werden muss und damit die Notwendigkeit der Förderung von Imagination und produktionsorientierter Verfahren betont. ISERs Annahme jedoch, dass die durch Sprache evozierten Bilder für die Selbstbildung wertvoller seien als die äußeren Bilder z. B. der Fotografie, des Films oder des Computerspiels, da sie auf Grund ihres geringeren Bestimmtheitsgrades eine mühevollere Rezeption verlangten, seien auf Grund neuester kognitions- und neuropsychologischer Erkenntnisse nicht mehr haltbar und hätten die Konkurrenzsituation zwischen Sprache und Bild weiter verschärft, so DEHN.²⁶⁴ Heute verstehe man auch das Sehen als einen Konstruktionsakt, bei dem innere Visualisierungen und Verbalisierungen gebildet werden und der umso vielschichtiger ist, je schneller und unbestimmter die Bilder sind. Die Befürchtung KIEFERs, dass es nicht mehr im *„kulturell nötigen Maße zu Formen inneren Sprechens und Vorstellens“*²⁶⁵ komme, weil die heutige Bilderflut die Kinder überfordere oder ihnen mit ihren vorgefertigten Bildangeboten die Imaginationstätigkeit gänzlich abnehme, hält DEHN nur dann für gerechtfertigt, wenn man ihnen nicht beibringt, diese Bilder differenziert wahrzunehmen und zu reflektieren. Dazu

²⁶⁰ Peters. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 28

²⁶¹ Peters. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 36

²⁶² Peters. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 35/36

²⁶³ Dehn. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 11

²⁶⁴ vgl. Dehn. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 10/11

²⁶⁵ Kiefer 2003. S. 56. Zit. von Dehn. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 10/11

sei es aber notwendig, die kindlichen Medienerfahrungen und deren Funktion für schulische Lernprozesse stärker zu untersuchen, um so in einem institutionellen Rahmen Anregungen zu schaffen, „damit die Imagination Form gewinnt und der Verständigung zugänglich wird.“²⁶⁶ Beispielsweise biete der spielerische Umgang des Kindes mit dem Computer eine „*Dichte und Vielfalt*“ an „*Möglichkeiten für Selbstwahrnehmung, für Problemlösen und Experimentieren*“²⁶⁷, da das Kind sogleich mit einem Ergebnis konfrontiert sei, welches überrasche, verwirre, erfreue oder enttäusche, in jedem Fall aber eine weitere Reaktion hervorrufe und damit didaktisches Potenzial biete. DEHN und PETERS definieren damit als neue Aufgabe der Deutsch- und Kunstdidaktik, alte und neue, verbale und bildliche, statische und bewegte Medien so miteinander zu verbinden, dass sich daraus intermediäre Spielplätze für die Imagination ergeben, welche es im Unterricht zu besuchen gilt.

2.2.3.2 SPINNER/ KIRCHNER: *Ästhetische Bildung*

Als Mitglieder der Augsburger Arbeitsgruppe ‚Ästhetische Bildung‘ befassen sich SPINNER und KIRCHNER mit praktischen Umsetzungsmöglichkeiten eines Konzeptes, welches ästhetische Anteile in alle Lernprozesse integrieren möchte, so dass „*die bewusste sinnliche Wahrnehmung in Verbindung mit der Entfaltung reicher und differenzierter innerer Bilder und eigener Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit*“ als „*Äquivalent zu einem in erster Linie begrifflich orientierten Weltzugang*“ treten kann.²⁶⁸ Auch wenn die ästhetische Bildung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen habe, so reduzierten gegenwärtige bildungspolitische Bemühungen Schule zunehmend auf „*rational-kognitive und messbare Lernprozesse*“ und ließen den ästhetischen Grundfähigkeiten des Kindes, welche sich im „*Zusammenspiel von Wahrnehmungsintensität, Imaginationsvermögen und Kreativität des Denkens zeigten*“, wenig Raum. In Anlehnung an OTTO wird ästhetisches Lernen daher als ein in allen Unterrichtsfächern gleichermaßen zu inszenierender, grundsätzlicher „*Modus des Verhaltens zur Welt*“ definiert, in dem sich wahrnehmend-rezeptive, gestaltend-produktive und urteilend-kommunikative Dimensionen zu ganzheitlichen Erkenntnisformen verbinden.

Als Ausgangspunkt jeder ästhetischen Erfahrung wird die intensive, bewusste Wahrnehmung, z. B. künstlerischer Ausdrucksformen, angenommen. Diese kann jedoch nur dann gewohnte Seh- und Sinnmuster aufbrechen und Staunen, Neugier, Widerstand, Irritation sowie Aufmerksamkeit und Genuss provozieren, wenn es zu einer geistigen Tätigkeit kommt, welche erst im „*Wechselspiel*“ zwischen Wahrnehmung und Imagination entsteht. Dieses Spiel äußert sich

²⁶⁶ Dehn. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 15

²⁶⁷ Dehn, in: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 14

²⁶⁸ Spinner. In: Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 9

nach außen hin häufig in „*Selbstvergessenheit, Versunkenheit und lustvollem Tun*“, wenn z. B. der spezifische Materialreiz – wie etwa die poetische Bildsprache eines Gedichtes – die volle Aufmerksamkeit bindet, sich im gestalterischen Prozess verändert, neue ästhetische Reaktionen verlangt und so als „*sinnkonstitutives Element*“ wirkt.²⁶⁹ Um sich über die dabei entstehenden Vorstellungen austauschen zu können, müssen diese Gestalt gewinnen. Ästhetisches Lernen beinhaltet daher nicht nur die Schulung der Wahrnehmung und des Imaginationsvermögens, sondern auch die der Symbolbildung. Persönliche Erfahrungen und Fragestellungen werden in der sinnlichen Gestaltung an einen Bedeutungsträger geknüpft, so dass eine Ausdrucksform entsteht, die kommuniziert, reflektiert und beurteilt werden kann; darüber hinaus verfügt sie laut SPINNER, KIRCHNER und SCHIEFER-FERRARI über innovatives Potenzial: „*Nicht nur das Klären und Verarbeiten von Wirklichkeit, sondern auch das konstruktive, sinnstiftende Neuformulieren von Bedeutung tragenden Symbolen ist das Ziel ästhetischer Bildung.*“²⁷⁰ Im Sinne des ganzheitlichen Anspruchs des Konzeptes, sollen daher Rezeption und Produktion, linke und rechte Gehirnhälfte, so in Kontakt miteinander treten, dass sie einander nicht blockieren, sondern anregen.

Die Ausbildung bildnerischer Fähigkeiten trägt nicht nur dazu bei, das individuelle Ausdrucksrepertoire zu erweitern, sondern fördert auch die ästhetische Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit. Da ästhetische Erfahrungen jedoch vorwiegend sprachlich kommuniziert werden und die Autorinnen und Autoren in Rückbezug auf LANGER davon ausgehen, dass sich ästhetische Gestaltung einer begrifflichen Übersetzung „*verweigert (...) und (...) nur in ihrer simultanen, sinnlich-symbolischen Beziehungen erfahrbar*“²⁷¹ ist, solle darauf geachtet werden, „*dass sich die sprachliche Ausformulierung nicht an die Stelle der ästhetischen Wahrnehmung setzt und sie verdrängt, sondern auf diese hin offen bleibt. Schülerinnen und Schülern soll bewusst bleiben, dass ein künstlerisches Werk begrifflich nie eingeholt werden kann.*“²⁷² Ästhetische Bildung muss daher eine differenzierte sprachliche Annäherung, eine „*spezifische Gesprächskultur*“²⁷³ entwickeln, die auch neue Möglichkeiten des Austauschs in Betracht zieht, welche sowohl bildliche als auch prozessuale Aspekte stärker berücksichtigen: „*Abschließende Deutungen im Sinne einer Übersetzung in begriffliche Festlegung verfehlen die Unabschließbarkeit ästhetischer Sinnbildung.*“²⁷⁴

²⁶⁹ vgl. Spinner. In: Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 14

²⁷⁰ Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 23

²⁷¹ Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 12

²⁷² Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 28

²⁷³ Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 30

²⁷⁴ Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 13

Neben der Bedeutung des Bildes für die Wahrnehmungsschulung oder die Darstellung von Lernergebnissen betont die Augsburger Gruppe vor allem sein identitätsbildendes Potenzial: *„Für den Zusammenhang von Ästhetischer Bildung und Identitätsentwicklung ist das symbolische, bildhafte Begreifen von Welt von besonderer Bedeutung.“*²⁷⁵ Ausgegangen wird dabei von einem interaktionistischen Modell, demzufolge Identität im permanenten Auseinandersetzungsprozess mit der Umwelt, d. h. auch *„beispielsweise mit Bildern, Imaginationen oder Symbolen“*²⁷⁶ in Form eines *„Wechselspiels von eigenem Ausdruck (oder Imagination) und Wahrnehmung des Fremden“*²⁷⁷ gebildet werden muss. Die Kunst bietet mit ihrem konstruktiven, prozessualen, spielerischen, subjektorientierten Charakter eine Form an, in der sich heutige plurale *„Bastelidentitäten“* wieder finden lassen, umgesetzt und präsentiert werden können.²⁷⁸ Ein ästhetisch ausgerichteter Unterricht wendet sich daher nicht nur dem Kunstobjekt zu, sondern gleichermaßen seinem Rezipienten bzw. Produzenten und ermöglicht ihm durch die emotionale Identifikation mit fremden Perspektiven zugleich einen distanzierten Blick auf sich selbst: *„Im ästhetischen Unterricht geschieht dies oft implizit, ohne ausdrückliches Benennen und Besprechen. In diesem Sinne fordern die folgenden Unterrichtsmodelle nicht unbedingt Selbstoffenbarung heraus, aber sie sind daraufhin angelegt, dass Selbstreflexionsprozesse stattfinden können.“*²⁷⁹ Kunst bietet damit nicht nur Möglichkeiten zur Selbsterkenntnis, sondern auch Artikulationsspielräume, wenn unterschiedliche ästhetische Ausdrucksformen selbstständig erprobt werden. Die Augsburger Gruppe stellt dazu vielfältige Unterrichtsvorschläge bereit, in denen z. B. BALLIS²⁸⁰ eine Brücke zwischen Lyrik und sinnlicher Erfahrung schlägt, indem sie die Texte mit Hilfe von Stoffen in *„neue ‚Bilder‘“* umsetzt oder KIRCHNER²⁸¹ zu Text-Bild-Vergleichen zwischen den fotografischen Identitätskonstruktionen SHERMANs und Gedichten von DROSTE-HÜLSHOFF und SCHNURRE anregt.

²⁷⁵ Spinner. In: Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 22

²⁷⁶ Spinner. In: Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 18

²⁷⁷ Spinner. In: Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 7

²⁷⁸ vgl. Spinner. In: Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 20

²⁷⁹ Spinner. In: Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 26

²⁸⁰ Ballis. In: Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 77-90

²⁸¹ Kirchner. In: Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 141-168

2.2.4 Fazit

Insbesondere literar-ästhetische Ansätze der Deutschdidaktik haben mittlerweile das imaginationsfördernde Potenzial des Bildes erkannt und nutzen beispielsweise die zunehmend subjektorientierte Bildbeschreibung zur Einübung neuer Rezeptionsweisen, welche in ihrer spielerisch-experimentellen und kreisend-ganzheitlichen Lesehaltung dem Gedicht angemessener sind als verbal-lineare. Das Lesen von Bildern, die Beschäftigung mit der Bildenden Kunst sowie der Einsatz handlungsorientierter Methoden soll über das intensive Wahrnehmungserlebnis und die bildnerische Umsetzung hinaus grundlegende ästhetische Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, welche besonders im Spannungsfeld der unterschiedlichen künstlerischen Ausdrucksformen sichtbar werden. Ein Literaturunterricht, der sich dieser medialen Wechselwirkung bewusst ist und diese auf dem Hintergrund eines erweiterten Textbegriffes gezielt inszeniert, vermittelt nicht nur Lesekompetenz für die alltäglichen Text-Bild-Kombinationen, sondern stellt für die Lyrik eine bildliche Lesehaltung und produktive Prozesse bereit, die in der Verknüpfung mit verbaler Reflexion Wort und Bild als zwei einander sich bedingende und ergänzende Elemente ästhetischer Erfahrung erlebbar machen.

Erkenntnisse der Neurowissenschaft, welche die Vernetzung der beiden Erkenntnisdimensionen für das Lernen als maßgeblich und das Bildwissen als Schnittmenge zwischen Wissenschaft und Kunst definieren, stützen die medienintegrativen Bemühungen der Deutschdidaktik und weisen bildspezifischen Inhalten und Methoden eine maßgebliche Bedeutung im modernen Bildungsgeschehen zu. In der kunstdidaktischen Diskussion um Bild-, Kunst- und Subjektorientierung hat sich die Bildkompetenz als Schlüsselqualifikation mit fächerübergreifender Bedeutung erwiesen, die angesichts der neuen Medienästhetik erlernt und gelehrt werden muss. Ihr in hohem Maße künstlerisch-kreativer Charakter verlangt sinnlich-bildhafte, ganzheitliche, intuitive Denkprozesse, welche das interne Gespräch verlängern und ästhetische Prozesse der Symbolexie in Gang setzen.

Bilder stehen in Kontexten, die nicht nur visueller, sondern auch verbaler Natur sein können und beschränken sich damit nicht ausschließlich auf die bildende Kunst, zu deren Erschließung jedoch die Kunstpädagogik als ‚Expertin für das Bild‘ auch in anderen Bereichen, d. h. auch in der Lyrikdidaktik, Anregungen und Hilfestellung leisten kann. In diesem Sinne erweitert die ‚bildorientierte Kunstpädagogik‘ ihren Bildbegriff und verfolgt die Entwicklung einer bewussten, aktiven Bildkompetenz, die sowohl zur Rezeption als auch zur Produktion von Bildern im Allgemeinen befähigen soll. Die Position der ‚künstlerischen Bildung‘ betont dagegen das speziell in der Kunst enthaltene Erkenntnisvermögen, welches sich durch seine intuitive, kreative und holistische Qualität vom logischen Denken unterscheidet und ein

menschliches Grundbedürfnis darstelle. Verfahren der Kunstdidaktik, welche diese Form des Denkens fördern und den kreativen Prozess bewusst machen, wie z. B. Assoziationsübungen, das Ateliergespräch oder das Skizzenbuch, können daher auch für die Lyrik neue Zugangsweisen und Möglichkeiten der Einflussnahme in den Schaffens- und Verstehensvorgang eröffnen. Die Anwendung künstlerischer Denk- und Handlungsweisen und damit die Vernetzung analytischer und intuitiver Fähigkeiten auf die Lyrik kann so nicht nur für den eigenen Lernprozess sensibilisieren, Verhaltensmuster aufdecken, neue Zugänge eröffnen und Blockaden lösen, sondern sie bietet vor allem eine Arbeitsweise, die dem ästhetischen Charakter der Lyrik Rechnung trägt. Der kunstdidaktische Ansatz der ‚Ästhetischen Forschung‘ geht davon aus, dass in der selbstbestimmten, forschenden Annäherung ein noch weitaus größeres Potenzial für die Selbsterkenntnis liegt. Bildnerisch-ästhetische Verhaltensweisen, zu denen auch das Imaginieren gezählt wird, beleuchten das subjektive Percept auf dem Hintergrund der eigenen Biografie und stellen es im intersubjektiven Austausch zur Disposition. Mit der Beherrschung der Bildsprache bieten sich daher nicht nur Chancen für den persönlichen Ausdruck, sondern sie gewährt Einblicke in alternative Lebensmuster und wirkt so im Sinne einer Perspektiv- und Horizonterweiterung. Künstlerische Verhaltensweisen sind daher umso gefragter, je individueller sich ein Kunstwerk darstellt. Für die Lyrik bietet sich damit ein ästhetisches Instrumentarium, welches in der Lage ist, authentische, subjektiv-bedeutsame Zugänge zu schaffen, wie in den fächerverbindenden Unterrichtsvorschlägen sowohl bei DEHN/ PETERS als auch bei SPINNER/ KIRCHNER zu sehen ist. Insbesondere in Hinblick auf die neuen Medien sehen DEHN/ PETERS die Vermittlung künstlerischer Verhaltensweisen als notwendigen Teil einer umfassenden Medienkompetenz. Indem die Schülerinnen und Schüler ihre inneren Bilder in vielfältige symbolische Formen übersetzen, können sie nicht nur ihre Medienerfahrungen lernproduktiv einsetzen und ihr Ausdrucksvermögen erweitern, sondern auch die spezifischen medialen Möglichkeiten und Grenzen erkennen. Ein Deutschunterricht, der z. B. für Verbindungen zwischen Wort und Bild sensibilisiert, indem er mit verschiedenen Rezeptionsformen experimentiert, ist imaginationsfördernd und befähigt zu einem individuellen medialen Ausdruck. SPINNER und KIRCHNER betonen daher auch die identitätsbildende Wirkung, welche von ästhetischen Prozessen ausgeht. Wahrnehmung, Imagination und Symbolbildung sind in ihrem Zusammenspiel als geistige Tätigkeit zu bewerten, welche nicht nur das Kunstobjekt thematisiert, sondern auch und vor allem den Rezipienten. Ästhetische Bildung muss daher sowohl die Wahrnehmung schulen und gestalterische Praxis anleiten als auch eine angemessene Kommunikation über Prozess, Produkt und Produzenten bereitstellen.

2.3 Lyrik illustrierend interpretieren

Die Vernachlässigung der Bilderziehung innerhalb unseres Schulsystems und die sich daraus ergebende „*Anmaßung und Unsicherheit gegenüber den Bildern*“²⁸², wie es VON CRIEGER formuliert, führt in einer Welt, in der unser Denken, Fühlen und unser Alltag zunehmend durch Bilder bestimmt werden, zu einer paradoxen Situation, die auch und insbesondere im Umgang mit Lyrik augenfällig wird. Ob und inwiefern die poetischen Bilder zu internen Imaginationen führen, ist schwer zu beurteilen, wenn diese nicht sichtbar sind und es den Schülerinnen und Schülern schwer fällt, sie verbal zu beschreiben. Es gilt daher nach produktionsorientierten Zugangsweisen zu suchen, welche dem bildlichen Charakter der Lyrik stärker Rechnung tragen, indem Sie die innere wie äußere Bildproduktion fördern und auf diese Weise Bildkompetenzen vermitteln. Die Illustration bietet hier einen interdisziplinären Zugang an, da sie Text und Bild auf das engste miteinander verknüpft und den Imaginationsprozess durch die bildpraktische Gestaltung verlängert, intensiviert, sichtbar und kommunikabel macht.

2.3.1 Die Illustration

2.3.1.1 Ästhetische Alphabetisierung durch das Bilderbuch

Der erste intensive Kontakt zur symbolisch wiedergegebenen Welt wird bei den meisten Kindern durch das Bilderbuch hergestellt und bindet häufig starke emotionale Kräfte. Ihm kommt daher im Rahmen der ästhetischen Bildung eine besondere Bedeutung zu, die sich bis ins Erwachsenenalter fortsetzt, wenn das Bilderbuch als unverzichtbarer Teil allabendlicher Einschlafrituale erinnert und an die eigenen Kinder weitergegeben wird, sich in nostalgischen Geschenkbüchern und Bildbänden niederschlägt oder als Symbol der Kindheit liebevoll aufbewahrt, gehegt und gepflegt wird. „*Trotz dieser Bedeutung, die das Bilderbuch für die literarische Sozialisation besitzt, findet es im Schulunterricht wenig Beachtung*“, wundert sich SPINNER²⁸³. Bilderbücher könnten auf besondere Weise zur Lesekultur hinführen, da sie zum „*genauen, verweilenden Anschauen [verlocken] und (...) ein Gegengewicht bilden zur Gewöhnung an das flüchtige Sehen, zu dem die audiovisuellen Medien erziehen*“; zugleich regten sie zum „*verstehendes Schauen*“, an, welches dazu herausfordere, „*mehr zu verstehen, als was äußerlich dargestellt ist.*“

²⁸² von Criegern 1996. S. 14

²⁸³ vgl. Spinner. In: Praxis Deutsch 113/1992. S. 17/18

Darüber hinaus bietet das Bilderbuch aber vor allem eine Leseerfahrung, die nicht beim Text stehen bleibt, sondern der Idee vom Bilderlesen und -verstehen als Schlüsselkompetenz folgend einen erweiterten, vernetzten Lesebegriff beinhaltet. Das Besondere und damit pädagogisch Wertvolle des Bilderbuches besteht demnach in seinem Bild-Text-Bezug, in der Verknüpfung der präsentativen und diskursiven Leseebene, im gleichzeitigen Erzählen und Darstellen.²⁸⁴ KRETSCHMER hält es daher als Ausgangspunkt für eine ‚ästhetische Alphabetisierung‘ im Sinne DUNCKERs für besonders geeignet, *„in das Verständnis und den Gebrauch der Zeichen einzuführen“*. Literatur- und Kunstdidaktik seien hier gleichermaßen gefordert, wenn es darum gehe, *„den Textbegriff zu erweitern auf die ästhetisch verfasste Wirklichkeit, die ‚lesbar‘ zu machen ist. In diesem Sinne sind auch Bilder ‚Texte‘, die entziffert und verstehbar gemacht werden müssen. Die Notwendigkeit, auf breiterer Basis als bisher ästhetische Kompetenz zu vermitteln, wird auch von den Vertretern der Mediendidaktik gesehen. Das Programm einer ‚ästhetischen Alphabetisierung‘ ist allerdings noch zu formulieren. Sie könnte Baustein einer noch umfassenderen ‚Medienalphabetisierung‘ sein.“*²⁸⁵

2.3.1.2 THIELE: Mediale Ästhetik im Bilderbuch

Die Untersuchungen THIELEs zeigen, dass sich die Bilderbuchgestaltung während der letzten 25 Jahre von überkommenen, vermeintlich kindgemäßen inhaltlichen wie bildlichen Konventionen ‚emanzipiert‘ und diese durch Text-Bild-Strukturen ersetzt hat, welche sich darum bemühen, den gegenwärtigen kulturellen Erfahrungen der Kinder zu entsprechen. Als neue ästhetische Prinzipien nennt er exemplarisch *„Materialität, Medialität und Fragmentierung“*: *„Es waren nicht nur verschiedene Formen von Realismen, die ins Bilderbuch eindrangten, sondern auch Abstraktionstendenzen, neue malerische Freiheiten und komplexere Raumkonzepte. Mit der Postmoderne gerieten Gattungen, Erzählprinzipien und Bildstile in Bewegung, in neue Bezüge, in einen neuen Austausch ohne Hierarchien. Die 80er und 90er Jahre führten (...) auch im Bilderbuch zu einem Pluralismus der Bildstile, zu einem Nebeneinander heterogener Materialien und zur Auflösung einheitlicher Bild-Text-Konzepte.“*²⁸⁶ Kinder kommen demnach schon sehr früh mit einer ästhetischen Dynamik in Kontakt, welche THIELE mit ihren montagehaften Brüchen, dem Wechsel von Konstruktion und Dekonstruktion sowie den sich daraus ergebenden überraschenden Zusammenhängen und gleichwertig nebeneinander herlaufenden Sinnebenen kritisch betrachtet und der kindlichen erzählerischen Kompetenz für nicht angemessen hält: *„Wenn Bilder und Texte nur Scherben und Bruchstücke bereit stellen,*

²⁸⁴ vgl. Thiele. In: JULIT Informationen 3/2004. München. S. 13

²⁸⁵ vgl. Kretschmer 2003. S.22/23

²⁸⁶ Thiele 2004. S. 18

wenn sich Bilder auflösen und zerfallen, können sie zu wahren Stolpersteinen für Kinder werden“²⁸⁷. Da die Illustratoren aber mittlerweile selber durch ihre eigene intensive Medienbiografie geprägt seien, mischten sich in einer Vielzahl von Bildentwürfen „nostalgische Motive mit einer medialen Bildsprache“²⁸⁸ und hätten filmische Sichtweisen – wie z. B. die Nahaufnahme und Totale, Frosch- und Vogelperspektive, Bildsprünge und Zeitlupe – längst verinnerlicht. Der Einsatz bildproduktiver Verfahren im Unterricht muss diese Entwicklung beachten und auffangen, indem er nicht nur zeitgemäße bildpraktische Äußerungen zulässt, sondern diese – auch wenn sie die Lehrkraft auf Grund ihrer eigenen visuellen Sozialisation evtl. als fremd und widerständig empfindet – fördert und sensibel reflektiert.

2.3.1.3 SJÖLIN: Illustration als Prätext

„Wenn eine Geschichte in meiner Vorstellung Form annimmt, geschieht das in Sätzen und Bildern. Manchmal ziehen die Worte das Bild nach, oft ist es umgekehrt, aber das Geben und Nehmen zwischen Wort und Bild geht fast simultan vor sich.“²⁸⁹ Die Erfahrungen des Bilderbuchautors LEO LIONNI zeigen, dass Illustrationen in der Lage sind, Text- und Bildebene auf das engste miteinander zu verbinden. SJÖLIN²⁹⁰ verwendet die illustrierende Zeichnung daher bereits bei Zweitklässlern als ‚Prätext‘, der die Gedanken strukturieren und das gestalterische Produkt ‚Bilderbuch‘ als konstruiert und veränderlich erfahrbar machen soll: „Das Zeichnen bietet eine gute Möglichkeit, Ideen nicht nur zu fixieren, sondern auch zu überarbeiten. Die Vergegenständlichung auf dem Papier macht das Erarbeitete überprüfbar und revisionsfähig.“ Kindern fehle zur Überarbeitung der eigenen Texte in der Regel die notwendige Distanz, zumal sie Korrekturen als Makel empfinden würden. Indem beim Zeichnen auch unbeabsichtigte Wirkungen aufträten, könne es nicht nur zur Klärung einer vagen Vorstellung beitragen, sondern auch weit über diese hinausgehen. Die beiden Bedingungen für Überarbeitung – Vergegenständlichung und Modellierbarkeit – erfülle die Zeichnung daher auf ideale Weise. Die Kinder könnten ihr gedankliches Modell so lange überarbeiten, bis es im Medium Schrift vergegenständlicht werden könne: „Das Zeichnen und Anordnen der Details und das Stiften bildlicher Zusammenhänge nehmen schon einen großen Teil der konzeptionellen Arbeit vorweg und bieten die Möglichkeit des Hineinwachsens in die Geschichte.“ In Gesprächsrunden, welche die praktische Arbeit begleiten und die entstandenen Bilder und Texte thematisieren, sollen gedankliche Konzepte erklärt und erweitert werden, wobei es dabei

²⁸⁷ Thiele 2004. S. 24/25

²⁸⁸ Thiele. In: Grundschule 9/1999. S. 14

²⁸⁹ Lionni 1968. S. 165. Zit. von Sjölin. In: Praxis Deutsch 137/1996. S. 22

²⁹⁰ vgl. Sjölin. In: Praxis Deutsch 137/1996. S. 22-24

weniger um eine Beurteilung gehe, sondern primär um „*das Bemühen um Verständigung.*“ Wie eng Denken, Zeichnen und Schreiben miteinander verbunden seien, zeigten die strukturellen Entsprechungen zwischen Bildern und Texten: „*Wo im Bild Details verbunden aneinandergereiht werden, besteht auch der Text aus Aufzählungen, wild bewegte Bilder haben ihr Pendant in dramatisierenden Formulierungen und expressivem Schriftbild. Ausgewogen und klar komponierte Bilder entsprechen sprachlich und grafisch klar strukturierten Texten, und wo bildliche Details zu einer komplexen Komposition verwoben sind, werden auch im Text vielschichtige Zusammenhänge gestiftet.*“ Die bildnerische Arbeit wirke dabei motivierend auf die Textarbeit und die Kinder könnten zudem im Wechsel zwischen Bild und Text die jeweiligen Vorteile beider Medien erfahren und nutzen.

2.3.1.4 V. CRIEGERN: Modell der Bild-Wort-Kompetenz

In den Spielräumen zwischen engem und offenem Textbezug in Theorie und Praxis zeige sich laut VON CRIEGERN die Vielfalt ästhetischer Bildungswege. Sein Modell ästhetischer Bildung enthält neben der Sensibilisierung der Sinne und Entwicklung künstlerischer Fähigkeiten als dritten Baustein ausdrücklich die Ausbildung einer „*Bild-Wort-Kompetenz*“. Die gleichberechtigte Förderung des diskursiven und präsentativen Denkmodus und ihres Zusammenwirkens sei der heutigen Kommunikation mittels elektronischer Technologien angemessen und vermittele „*die Berührung wissenschaftsbestimmten Denkens und ästhetischen Denkens auf der Brücke der Sprach-Bildverbindungen.*“²⁹¹

Der Zwei-Code-Theorie PAIVIOS²⁹² folgend, geht VON CRIEGERN von einem verbalen und bildhaften Denksystem aus: „*Beide codieren, speichern, verarbeiten Informationen getrennt, arbeiten aber häufig in Form von Verknüpfungen zusammen.*“²⁹³ Die Illustration sei ein besonders gutes Beispiel dafür, wie aus getrennter Text- und Bildarbeit allmählich ein gemeinsames Denkprodukt entstehe, das von der bloßen Verdoppelung der Textaussage über deren Verstärkung und Ergänzung bis hin zu ihrer Transformation reichen könne. Als Illustration definiert VON CRIEGERN dabei ganz allgemein „*alle Arten von Umsetzungen von Texten in Bilder*“, die sich zur Aufgabe gemacht haben, den Text „*in irgendeiner Weise zu erhellen, ihm ein erweitertes Verständnis zu geben.*“²⁹⁴

²⁹¹ von Criegern 1996. S. 17

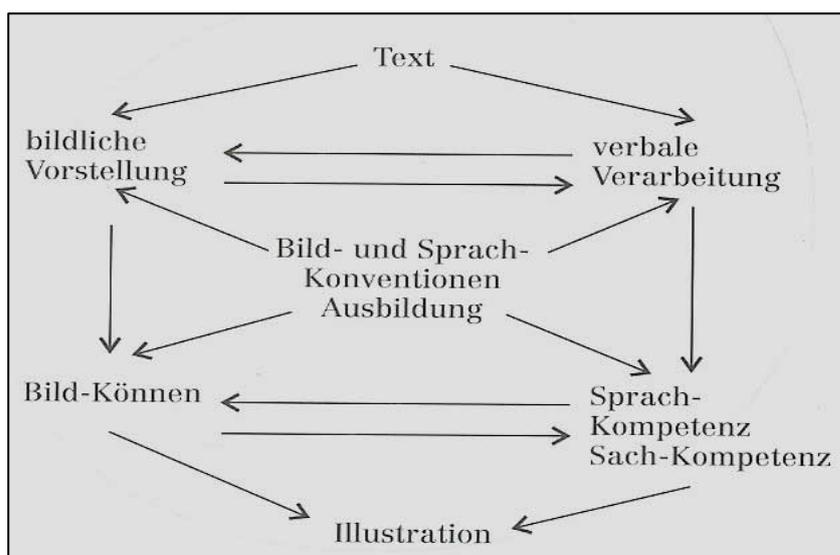
²⁹² vgl. Paivio 1971

²⁹³ von Criegern 1996. S. 34

²⁹⁴ vgl. von Criegern 1996. S. 30-32

PAIVIOs Zwei-Code-Theorie beinhalte eine Systemtrennung, so dass eine Zusammenarbeit zwar möglich, jedoch nicht in einem Abhängigkeits- oder Kausalverhältnis stattfinden muss. Illustrieren kann als autonome Bildgenerierung und ihre Verbindung mit dem Text als dynamisch und wandelbar betrachtet werden: *„Der ‚Kunstgriff‘ der Anlehnung einer Illustrationstheorie an eine Zwei-Code-Theorie besteht darin, die in der Psychologie als innere Prozesse verstandene Ausbildung der bildhaften Vorstellung nach außen in reale Bilder zu verlängern. (...) Erst wenn der grundlegende Schritt einer Systemtrennung vollzogen ist, entfaltet und potenziert sich das Netzwerk der Text-Bild-Beziehungen.“*²⁹⁵ Die Verknüpfungsqualität der Wortsequenzen und Bildvorstellungen hänge dabei wesentlich von den bisherigen Erfahrungen des Lesers ab, der Verbindungen probeweise herstellt und wieder auflöst, so dass wechselhafte Bedeutungen und Sinnzusammenhänge sowohl im verbalen als auch im bildlichen System entstehen: *„Neben konkreten Bildfragmenten können sich Farbanmutungen einstellen, tauchen Irrlichter gleich Bildsymbolen auf, die den sich ergebenden Bildteppich auflockern und neu strukturieren (...).“* Diese Dynamik setze sich im Zusammenwirken von Bild und Wort fort: *„Wörter bekommen durch Bildvorstellungen Bedeutung und Bilder werden durch Wörter strukturiert und akzentuiert. Wörter manipulieren die Bilder vergleichbar einer Filmkamera, die Ausschnitte, Schärfe, Größe, Schwenks, Fahrten bestimmt. Nur können Wörter aus Bildern noch mehr ‚herausholen‘: haptische Qualitäten, Temperatur, Kontraste. Das ‚Spiel‘ zwischen Wort und Bild, das ‚Hochschaukeln‘ der formalen Qualitäten ebenso wie der Bedeutungen macht das dynamische Zusammenwirken der Mehrfachcodierungen aus.“*²⁹⁶

Den oben geschilderten Weg vom Text zur Illustration verdeutlicht VON CRIEGERN in folgender Grafik²⁹⁷:



²⁹⁵ von Criegern 1996. S. 138/140

²⁹⁶ von Criegern 1996. S. 144

²⁹⁷ von Criegern 1996. S. 145

Für Lernprozesse im Allgemeinen sei es entscheidend, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Wissensstrukturen ausbilden. Beim Illustrations- und Kunstlernen würde dies gefördert, indem Beziehungen zwischen Komponenten komplexer Strukturen hergestellt werden müssten. In der Übertragung dieses Strukturlernens auf andere Systeme sieht VON CRIEGERN den hohen Stellenwert des Bilderlernens: „*Man kann also mit einer gewissen Berechtigung sagen, dass solche Strukturen auch durch Bilder geschaffen werden. Darin sehe ich die große Bedeutung der Bilder im allgemeinen und der Illustration oder Textbilder im besonderen.*“²⁹⁸ Das Illustrieren könne demzufolge als ein „*Modellfall des Lernens*“ verstanden werden, der die meisten Lernfälle strukturell umfasse: „*Vorstellungen von der Außenwelt - angeregt durch einen Text - werden zu Bildern.*“²⁹⁹ Bei der Illustration komme zu der fragmentarischen und spontanen Vernetzung beider Kommunikationsspeicher die Notwendigkeit hinzu, die inneren Vorstellungen nach und nach so zu ordnen, dass sie in einer äußeren Form greifbar würden. Im Gegensatz zu KNERR und LUWIG, die Fotografien und realistischen Zeichnungen die stärkste Lernmotivation beimessen, betont VON CRIEGERN, dass insbesondere Bilder, die unseren Erwartungen zuwider laufen und uns befremden, Imaginationen hervorbringen, „*d. h. auch ärgerliche Bilder stimulieren die Vorstellung.*“³⁰⁰ In der Verknüpfung mit dem Text könne das Bild Akzente setzen, eine Textaussage hervorheben, Andeutungen explizit darstellen, Abstraktionen konkretisieren, Konkretes abstrahieren, Textpassagen zusammenfassen, den Text strukturieren und straffen, ihn vereinfachen und verkürzen, ihn ergänzen oder ersetzen, ihn paraphrasieren, parodieren und in Frage stellen.³⁰¹

In Anlehnung an LEVIN stellt VON CRIEGERN fünf grundlegende Funktionen der Illustration fest:³⁰²

1. dekorierend soll sie die Aufmerksamkeit des Lesers wecken
2. darstellend soll sie den Text konkretisieren
3. organisierend soll sie Texte besser strukturieren
4. interpretierend soll sie das Textverständnis erleichtern
5. transformierend soll sie den Text einprägsamer machen

Eine Illustration verhalte sich demnach grundsätzlich komplementär oder redundant zum Text, habe Orientierungs- und Erkenntnisfunktion.³⁰³ Dabei verleihe sie dem Text etwas

²⁹⁸ von Criegern 1996. S. 63

²⁹⁹ von Criegern 1996. S. 61

³⁰⁰ von Criegern 1996. S. 63

³⁰¹ vgl. von Criegern 1996. S. 115

³⁰² vgl. von Criegern 1996 S. 63

³⁰³ vgl. von Criegern 1996. S. 65/66

Besonderes und verlange formal-ästhetische Anstrengung, worin VON CRIEGERN den gravierenden Unterschied von Wort und Bild sieht: Zwar erfordere auch die Sprache durch ihre Schematisierung, Reduktion und Verallgemeinerung eine konzentrierte Anstrengung, sie laufe aber dem künstlerisch-kreativen Drang zum spielerischen Entfalten entgegen: „*In gleicher Weise wie die Illustration den Text konkretisiert, entfernt sie sich auch von ihm, entwirft in jedem Fall ihren eigenen Inhalt in ihrer eigenen Form.*“³⁰⁴ Umso interessanter sei es, dass wesentliche Anstöße für die Illustrationstheorie nicht von der Kunsttheorie, sondern der Literaturwissenschaft und Poetik kämen. Da die Bindung einseitig vom Bild an den Text bestehe, werfe die Frage der Bildlichkeit wichtige literaturästhetische Fragen auf. Wenn nun auch das sprachliche Bild durch seine Funktion der Wahrnehmungsverfremdung und Alternativwahrnehmung charakterisiert sei, leiste die Illustration einen Beitrag zu seiner „*Entkunstung*“, indem es die Alternativwahrnehmung durch ihre Konkretisierung auf einen Punkt bringe und dem sprachlichen Bild dadurch seine Beliebigkeit nähme, andererseits sei auch denkbar, „*dass sie genau eben diese bildliche Alternativwahrnehmung unterstützt und verstärkt und so das sensible Gleichgewicht zwischen Textlichkeit und Bildlichkeit in Richtung auf die Bildlichkeit anstößt. Auf jeden Fall leistet sie einen Beitrag zur Vergegenständlichung des (literarischen) Textes.*“³⁰⁵ Die Bildlichkeit des Textes und seine Illustration stünden so durch ihre gemeinsame ästhetische Qualität zwar einerseits in Konkurrenz, andererseits bilde sich aber auch eine gemeinsame „*Zwischenqualität, die Interferenz von Bild und Text, Bild und Bildlichkeit*“³⁰⁶, was sich an die Überlegungen von DEHN und PETERS anschließt.

Indem die Schülerinnen und Schüler einen Text illustrieren, könnten sie in einer „*handgreiflichen Auseinandersetzung*“ erleben, „*wie ein Wort Vorstellungen und Assoziationen freisetzt, wie es in der bildlichen Bearbeitung ‚Gestalt‘ gewinnt, wie es dabei Irrtümer, Verschiebungen, Experimente gibt, wie das Wort eine neue bildhafte Bedeutung und bildhaften Kontext gewinnt*“. Da die Wörter dabei „*unerbittliche Kritiker beim Einlösen ihrer Bildlichkeit*“³⁰⁷, seien, habe der Illustrierende häufig einen hohen Anspruch, der nicht selten zu einer Diskrepanz zwischen seinem Vorstellungs- und Darstellungsvermögen führe. Würden die eigenen gestalterischen Fähigkeiten als unzureichend empfunden, weiche man lieber auf das Kopieren von Bildvorlagen aus, die dann die persönliche Note vermissen lassen würden. Durch die Vermittlung entsprechender handwerklicher Fertigkeiten sei dieser Problematik nur begrenzt entgegenzuwirken; vielmehr müsse man den Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass eine

³⁰⁴ von Criegern 1996. S. 106/107

³⁰⁵ von Criegern 1996. S. 108

³⁰⁶ vgl. von Criegern 1996. S. 109

³⁰⁷ von Criegern 1996. S. 131

perfekte technische Formschablone weniger wertvoll sei als der individuelle Ausdruck. Es ginge darum, Hemmungen und Ängste abzubauen, das Widerständige zu suchen, sich am Gegenstand abzarbeiten, um so eine gewisse Einstellung zur Gestaltung zu entwickeln und *„erst einmal diesen Ichteil zu entdecken und darin Vertrauen zu setzen.“*³⁰⁸ Auch hier rücken damit das Subjekt und sein kreativer Prozess stärker in den Mittelpunkt des Interesses. Die Illustration ist dabei eine mögliche Endform der Produktionskette, die von der Vorstellung ausgeht.

Das Besondere der illustrativen Gestaltung besteht laut VON CRIEGERN in ihrer *„elastischen Mehrfach-Beziehung“*, die sie zwischen Text und Vorstellung, Gegenstand und bildhafter Umsetzung herstellt, um so das individuelle Textverständnis zu entfalten. Sprache sei dabei als eine *„sinnliche Verpackung“* des Gegenstandes zu begreifen, den der Illustrator nach und nach ‚freilegen‘ müsse. Hier orientiere er sich zunächst an den gegenständlichen Fixpunkten und denjenigen, die ein starkes Bild versprechen. Er müsse im Text zurückgehen auf die ihm zugrunde liegenden Vorstellungen, um diese bildhaft neu zu codieren. Erst wenn deren Gegenständlichkeit erfasst und in den bildnerischen Prozess einbezogen sei, könne er sich dann wieder auf die ästhetische Qualität des Textes konzentrieren: *„Aber nun klingen die Wörter anders, sind wieder im reinsten Sinne ästhetisch als schöne Form des an Gegenständen erarbeiteten Gedankens. Das alles geschieht langsam, sehr langsam und in immer neuen Anläufen. Die Wörter werden angehalten, zerlegt, mit anderen verknüpft. Sie sind Material, das verformt und wieder in den Satzbaukasten zurückgelegt wird. Ein solcher Umgang mit Sprache, der nicht nur genießend, sondern im hohen Maße eingreifend und umgestaltend ist, darf durchaus als sinnlich bezeichnet werden.“*³⁰⁹ Die bildlichen Vorstellungen werden während des Illustrierens immer wieder mit dem Text in Beziehung gesetzt, einzelne Wörter *„gezielt, häufig sogar wiederholt aufgesucht und ‚abgeklopft‘. (...) Immer in der Abwägung von ‚Stimmigkeit‘ und ‚Überziehen‘ werden Text und Bild einander angenähert.“*³¹⁰

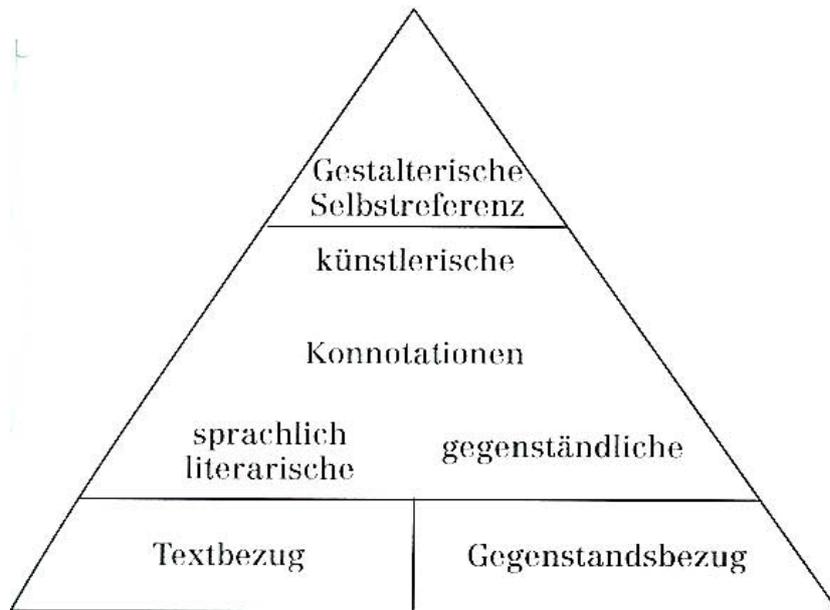
Sprache, Gegenstand und Bild sind demnach die drei Bezugsgrößen, die sich in der Illustration vereinen und VON CRIEGERN im folgenden Schaubild³¹¹ darstellt:

³⁰⁸ von Criegern 1996. S. 151/152

³⁰⁹ von Criegern 1996. S. 150

³¹⁰ von Criegern 1996. S. 157

³¹¹ von Criegern 1996. S. 151



Die Illustration beeinflusse die Imagination des Lesers massiver als der Text: „*Da wir die Leistung der Illustration bisher als Interpretation eines vorgegebenen Textes verstanden haben, könnte man auch sagen, dass der Illustrator den Text in Richtung auf das Wahrnehmungssubjekt hin weiterbearbeitet.*“³¹² Indem die Illustration sofort in den Imaginationsvorgang eingreife, bestünde die Gefahr, dass sie den Text auch überlagere, insbesondere dann, wenn dieser nur vage imaginative Anmutungen provoziere. „*Andererseits ist eine Illustration, die nicht eingreift, die sozusagen unbeteiligt oder mit ängstlicher Distanz den Text lediglich begleitet, ein Widerspruch in sich selbst, weil sie eben die aufhellende und aufklärende Arbeit der bildhaften Interpretation nicht leistet.*“³¹³ Da sich die Qualität der Bildlichkeit eines Textes an der Vielfältigkeit der Deutungen messe, die sie in der Lage ist anzustoßen, sei auch eine dominante Illustration im Sinne eines beispielhaften Interpretationsversuches immer als positiv zu bewerten. Sie zerstöre die persönliche Imagination nicht, sondern, „*im Gegenteil, wird sie wie ein Impuls wirken, der die eigentliche Imaginationsleistung anstößt und damit den Reichtum der Bildhaftigkeit eines Textes freisetzt.*“³¹⁴

³¹² von Criegern 1996. S. 110

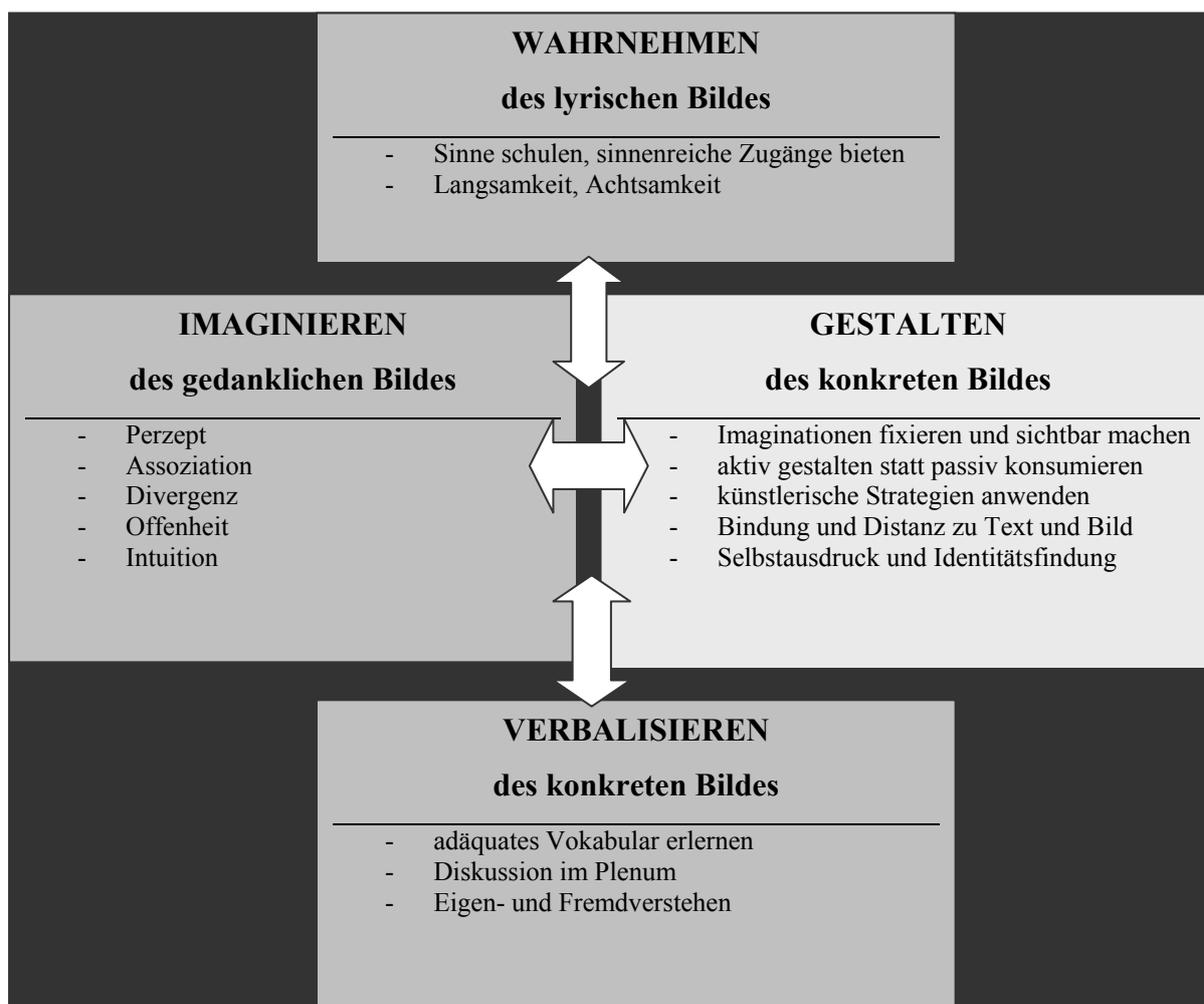
³¹³ von Criegern 1996. S. 110

³¹⁴ von Criegern 1996. S. 110

2.3.2 Bildkompetenzen im Lyrikunterricht

2.3.2.1 Lyrikrezeption als kreativer Prozess

Didaktische Ansätze zum Illustrieren von Lyrik bleiben einseitig im Dekorativen verhaftet, wenn sie bildpraktische Prozesse und kreative Verhaltensweisen nicht reflektieren und in Kompetenzen überführen. Das folgende Schaubild soll die bildlichen Anteile der Gedichtillustration veranschaulichen – vom Wahrnehmen des Textes über das Imaginieren und Gestalten bis hin zum Kommunizieren der Deutung – und damit auch die Nähe zur Kunstdidaktik und ihren Methoden verdeutlichen. Innerhalb der drei ästhetischen Dimensionen Rezeption, Produktion und Kommunikation wird die bildpraktische Umsetzung dabei der Imagination zur Seite gestellt und soll die Entwicklung des gedanklichen Bildes begleiten, intensivieren, differenzieren und konkretisieren:



An jeder Phase des Prozesses sind demnach spezifische Bildkompetenzen beteiligt, welche mit kreativen Methoden trainiert werden können, die in der Kunst- und Deutschdidaktik bereits Anwendung finden.³¹⁵ Der Kompetenzbegriff wird hier nicht als Bedrohung der künstlerischen Freiheit verstanden, sondern im Sinne SEYDELS³¹⁶ als „*Disposition für ein selbst organisiertes Handeln*“, welche ästhetische Verhaltensweisen aufwertet und legitimiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen bildspezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht nur erlernen und darüber verfügen, sondern sie auch tatsächlich anwenden, wenn sie mit einem unbekanntem Gedicht konfrontiert werden, d. h. sie sollen ästhetische Intuition entwickeln, die ihnen ein Gefühl dafür gibt, wann und wie sie ihr Wissen einsetzen können.

2.3.2.2 Wahrnehmungskompetenz: Das lyrische Bild

Jugendliche verfügen heute über umfangreiche Medienerfahrungen und Techniken zur Bilderschließung, denn sie erleben die alltägliche Bilderflut als selbstverständlich und messen dem Bild bei der Lebensbewältigung eine unverzichtbare Orientierungsfunktion zu. Im Gegensatz zur vorherigen Generation hat sich die Wertschätzung für den optischen Sinn im Allgemeinen grundlegend positiv verändert, so dass die Kunst- und Mediendidaktik inzwischen weniger die kritische „*Medienschelte*“³¹⁷ denn die Nutzung der Chancen im Auge hat, die sich mit den neuen Medien für die eigene Lebensgestaltung bieten. Die Leichtigkeit, mit der die ‚Multimediajugend‘ bildlichen Phänomenen überwiegend begegnet, wird dabei mit der sprachlich-analytischen Reflexion kombiniert, um die flüchtigen Bildimpressionen in das Bewusstsein zu überführen. Dahinter steht die Befürchtung, dass die zunehmende „*Verschiebung der Balance vom Akustischen ins Optische*“ einen antiquierten „*Modus der Informationsverarbeitung*“ fördere, welcher das Bild auf Grund seiner starken emotionalen wie unmittelbaren Wirkung im Vergleich mit der anstrengenden sprachlichen Reflexion als ‚wahrer‘ bewerte und damit den vom „*Sinnesapparat schnellschussartig angelieferten Vor-Urteilen*“ Vorschub leiste, so FREY³¹⁸. ZÜLCH zitiert Studien, nach denen der Intelligenzquotient von 1952 bis 1982 in verschiedenen Industriestaaten beim visuellen und räumlichen Vorstellungsvermögen zwar kontinuierlich anstieg, das abstraktere Denk- und sprachliche Artikulationsvermögen sowie die Bereitschaft, sich auf zeitaufwendige Problemlösungsprozesse einzu-

³¹⁵ Schmitt. In: Kunst+Unterricht 261/2002. S. 14: SCHMITT nennt als ‚Kreative Methoden‘ u. A. die Destruktion (Deformation/ Fragmentieren, Ruinieren/Zerfall, Dekonstruktion), das periphere Denken (Erweiterung des Bezugsfeldes), das Erstellen einer Klischeeliste (Vermeidung nahe liegender Lösungen), eine verdeckte Aufgabenstellung (das Unerwartete zulassen, den Zufall nutzen), die Fehlleistung als Innovationspotenzial nutzen, Fragen statt Antworten ...).

³¹⁶ Seydel. In: BDK Mitteilungen 2/2007. S. 8

³¹⁷ vgl. Bering. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 47

³¹⁸ vgl. Frey. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 28

lassen, jedoch sank.³¹⁹ Jugendliche könnten zwar schnell geschnittene Videoclips und vernetzte Multimediainszenierungen, welche Erwachsene in ihrer Reizfülle und Schnelligkeit häufig überforderten, problemlos rezipieren, hingegen fiel es ihnen schwer, sich auf eine differenzierte Einzelbildwahrnehmung einzulassen. Bilder blieben daher meist nur kurz in Erinnerung und würden auf wenige dauerhafte Bildeindrücke reduziert. *„In letzter Konsequenz tendiert daher die ‚Bilderflut‘ zum so genannten ‚Nullbild‘ - zum genauen Gegenteil dessen, was das Medium Bild auszeichnet. (...) Dieser Befund korrespondiert mit jener zentralen Feststellung der zeitgenössischen Ästhetik, wonach die Ästhetisierung der Lebenswelt, das Überhandnehmen artifizierlicher Wahrnehmungsangebote, eine Anästhetisierung, Desensibilisierungsprozesse bis hin zu Zuständen der Empfindungslosigkeit auslöst“*³²⁰, warnt ZÜLCH und weist darauf hin, dass im Zuge eines expansiven Bilderkonsums auch der Imaginations-sinn zu verkümmern droht.³²¹ Heutige Fernsehgewohnheiten wie das Zapping oder Switching unterbrechen beispielsweise eine kontinuierliche Imaginationstätigkeit. HURRELMANN unterstützt diese Beobachtungen: *„Der Beliebtheit der Wahl im überbordenden Angebot, der frühen Aufgeklärtheit über das Artifizielle des Programms, seine Bindung an Sendeplätze, Gattungskonventionen, Darstellungstechniken, nicht zuletzt der Erfahrung der Nachrangigkeit des Programms gegenüber der Werbung - entspricht bei den Heranwachsenden eine flache und zerstreute Rezeption.“*³²²

Entsprechende Verhaltensweisen sind auch festzustellen, wenn Jugendliche sich einem Gedicht nähern. Die in der Medienwelt erworbenen Lesetechniken greifen nicht, da die lyrischen Einzelbilder keine schnelllebigen, diffusen Impressionen bleiben dürfen, sondern eine intensive, nachhaltige Wahrnehmung brauchen, um zu einer schlüssigen Interpretation verknüpft zu werden. Die Umsetzung in ein bildliches Produkt erzwingt hier eine Wahrnehmungsänderung, eine differenzierte Rezeption, eine permanente Kontrolle am Text, welche das Einzelbild und das Detail wieder in den Mittelpunkt einer konzentrierten Betrachtung stellen, so dass sich das Wort, die Metapher, der Vergleich etc. voll entfalten können. Der Wahrnehmungsprozess wird verlangsamt, wiederholt und wirkt so der Flüchtigkeit des ersten Eindrucks entgegen, indem er die Imagination isoliert und im Produkt festhält, auf dem Blick und Gedanken verweilen können. In der Kombination mit den Illustrationen der Mitschülerinnen und Mitschüler ergibt sich ein Imaginationsgeflecht, welches geordnet, weitergeführt, reduziert etc. werden kann und so die Bilder- und Deutungsvielfalt des Gedichtes augenfällig macht.

³¹⁹ vgl. Zülch 2001. S. 14

³²⁰ Zülch 2001. S. 15

³²¹ Zülch 2001. S. 15

³²² Hurrelmann. In: Köppert/ Metzger. S. 238

BRODBECK sieht den gestalterischen Prozess vor allem durch seine besondere ‚Achtsamkeit‘ ausgezeichnet, die ganz allgemein zu einem beweglichen Umgang mit Denkmustern führe: *„Dieses Potenzial wird jedoch frühzeitig durch Regeln - die durchaus sinnvoll sein können und vielfach auch sind - in die Bahn der Gewohnheit gelenkt. Man verlernt ganz einfach einen spielerischen Umgang mit sich, mit seiner Umgebung, mit seinen Emotionen, Gedanken, man verlernt die Lust am Sehen, am Entdecken, am Hören.“* Bildung besteht für BRODBECK vor allem darin, dass man sich selbst als ‚Bildner‘ der eigenen Fähigkeiten zu verstehen lernt: *„Es ist deshalb notwendig, dass eine Tür zum je eigenen Erleben und seiner Veränderung, zur ‚Wahrnehmung als Wahrnehmung‘ offen gehalten wird.“*³²³ Die Qualität einer Gedichtinterpretation hängt damit wesentlich von der Fähigkeit ab, eine intensive Wahrnehmung zuzulassen, bestehende Wahrnehmungsmuster zu erkennen, zu erweitern und Vertrauen in die eigene Sinneskompetenz sowie die sich daraus ergebenden Imaginationen zu setzen.

2.3.2.3 Vorstellungskompetenz: Das gedankliche Bild

In der Vielfältigkeit der Interpretationsmöglichkeiten liegt zugleich der Reiz als auch die Schwierigkeit von Lyrik. Die mit der Suche nach autobiografischen Ausdrucksformen³²⁴ in den letzten Jahrzehnten einhergehende Subjektivierungstendenz beraubt den Rezipienten eines allgemeingültigen Interpretationsrahmen und wirft ihn auf die eigene Wahrnehmung und die daraus resultierenden Assoziationen zurück.

Dem ‚Percept‘ wird in der Kunstdidaktik deshalb eine entscheidende Bedeutung bei der Werkerschließung beigemessen, da es laut OTTO als Konstrukt zwischen dem Wahrgenommenen und den eigenen Vermutungen, Empfindungen und Erinnerungen das Maß des persönlichen Engagements bestimmt und so letztlich die Bedeutung, welche das Kunstwerk für die eigene Biografie erlangt. Darüber hinaus fördere es eine kommunikative Komponente, welche die von SELLE für heutiges Rezeptionsverhalten charakteristisch festgestellte *„Sprachlosigkeit“*³²⁵ überwinden könne: *„Auf der Ebene individueller Erfahrungen und Empfindungen wird man sich zunächst besser und bereitwilliger über Kunst verständigen können als auf einer wissenschaftlich reflektierenden Ebene“*, schreibt SEUMEL³²⁶. So werde eine *„subjektive Brücke“* zwischen Betrachter und Werk geschlagen im Sinne eines gleichberechtigten

³²³ Brodbeck im Gespräch mit Sowa. In: Kunst+Unterricht 261/2002. S.52

³²⁴ vgl. Spinner 2001. S. 109/110: Kreatives Verhalten hat sich in den 70er Jahren primär über divergentes Denken definiert, während man Kreativität seit den 80er Jahren mehr als Selbstausdruck versteht. Suchte man früher primär nach einer besonderen Verfremdungsästhetik, herrschen heute autobiografische Ausdrucksformen vor.

³²⁵ Selle 1994. S. 70. Zit. von Seumel. In: Kunst+Unterricht 253/2001. S. 4/5

³²⁶ Seumel. In: Kunst+Unterricht 253/2001. S. 4/5

Dialogs, welcher der fachdidaktischen Prämisse der Subjektorientierung und der Forderung, dem Wesen des Fachgegenstandes zu entsprechen, gerecht werde. Der Kunstunterricht erklärt die Perzeptbildung, d. h. die „*Entstehung und Ausdifferenzierung jener ‚internen Repräsentation‘ der Welt*“³²⁷, jenes ‚Bildes im Kopf‘, zum zentralen Problem und muss laut ZÜLCH³²⁸ gezielt nach Erfahrungen suchen, die „*ein subjektverbundenes Sinnesbewusstsein hervorrufen, das komplexere Zugänge zur Wirklichkeit ermöglicht als solche, die nur vom Bescheidwissen‘ vorherbestimmt sind.*“ So setze sich der Lernende im gestalterischen Prozess nicht nur mit der eigenen Wahrnehmung auseinander, sondern zugleich mit seinem Bild von der Welt und sich selbst, und das auf eine intensive, emotionale, authentische Weise. Das Percept ist die Quintessenz, welche der Lernende aus seinen Imaginationen für sich persönlich bildet. Es ist getragen von subjektiver Verbundenheit zwischen Individuum und Kunstwerk und vollzieht sich in bildlicher Form. Die Illustration eines Gedichtes verlängert diesen Prozess der persönlich-bildhaften Auseinandersetzung und bewahrt ihn zunächst vor einer verbalen Festlegung, so dass vielfältige Assoziationen gebildet werden können, die SEUMEL als „*wesentliche Komponente und Voraussetzung jeglichen kreativen Tuns*“³²⁹ bestimmt. Die kreisende, divergente, experimentelle, fragmentarische, oft im Unterbewusstsein ablaufende Beschäftigung mit den Bildern während des Gestaltungsprozesses fördert die Assoziationsdichte, wobei umfangreiche Erinnerungen, aber auch vorurteilsfreies und konventionsunabhängiges Denken helfen, Ungewöhnliches miteinander zu verknüpfen. „*Neue Einfälle zu bekommen, hängt davon ab, mit welcher Selbstverständlichkeit man über Naheliegendes hinwegzugehen vermag*“, schreibt SCHMITT³³⁰, aber auch von der Fähigkeit des Lernenden, einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen: „*Assoziationen sind die Aktivierung bereits im Gedächtnis eingespeicherter Verbindungen von Vorstellungen. Assoziationen bedürfen des Anstoßes, können sich weit verzweigen bis zu ‚Kettenreaktionen‘, aber auch beim ersten Schritt versanden. Diese Anstöße können erheblich forciert werden (...). (...) Der ungestörte Assoziationsablauf ist eine Grundbedingung für kreatives Denken*“³³¹. Die Illustration bietet einen solchen Schutzraum, in dem Assoziationen konzentriert und über einen längeren Zeitraum entwickelt werden können, ohne dass vorschnelle Zensur oder Fixierung auf eine bestimmte Deutung befürchtet werden müssen. Sie toleriert Abschweifungen und eine vermeintliche Entfernung vom Gedicht, was das spielerische Experimentieren und den Wechsel in andere Denk- und Sehweisen fördert, weil Nebenwegen Gelegenheit gegeben wird, neue

³²⁷ Bering. In: Bering/Niehoff 2005. S. 50/51

³²⁸ Zülch 2001. S. 8

³²⁹ Seumel. In: Kunst+Unterricht 253/2001. S. 7

³³⁰ Schmitt. In: Kunst+Unterricht. 261/2002. S. 13

³³¹ Schmitt. In: Kunst+Unterricht 261/2002. S. 44

Impulse zur Lösungsstrategie beizutragen³³². So öffnet sich der Blick auf periphere Bereiche, welche in ihrem Chaos, ihrer Anarchie, ihrer Fremdartigkeit und Unberechenbarkeit ein ideales Experimentierfeld bieten, denn *„durch das Ungewohnte, Irritierende, aber auch durch das bislang Übersehene, Überhörte oder Verdrängte können Sehgewohnheiten und Sinnmuster aufbrechen und neue Formen für eigene zukünftige Erfahrungen möglich werden.“*³³³ Auf diese Weise erweitert das Unerwartete und auch Unbequeme den Aktionsbereich und gibt weniger nahe liegenden, originellen Ideen die Möglichkeit, sich zu entfalten. Da diese Phasen besonders durch Frustration und Warten geprägt sind, bezeichnet ULLMANN sie auch als *„Inkubation“*³³⁴ und betont damit, wie wichtig es ist, hier ein positives Problemverständnis zu vermitteln, welches im Schwierigen, Fremden und Provozierenden Entwicklungsmöglichkeiten sieht, Widerstände und Fehlleistungen als Innovationspotenzial und künstlerisches Material zu verstehen und sensibel zu werden für die Ahnung von etwas Entstehendem.

Im Idealfall weist das fertige Bildprodukt eine eigenwillige Gestaltung auf, welche die Wahrnehmung der anderen Lernenden in Frage stellt, irritiert und zu weiteren Vorstellungen anregt. Das besondere Potenzial der bildlichen Ausdrucksweise liegt laut KIRCHNER deshalb nicht darin, klare Aussagen zu transportieren, sondern mit seiner Mehrdimensionalität Fragen zu provozieren: *„Sie tut das völlig anders als ein Text auf bildhafte, sinnliche Weise: Die Gleichzeitigkeit der wahrnehmbaren, zum Teil sogar widersprüchlichen Informationen, deren Symbolhaftigkeit, nicht zuletzt die Unmittelbarkeit des bildhaften Eindrucks, ermöglichen einen affektiven, empathischen Dialog mit dem Werk. Der künstlerische Herstellungsprozess schlägt sich im Material nieder, hinterlässt Spuren und wird Form. Sukzessiv entfalten sich während der künstlerischen Produktion Bedeutungsfelder, es entstehen Gedankenstränge, auch Brüche und wieder neue Bezugssysteme, die Teil des Werks werden und schließlich das Hervorgebrachte ausmachen. Der Kunsthistoriker WERNER HOFMANN formuliert sogar ‚je mehr Bedeutungsebenen durch ein Kunstwerk gelegt werden können, desto stärker ist dessen Substanz‘.*³³⁵ Die illustrative Umsetzung eines Gedichtes verfolgt den Gedankengang des Dichters auf bildliche Weise und vermittelt so ein Gespür für pluralistische Denk- und Deutungsmuster. Dass ein Bild mehr ist als die Summe seiner Teile und sich sein Sinn aus deren gegenseitiger Beeinflussung ergibt, hält DAUCHER³³⁶ für eine *„Binsenwahrheit“* künstlerischer Erfahrung: *„Wer in Bildern denkt, denkt in Beziehungsfeldern, in größeren Zusammenhängen und setzt entsprechende Lernprozesse in Gang.“* KIRCHNER stellt so für die

³³² vgl. Schmitt. In: Kunst+Unterricht 261/2002. S. 6

³³³ Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 12

³³⁴ vgl. Ulmann 1968. S. 24

³³⁵ Hofmann 1973. S. 4. Zit. von Kirchner. In: BDK-Mitteilungen 3/2002. S. 19

³³⁶ vgl. Daucher 1990. S. 173/174

Gegenwartskunst fest, dass sie vom Rezipienten die Kriterien der höchsten Stufe der Lesekompetenz laut PISA verlange, wenn er komplexe Informationen interpretieren und bewerten sowie sich neue Themen aneignen müsse: *„Präsentative Sinnkonstitution erfordert, nichtlineare Strukturen miteinander in Beziehung zu setzen und flexibel zu denken.“*³³⁷ Die praktische Umsetzung fördert die holistische Auseinandersetzung mit dem Gedicht, denn sie umfasst schließlich die Auswahl, Bewertung und Komposition des geistigen Bilderrepertoires für das endgültige Bild. Genauso entscheidend wie die genaue Wahrnehmung der einzelnen Textelemente und der sich daraus entwickelnden Imaginationen ist deshalb die Fähigkeit, diese zueinander in Beziehung zu setzen, insbesondere in einer Zeit, in der Medienpädagogen beklagen, dass auf Grund der neuen Bildästhetik die *„so genannte ‚Online-Generation‘ kaum noch imstande sei, zwischen der Vielzahl ungefilterter Informationen komplexe Zusammenhänge herzustellen.“*³³⁸ Die Sichtung von Zwischenergebnissen im Plenum eröffnet dem Einzelnen hier neue Perspektiven, eine distanzierte Betrachtung des eigenen Werkes und setzt den Assoziations- und Imaginationsvorgang immer wieder neu in Gang. Dabei kann sowohl ein diffusen Gesamteindruck mit seinen vielfältigen Facetten collagierend dargestellt werden, aber auch nur eine einzelne Vorstellung. Die Schülerinnen und Schüler erfahren die bildpraktische Umsetzung so als Mittel, die eigene Imaginationstätigkeit zu beobachten und bewusst zu lenken, wenn sich die poetischen Bilder mit den eigenen Vorstellungen zu einem Assoziationsnetz verknüpfen, welches auf diese Weise nachvollziehbar und ‚einsichtig‘ wird.

2.3.2.4 Gestaltungskompetenz: Das materialisierte Bild

Die Kreativitätsforschung sieht den schöpferischen Prozess erst mit einem konkreten, äußerlich sichtbaren Produkt abgeschlossen. Gestaltungskompetenz ist daher notwendig, das Bild, welches den Lernenden beim Lesen eines Gedichtes innerlich ‚vor Augen schwebt‘, in einem Gegenstand (Foto, Zeichnung, Gemälde, Installation, etc.) zu materialisieren.

Kinder singen und spielen Gedichte gemeinsam nach, wandeln sie ab, reimen weiter, kombinieren neu und folgen dabei ihren persönlichen Interessen. Mit Schuleintritt und dem damit verbundenen Wechsel von der Oral- zur Schriftkultur beginne dagegen laut SCHEINER³³⁹ ein Prozess, in dem die produktiven, geselligen Aneignungsformen zurückgedrängt werden und im Laufe der Adoleszenz zu mehr kognitiven, verinnerlichten Produktionsformen führten. Neben der Schwierigkeit, dass diese Produkte nach außen hin nicht mehr sichtbar sind, stellt sich die jugendliche Medienrezeption allgemein zunehmend als adaptiv und passiv dar.

³³⁷ Kirchner. In: BDK-Mitteilungen 3/2002. S. 24

³³⁸ Zülch 2001. S. 15

³³⁹ vgl. Scheiner. In: Duderstadt/ Forytta 1999. S. 143

Im „Zeitalter der zunehmend untrennbaren Verschmelzung künstlerischer und medialer Kommunikate“ müsse laut PASUCHIN³⁴⁰ eine „kreative Handlungskompetenz“ hergestellt werden, so dass eine Umkehrung „vom passiven Medienkonsumenten zum aktiven Medien-gestalter“ erfolge. Die Kunstdidaktik geht seit jeher davon aus, dass eine wirkliche Einsicht in künstlerische Produkte nur durch eine eigene gestalterische Praxis herzustellen ist und das kreative Produkt als unverzichtbarer Teil des kreativen Prozesses zu verstehen ist, ohne das die Denkvorgänge selbst – auch wenn sie Vorstellungen und Bilder enthalten – immer abstrakt, d. h. unanschaulich bleiben. Durch die Ausarbeitung in Form der Illustration erfährt die Idee, welche die Lernenden von dem Gedicht haben, eine Qualitätsprüfung in Bezug auf die Hypothese; im fertigen Produkt manifestiert und präsentiert sich dieser Denkprozess.³⁴¹

Auch der handlungs- und produktionsorientierte Lyrikunterricht verfolgt die Absicht, die ästhetische Wirkung von Gedichten aktiv sinnlich erfahrbar und nach außen hin sichtbar zu machen, bleibt in seinen Umsetzungsformen jedoch weitgehend bildfern. Der Vorteil des Bildes liegt darin, dass es viele Lerntypen schneller und besser erreicht als eine rein sprachliche Vermittlung und weniger Sprachbegabte ihre Deutungsansätze unter Umständen bildlich besser äußern können. Die begriffliche Einordnung wird durch die sich erst nach und nach konkretisierende Vorstellung der Textassoziationen während des Produktionsprozesses hinausgezögert und fördert damit das differenzierte Nachdenken. Die Versinnlichung verlangsamt zudem den Rezeptionsprozess und bietet konzentrierte, vertiefende, meditative Aneignungsformen.

Gestaltungskompetenz definiert sich dabei nicht nur über die Kenntnis und technisch-korrekte Anwendung verschiedener Bildmittel, sondern beinhaltet vor allem die Fähigkeit, diese zum inneren Bild und eigenen Gestaltungswillen in Beziehung zu setzen und dementsprechend auszuwählen. Um subjektive Vorstellungen zu veranschaulichen, müssen die Schülerinnen und Schüler laut ZÜLCH „wie im Sprachunterricht lernen, sich im ‚Symbolsystem‘ der Bildsprache eigenständig auszudrücken und dabei ihre Artikulationsweisen zu erweitern bzw. zu differenzieren.“³⁴² Die Illustration eines Gedichtes geht damit nicht nur dem Ausdrucksvermögen und der Lebenswelt des Dichters auf den Grund, sondern auch dem des Lernenden und erhält eine persönlich bedeutsame Funktion für die Identitätsfindung, wenn sie Biografiebezüge auf bildnerisch-ästhetischer Ebene herstellt: „Im Imaginieren, Phantasieren, Experimentieren, Spurensuchen, Sammeln, Gestalten und Präsentieren können Aspekte des eigenen

³⁴⁰ vgl. Pasuchin. In: BDK-Mitteilungen 1/2006. S. 27/28

³⁴¹ vgl. Braun 1999. S. 60

³⁴² Zülch 2001. S. 9

*Lebens (...) vergegenwärtigt und ästhetisch zum Ausdruck gebracht werden*³⁴³, schreibt PETERS. Eine forschende Annäherung folge dabei dem menschlichen Bedürfnis des Wahrnehmens und Erkundens und setze ästhetische und kulturelle Selbstbildungsprozesse in Gang. Künstlerische Produkte sind damit immer Ausdruck unterschiedlicher Konstrukte von Welt und Identität, und die Auseinandersetzung mit Bildern und Symbolen, in denen sich Lebensentwürfe und das Lebensverständnis anderer Menschen äußern, ist an der Konstruktion des Selbstbildes entscheidend beteiligt. Werden die Gedichtillustration im Plenum gemeinsam betrachtet und besprochen, können die eigenen Vorstellungen fragwürdig oder bestätigt, erkannt, überdacht und erweitert werden; die bildnerische Eigenproduktion präsentiert den persönlichen Deutungsansatz und das in ihm enthaltene individuelle Selbstverständnis einem größeren Publikum und stellt es damit zur Diskussion. Folgt man der Ansicht BLOHMs, dass jede Form ästhetischer Erfahrungsarbeit biografisch verankert ist und es *„keine ernstzunehmende ästhetische Praxis ohne biografische Anteile“*³⁴⁴ gibt, wird Authentizität zum Maßstab künstlerischer Arbeit und bildet gleichzeitig deren Intention. In der gestalterischen Handlung der Illustration ergeben sich damit persönliche Sinngebungen und offenbaren sich individuelle Ideen, Wert- und Lebenseinstellungen.

Auch neueste neurologische Forschungen betonen das identitätsbildende Potential der bildlichen Darstellung. So geht PÖPPEL davon aus, dass Erinnerungen an einen bestimmten Ort gebunden sind und in Bildform im Gedächtnis abgelegt werden. Nur die Bilder, welche einen besonderen emotionalen Wert hätten, blieben für immer ‚eingebrennt‘, alle anderen würden sich im Laufe der Zeit reduzieren. Meist erinnere man nur kurze Szenen, in denen man selbst agiere, d. h. man sei Betrachter der eigenen Biografie. Genauso wie die inszenierten Bilder der Massenmedien gesellschaftliche Identität erzeugen, konstruieren und stabilisieren der Mensch seine personale Identität, indem er sich als Teil seines Erinnerungsbildes sähe: *„Das hieße also, unsere Identität sei unsere Bildgeschichte.“*³⁴⁵ Das lyrische Bild wird im Rezeptionsvorgang damit unweigerlich mit den vorhandenen Erinnerungsbildern in Beziehung gesetzt. Gelingt es dem Rezipienten hier nicht, Anknüpfungspunkte zu finden, nimmt das lyrische Bild auch keinen Einfluss auf seine Bildgeschichte bzw. seine Identität, es wird nicht in seiner Biografie verankert und das Gedicht wird keinen nachhaltigen Eindruck hinterlassen.

Die Illustration als Form der gestalterischen Praxis kann insbesondere dann eine Brückenfunktion zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einnehmen, wenn sie in einer medialen Technik erfolgt, die ihnen nahe ist, sie reizt und ihnen attraktiv erscheint, wie z. B. die Bild-

³⁴³ Peters. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 29/30

³⁴⁴ Blohm 2002. Zit. von Peez. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 84

³⁴⁵ vgl. Heimann. In: Bering/Niehoff 2005. S. 17/18

sprache des Films, der Fotografie und des Computers. Wenn Identitätsbildung ein lebenslang andauernder Dialog zwischen der eigenen Person und ihrer Umwelt ist, der aktiv vollzogen werden muss, schlagen sich gesellschaftliche Veränderungen zwangsläufig in ihm nieder. So nimmt auch die aktuelle Bildästhetik Einfluss auf Identität und ist zugleich anschaulicher Indikator für deren Veränderung: Schnelligkeit, Pluralismus, Veränderlichkeit und Möglichkeit sind Merkmale, die in Bildern ablesbar sind und auf das Selbstverständnis des Künstlers und seiner Lebensumstände schließen lassen. KIRCHNER³⁴⁶ misst der Gegenwartskunst in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung bei: Das Identitätsverständnis moderner Jugendlicher, bei denen die Computernutzung häufig bereits im Zentrum des Lebensalltags stünde, definiere sich in hohem Maße über die Medien. In der Gegenwartskunst zeigten sich entsprechende Arbeits- und Ausdrucksweisen, die damit *„mögliche Anknüpfungspunkte für einen Dialog im Erfahrungsbereich der Rezipienten“* bieten könnten: *„Speziell Jugendliche, die oft unzufrieden mit ihrem zeichnerischen Darstellungsvermögen sind, könnten über Werke zeitgenössischer Kunst eine enorme Bereicherung für die eigenen Ausdrucksmittel erfahren.“* Bereits die Bezeichnung ‚Multi-Media-Jugend‘ verweise auf die hohe Affinität Jugendlicher zu den Medientechnologien, welche ihnen auf ihrer Suche nach der eigenen Identität zahlreiche Deutungsangebote, Vorbilder und Lebensentwürfe anbieten würden. Insbesondere das Internet mit seinen Chat-Rooms und fiktiven Spielen zeigt laut HURRELMANN einen *„Markt von Bastelidentitäten, spezialisierten Sinnwelten und virtuellen Sozialwelten (...) auf, der vor allem Jugendliche fasziniert, die Nischen suchen für die Ausformung und Stilisierung ihrer ‚persönlichen‘ Identität.“*³⁴⁷ Während SCHMIDT warnt, dass die mediale Welt der Phantasie zwar einen ständig präsenten, unendlichen Spielraum biete, die Grenze zwischen Fiktion und Realität dabei aber immer mehr verschwimme, und feststellt: *„Aus dem Bild der Wirklichkeit ist die Wirklichkeit des Bildes geworden“*³⁴⁸, beurteilt PETERS die Entwicklung durchaus positiv: Indem sich Jugendliche beim Lesen, Vorlesen, Ansehen von Bildern, Filmen, Texten oder beim Spielen am PC mit biografischen Mustern auseinandersetzen, würden sie zunehmend Produzenten ihrer eigenen Biografie. Die Umsetzung individueller biografischer Anliegen in verschiedene Medien schaffe Distanz und helfe den Lernenden, ihre Problematik mehrperspektivisch zu reflektieren: Damit könne Unterricht *„durch ästhetisch-biografische Arbeit einen spezifischen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen leisten.“*³⁴⁹ Bei der Illustration von Gedichten wird damit Gestaltungs-

³⁴⁶ Kirchner. In: BDK-Mitteilungen 3/2002. S. 19

³⁴⁷ Hurrelmann. In: Köppert/ Metzger 2001. S. 242

³⁴⁸ Schmidt 1996. S. 280. Zit. von Hurrelmann. In: Köppert/ Metzger 2001. S. 241

³⁴⁹ Peters. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 28

kompetenz im doppelten Sinne hergestellt: Zum einen wird die persönliche Textinterpretation verbildlicht, zum anderen trägt diese zur Identitätsbildung bei. Erst wenn die lyrischen Bilder Teil der persönlichen Bildgeschichte werden, können diese identitätsbildend wirksam werden. Die neue Medienästhetik fördert dafür notwendige künstlerische Denkmuster, wobei bildnerische Verfahren, welche sich der modernen Medien bedienen, dem Ausdrucksvermögen und -verlangen der heutigen Generation besonders entgegen kommen und dazu geeignet sind, ihren inneren Sprach- und Bildprozess in Form der Gedichtillustration zu stimulieren.

2.3.2.5 Kommunikationskompetenz: Das verbalisierte Bild

Die Illustration des Gedichtes hat aber nicht nur die Funktion, das subjektive Vorstellungs-, Ausdrucks-, Gestaltungs- und Empfindungsvermögen der Schülerinnen und Schüler zu stärken, sondern zur kreativen Persönlichkeitsbildung gehört auch, die Verschiedenartigkeit der Standpunkte zu erkennen und sich darüber intersubjektiv zu verständigen: *„Subjektorientierung und kommunikatives Handeln erweisen sich somit als notwendige Komponenten bei der Entwicklung einer künstlerischen Kompetenz“*³⁵⁰, betont ZÜLCH. Indem die Wahrnehmung des Anderen im gestalterischen Produkt augenfällig und diskutiert wird, treffen subjektive Sehweisen/ Percepte aufeinander und können zu Differenzerfahrungen führen. Die bildliche Umsetzung vermittelt damit nicht nur Einsichten in die eigenen Imaginationen und Identitätsentwürfe, sondern darüber hinaus auch in fremde, was wiederum zur eigenen Standortbestimmung beitragen kann: *„Die eigenen Sichtweisen und Einstellungen fangen in der Mehrdeutigkeit des fingierten Ausdrucks an zu schillern“*³⁵¹, sagt PETERS und BERING erweitert den Gedanken, indem er ihn in einen größeren kulturellen Zusammenhang stellt. Er versteht die unterschiedlichen Bildkulturen als Ausdruck unterschiedlicher Vorstellungen, welche mittels visueller Kompetenz erfasst und gestaltet werden: *„Es geht also um die Konstruktion von Wirklichkeiten aufgrund visueller Kompetenz, sichtbar in Zeichensystemen, mit denen sich Identitäten in kulturellen Kontexten aufbauen lassen.“*³⁵²

Wenngleich diese Zeichensysteme innerhalb der eigenen Kultur einander ähneln, bedürfen sie im Unterricht der verbalen Reflexion. Die Besprechung der Gedichtillustrationen im Plenum erklärt nicht nur die individuelle Bildsprache, sondern zeigt auch Gemeinsamkeiten im Ausdruck auf, welche auf eine gemeinsame Bildkultur zurückzuführen sind. Achtung und Wertschätzung, Toleranz, Einfühlungs- und Verständnisvermögen stellen sich jedoch nicht von allein ein oder als Folge der Wirkung des visuellen Eindrucks, sondern bedürfen einer konse-

³⁵⁰ Zülch 2001. S. 9

³⁵¹ Peters. In: Dehn/ Hoffmann/Lüth/ Peters 2004. S. 29/30

³⁵² Bering. In: Bering Niehoff 2005. S. 49

quenten Schulung, welche neben eines angemessenen Vokabulars für bildliche Phänomene auch Kommunikationsregeln im Umgang mit gestalterischen Produkten vermittelt. Die Verschiedenheit der Illustrationen kann so als Ausdruck der unterschiedlichen Wahrnehmung und Interpretation von Welt begriffen werden, die auf individuellen Eindrücken und Gedanken fußt und in der gemeinsamen Werkbesprechung verglichen, relativiert oder weitergeführt werden können. Als Voraussetzung dafür sehen KIRCHNER/ SCHIEFER FERRARI/ SPINNER *„die Bereitschaft, Ungewohntes wahrzunehmen, sich Irritationen auszusetzen, neugierig zu sein, Kontexte zu bilden, zu genießen, kontemplativ zu versinken und im Austausch mit anderen subjektive Aussagen gelten zu lassen und als mögliche Zugänge schätzen zu lernen.“*³⁵³ Auch BÜTOW und SCHÜTZE betonen, dass sich diese Form des Austauschs nicht von selbst einstellt: *„Jeder sieht anders, sieht Bilder anders, erzählt über Gesehenes, auch über gemeinsam Erlebtes anders. Unterschiedliche Lesarten und Sehweisen als natürlich zu akzeptieren, ist ebenso zu lernen wie das Sehen mit Phantasie und Vorstellungskraft, wie die genaue Beobachtung und vergleichendes Sehen.“*³⁵⁴ Die Illustration ist in der Lage, diese Unterschiede bezüglich eines Gedichtes bildlich vor Augen zu führen – die verbale Kommunikation muss dafür sorgen, diese Unterschiede in ihrer Entwicklung plausibel zu machen, indem sie den Entstehungsprozess schildert, verschiedene Produktionsansätze vorstellt, Begründungen für verworfene Ideen liefert, nachfragt, erläutert und das bildliche Produkt letztlich auch verbal mitteilbar macht und im Bewusstsein verankert.

2.3.3 Fazit

Die symbolische Welt der Schülerinnen und Schüler ist heute bereits im Bilderbuch bestimmt von neuen Text-Bild-Strukturen und einer medialen Bildsprache. Das Illustrieren von Lyrik macht sich diese Erfahrungen zu nutze und reflektiert sie zugleich, wenn sie Wort und Bild in einem produktiven Verfahren aufeinander bezieht und so zur Strukturierung, Überarbeitung und Klärung der gedanklichen Vorstellungen anregt. Das Verstehen symbolischer Konglomerate wird in Zukunft noch weiter an Bedeutung gewinnen, weshalb es dringend notwendig ist, auf dem relativ unberührten Wissenschaftsfeld der Text-Bild-Beziehungen unterrichtliche Erfahrungen zu sammeln, Theorien und Traditionen zu entwickeln. Das Produzieren und Rezipieren von Illustrationen bietet eine konkrete Möglichkeit, die Text- und Bildebene in einem gemeinsamen Produkt zu vereinen und auf diese Weise die Wort-Bild-Kompetenz zu

³⁵³ Kirchner/ Schiefer Ferrari/ Spinner 2006. S. 13

³⁵⁴ Bütow/ Schütze 1993. S. 1/2

fördern. Wenn ein Gedicht bildlich dargestellt werden soll, müssen die Lernenden den ihm zugrunde liegenden Imaginationen nachspüren und diese in Beziehung setzen mit ihren eigenen Vorstellungen, so dass die verschiedenen Symbolsysteme als Interpretations- und Übersetzungsformen verstanden und Wert geschätzt werden können. Indem die Schülerinnen und Schüler ein Gedicht illustrieren, stellen sie sowohl Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen des jeweiligen Zeichensystems her als auch zwischen den Zeichensystemen untereinander und zeigen kreative Verhaltensweisen, die als Strukturlernen zu begreifen sind. Die hier zum Tragen kommenden Bildkompetenzen versetzen die Schülerinnen und Schüler in die Lage, sich selbstständig einem unbekanntem lyrischen Text auf individuelle Weise zu nähern, in ihm Vor- und Zurückzugehen, verschiedene Wörter in Beziehung miteinander zu setzen, mit der Fülle von Kombinationsmöglichkeiten zu spielen, zu experimentieren und so nach neuen Sinnkonstruktionen zu forschen: Die Wahrnehmung wird verlangsamt und intensiviert, die Vorstellungstätigkeit verlängert und geschult, die Gestaltung als Ausdruck eigener und fremder Identität erfahren und Kommunikation als intersubjektive Brücke unterschiedlicher Bildkulturen erfasst. Lyrikunterricht profitiert damit von einer hohen Bild- und Darstellungskompetenz, aber nur, wenn er diese auch selber herstellt und thematisiert, indem die Illustration nicht nur als Dekorationselement verstanden wird, sondern als Modellfall des Lernens im Spannungsfeld von Wort und Bild, als ernstzunehmendes Interpretationsverfahren, welches sich durch seine besondere bildliche Lernqualität auszeichnet. Er muss dabei nicht ausschließlich auf das illustrative Zeichnen beschränken, wie es VON CRIEGERN vorstellt – die Ausführungen sind ohne Weiteres auf andere gestalterische Techniken übertragbar, die im Lyrikunterricht leichter zu verwirklichen sind, die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten und Zugangsformen zudem noch steigern und medial aktueller sind. Im folgenden Kapitel soll daher untersucht werden, inwiefern die Fotografie diesem Anspruch genügt und sich als Illustrationstechnik für die Interpretation von Lyrik eignet.

3 FOTODIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

3.1 Fotografie im privaten Alltag Jugendlicher

3.1.1 Generation Digital Native

Das Foto ist heute Grundlage fast aller Bilder des öffentlichen und privaten Bereiches. Es ist omnipräsent und jedes Kind wächst mit ihm auf, wird in seiner Wahrnehmung dadurch beeinflusst und findet Wege, sich mit dem Medium auseinander zu setzen und es für den eigenen Ausdruck zu nutzen. Die Funktionen, welche die Fotografie für Jugendliche erfüllt, sind vielfältig und sollen im Folgenden näher untersucht werden, um so die Voraussetzungen zu klären, die im Unterricht zu berücksichtigen sind. Besonderes Augenmerk soll dabei auf die Digitalisierung gelegt werden, da sie entscheidenden Einfluss auf den Umgang mit dem Medium Fotografie in den letzten Jahren genommen hat. PRENSKY³⁵⁵ spricht von den heutigen Kindern, Jugendlichen und Studenten als Generation der „*Digital Natives*“: „*Our students today are all ‚native speakers‘ of the digital language of computers, video games and the internet.*“ Sie beherrschten „*The Language of New Media*“ wie ihre Muttersprache, wohingegen die vorhergehende Generation der „*Digital Immigrants*“ auf Grund ihrer anderen Sozialisation diese wie eine neue Fremdsprache erlernen müsse. Mit der neuen Sprache bildeten sich allerdings auch digitale Infrastrukturen, welche „*inzwischen in einem so gravierenden Ausmaß die (außerschulische) Lebenswelt der Schüler und die (aktuelle) Kunst durchdrungen [haben], dass mit Fug und Recht von einem kulturellen Wandel gesprochen werden kann*“, schreibt MEYER³⁵⁶.

Jugendliche sind in diesen Infrastrukturen zu Hause und nutzen die Fotografie, um sich mitzuteilen und auszudrücken. Welche Inhalte sie dabei beschäftigen, zeigt anschaulich der Deutsche-Jugend-Fotopreis (DJF), der heute zu den populärsten deutschen Kunstwettbewerben zählt und Kindern und Jugendlichen auf der photokina – der Weltmesse für Fotografie in Köln – eine öffentliche Plattform bietet sowie den Besuchern einen umfassenden Einblick in die jugendliche Fotogestaltung. Die eingereichten Arbeiten und auch die Presseinfos der letzten Jahre dokumentieren eine deutliche Wende von einer medienkritischen zu einer subjekt-

³⁵⁵ Prensky. Zit. von Meyer. In: Siemens artsprogramm 2006. S. 6

³⁵⁶ Meyer. In: Siemens artsprogramm 2006. S. 6

orientierten Zielsetzung. Wollte man 2005 noch den kompetenten Umgang mit visuellen Medien fördern, um so für die „*manipulative Macht der Bilder*“³⁵⁷ zu sensibilisieren, schreibt Projektleiter SCHMOLLING 2006: „*Der DJF hat das Ziel, die ganz besonderen Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen zu präsentieren. (...) Wichtig ist immer der genaue und ungewöhnliche Blick. Die Story, die ein Bild erzählt, und die Stimmung, die es vermittelt.*“³⁵⁸ Die Kontinuität und hohe Resonanz des DJF zeigten, dass Kinder und Jugendliche das Medium Fotografie als ideale Möglichkeit sehen, „*eigene Gedanken und Gefühle zu visualisieren und öffentlich zu präsentieren*“³⁵⁹. KLOTEN³⁶⁰ bezeichnet den DJF daher als „*Seismograph des jugendlichen Zeitgeistes*“, welcher frühzeitig neue Trends und Tendenzen der Jugendkultur registrierte. Als wesentliche Veränderung der letzten Zeit sei dabei die Abwendung vom politischen, öffentlichen Leben, welches von Jugendlichen als nicht beeinflussbar erlebt werde, hin zu privaten, individuellen Themen festzustellen, die sich in einer bemerkenswerten Vielfalt fotografischer Verfahrensweisen äußerten: „*„Anything goes’, ist die Devise, Methoden- und Themenpluralismus angesagt. Im Unterschied zu den 70er Jahren will man die Welt - auch durch Fotografie – nicht mehr verändern, sondern Zustandsbeschreibungen aus persönlicher Sicht geben.*“

3.1.2 Funktionen der Jugendfotografie

Kinder- und Jugendfotografie unterscheidet sich von der Erwachsenenfotografie in zwei wesentlichen Punkten: Sie ist im Umgang experimenteller und inhaltlich privater. Dabei erfüllt sie unterschiedliche Funktionen, deren Grenzen sich jedoch mit den zunehmend steigenden Möglichkeiten eigener Bildproduktion, die sich „*über die gesamte Skala der menschlichen Bedürfnisse, und das sowohl im praktischen als auch im emotionalen Bereich*“³⁶¹ erstrecken, zunehmend aufzulösen beginnen. Die im Folgenden gewählten Oberbegriffe sind daher nicht als strikte Einordnungskategorien zu verstehen, sondern als Strukturhilfe zur Erläuterung der Grundfunktionen der Fotografie im Allgemeinen und der Jugendfotografie im Besonderen.

³⁵⁷ vgl. Presse-Info des KJF zum DJF 2005. www.kjf.de/presse/pr07-05einBildvonmir.htm

³⁵⁸ Presse-Info des KJF zum DJF 2006. www.kjf.de/presse/echtesleben.htm

³⁵⁹ Schmolling. In: Holzbrecher /Schmolling 2004. S. 89

³⁶⁰ Kloten. In: Kunst+Unterricht 206/1996. S. 16

³⁶¹ Koschatzky. Zit. von: Klant/ Kubiak 1998. S. 10

3.1.2.1 Beobachten und Aneignen

Die Kamera lässt Verhaltensweisen zu, die im sozialen Miteinander normalerweise nicht gestattet sind, dem jugendlichen Forscherdrang aber besonders entgegenkommen: ein Objekt anstarren, aus verschiedenen Perspektiven begutachten, sich ihm nähern, lange vor ihm verweilen, es in Position rücken etc.; sie ist eine Beobachtungsstation, in deren Schutz sich zugleich Anteilnahme als auch reflektierende Distanz entwickeln können, und befriedigt damit ein ‚voyeuristisches‘ Bedürfnis, welches sich bei Jugendlichen zusehends zu verstärken scheint, wie die Veröffentlichung privater Bilder im Internet oder die geradezu inflationäre Verwendung der MMS-Funktion des Handys zeigen.

Aber nicht nur die Aufnahme, auch die Betrachtung einer Fotografie und insbesondere des Einzelbildes, bietet die Möglichkeit zu Intensität und Muße und kann laut MUDERS „*zum Innehalten und zur feinen Differenzierung anregen.*“³⁶² Im Gegensatz zum bewegten Bild des Films greift es einen säuberlichen Abschnitt des Lebens heraus und löst ihn aus seinem Kontext. Durch Rahmung, Hängung oder ein entsprechend gestaltetes Album kann ihm anschließend noch zusätzliche Bedeutung zugewiesen werden. Eine Fotografie vergegenwärtigt dabei die Vergangenheit und macht zugleich deren Abwesenheit bewusst. Fotoketten werben mit Sprüchen wie ‚Erinnerungen in einer Minute‘ oder ‚Erinnerungen für die Ewigkeit‘ und suggerieren damit, dass Erlebnis, Erinnerung und Fotografie deckungsgleich sind: „... *ein totes Rennen um den schnellsten Lebensbeweis, aber auch die Chance zur Korrektur des Augenblicks. Belichtung und Wahrheit: Das Erinnerungsfoto lügt nicht – und es lügt ganz offensichtlich. Wenn es gestellt ist, zeigt es, dass es gestellt ist. Woran wir uns nicht gerne erinnern wollen, das fotografieren wir nicht. (...) Fotografieren um nicht zu vergessen, um nicht vergessen zu werden*“³⁶³, schreibt SAGER. Jedes Foto ist demnach der Versuch, gegen die Flüchtigkeit des Lebens anzugehen, eine Art Memento Mori, dessen manipulative Möglichkeiten jedem bewusst sind, und das dennoch sagt: So ist es gewesen!

Die Fotografie verspricht jedoch nicht nur den imaginären Besitz der Vergangenheit, sondern auch den von Menschen und Objekten oder gar den einer eigenen Persönlichkeit: Jugendliche, die ihre Zimmer mit Star-Postern, Bildern aus fernen Ländern, Unmengen von Pferden, roten Ferraris oder der heimliche Liebe ‚tapezieren‘, erschaffen sich imaginäre Nähe, Verfügbarkeit und eine Welt, über die sie sich definieren können. Die Fotografie verwandelt Menschen in Objekte, mit denen man symbolisch nach Belieben verfahren kann. So haftet der Fotografie etwas Räuberisches, etwas Gewalttätiges an, welches bereits den Indianer um seine Seele

³⁶² Muders. In: Kunst+Unterricht 206/1996. S. 25

³⁶³ Sager Zit. von Klant/ Walch 2002. S. 199

fürchten ließ und heute den Prominenten um sein Privatleben. Welche Kraft und Präsenz Jugendliche der Fotografie beimessen, wird besonders in Grenzsituationen augenfällig, wenn z. B. die Autogrammkarte des Fernseh-Soap-Darstellers in der Klassenarbeit Mut macht, Eltern ihren fast erwachsenen Kindern aus kleinen Kitschrahmen im Abitur zuschauen oder das Bildnis der verstorbenen Oma im goldenen Medaillon Schutz und Halt garantiert.

3.1.2.2 *Bewerten und Demonstrieren*

Fotos erweitern unsere Vorstellung von dem, was anschauenswert ist. Besonders deutlich tritt das in der Detailaufnahme oder Mikrofotografie zutage, aber auch in den stereotypen Dokumentationen alltäglicher Konsumakte: Die Fotografie ist zu einem der wichtigsten Hilfsmittel geworden, um eine Erfahrung zu machen, um den Anschein der Teilnahme zu erwecken. Die heutige Allgegenwärtigkeit der Kamera birgt für Jugendliche die Gefahr, dass Erlebnisse zum Souvenir werden und der Moment erst dann zum Ereignis, wenn er als fotografierenswert beurteilt wurde, wobei diese Bewertung mit Abstand zur fotografierten Situation, d. h. reflektiert getroffen wird. Die digitale Technik ermöglicht das kostengünstige Speichern vieler Aufnahmen, die sich in Fotostrecken und Bilderserien teilweise nur minimal voneinander unterscheiden. Sie fördert damit ein fotografisches Verhalten, welches dem Einzelbild weniger Wert beimisst, da der Ausschuss bereits mit einkalkuliert ist. Weniger wichtig als die Frage nach der korrekten und gut vorbereiteten Aufnahmetechnik ist in einem solchen Prozess die Frage nach der richtigen Auswahl aus der Fülle von Bildern und betrifft nicht nur die eigenen Fotografien, sondern auch das ungeheure Angebot an Fremdmaterial, aus dem z. B. genau das Starposter gefunden werden muss, welches dem eigenen Identitätswunsch am zuträglichsten sind. Das Leben besteht dann aus einzelnen, ausgewählten Fotosequenzen, die einer ständigen Kontrolle und Bewertung unterliegen.

Die besondere biografische Bedeutung der Fotografie betont SAGER, wenn er die Fotoalben als „*Tagebücher des optischen Zeitalters*“ bezeichnet. In ihnen bearbeiten wir die Vergangenheit und entwickeln die Zukunft. Indem die Fotografie immer eine Verbindung zur Vergangenheit darstellt, ergeben sich aus ihr auch Fragen an die Gegenwart: Was ist seitdem passiert? Wie habe ich mich verändert? Möchte ich so sein? „*Besonders die Erinnerungsfotografie hat wichtige Funktionen für die Selbstbestätigung, Identitätsbildung und Integration in soziale Gruppen*“³⁶⁴, sagt MUDERS und auch RÖLL betont die identitätsstiftende Funktion insbesondere der praktischen Fotoarbeit: „*Fotografieren heißt: Ich beobachte, ich beharre, ich kommuniziere, ich konsumiere, ich ordne, ich begrenze, ich generiere Welten, ich verän-*

³⁶⁴ Muders 1996. S. 25

dere meinen Standpunkt, ich bin.“³⁶⁵ Der Blick in die Kunstgeschichte zeigt, dass der Wunsch, ein repräsentatives Bild von sich zu erhalten, zu den grundlegenden Bedürfnissen des Menschen gehört, vor allem dann, wenn die eigene Identität erstmals bewusst wird. Es ist daher keine Überraschung, dass fotografische Selbstbilder zu den zentralen Themen der Jugendfotografie gehören, ja gerade dort besonders häufig zu finden sind. In ihrer Vorliebe für Stereotypen, aber auch für alles, was anders ist, zeigt sich das Bemühen um eine Selbstpositionierung zwischen den Extremen und die Auseinandersetzung mit bestehenden Konventionen und bildlichen Lebensentwürfen.

Der Entwicklungspsychologe OERTER³⁶⁶ begreift bildnerisches Gestalten im Allgemeinen als Spiel und schreibt ihm damit zwei für Kinder und Jugendliche lebenswichtige Funktionen zu: *„Spiel als Verarbeitung tief greifender Erlebnisse, und Spiel als Medium der Selbsterhöhung und Selbstverwirklichung. (...) Lebensbewältigung lässt sich in den meisten Spielformen nachweisen, auch und besonders im Konstruktionsspiel, zu dem das Zeichnen, Malen und Formen (Modellieren) gehört.“* Mit zunehmenden Alter werde das bildnerische Gestalten, wie das Spiel überhaupt, als Mittel zur Lebensbewältigung und Selbstverwirklichung jedoch meist aufgegeben, da sich das Kind seiner bildnerischen Defizite bewusst werde und zudem erfahre, dass sich spielerisches Verhalten für einen Erwachsenen in unserer Gesellschaft nicht zieme. Zudem würde es mit wachsenden Kompetenzen realitätsbezogenere Strategien der Lebensbewältigung erwerben, wie z. B. Formen von Arbeit oder des Wissenserwerbs. Die Fotografie könne hier die entstehende Lücke schließen: *„Denkt man in entwicklungspsychologischen Kategorien, so muss man nach Handlungsmöglichkeiten der Vergegenständlichung Ausschau halten, die auch nach der Aufgabe des bildnerischen Gestaltens in der Kindheit bereitstehen. Solche Möglichkeiten sind Fotografieren oder Filmen.“* Nach der Aufgabe der Kinderzeichnung bietet die Fotografie damit eine Chance für die gestalterische Beschäftigung, deren Vorteile gegenüber anderen Verfahren auch KAMINSKI³⁶⁷ feststellt, insbesondere in der sensiblen Phase der Adoleszenz: *„Das Fotografieren als ästhetische und dokumentarische Produktionstechnik ist in der Altersgruppe der 14-16-Jährigen für eine Konfrontation mit dem eigenen Ich eher geeignet als z. B. ein gemaltes Selbstporträt. Ängste in Bezug auf ein mangelndes Vermögen, sich selbst „schön“ darstellen zu können, und andere Schwierigkeiten im technischen und formalen Bereich entfallen.“* Die Aussicht auf ein konkurrenzfähiges Produkt mittels eines Mediums, welches gesellschaftlich hohes Ansehen genießt, motiviert zur

³⁶⁵ Stiller. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 222

³⁶⁶ Oerter. In: Daucher 1990. S. 214-218

³⁶⁷ Kaminski. In: Kunst+Unterricht 251/2001. S. 17/18

eigenen Gestaltungsarbeit und damit zur Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst. PILARZCYK vermutet: *„Vermutlich lassen sich ja alle fotografischen Bilder Jugendlicher als Blick einer Person auf das Andere oder den Anderen, nach außen verstehen, als einen Blick des Selbst, als Selbstaussdruck, das Selbst formt sich durch den Blick nach außen, auf das Andere. Die Fotografie ließe sich dann als Handlung interpretieren, in der das Selbst hervorgebracht wird.“*³⁶⁸ Dabei seien Kamera und Computer mehr als nur Instrumente zur Erkundung der *„Grenze zwischen Ich und dem Außen“*, als technische Medien, würden sie *„spezifische Sichtweisen vorgeben und neue Sichtweisen erzeugen, die es ohne sie nicht geben würde, und die ohne sie nicht möglich wären. Das Selbst ist also nicht etwas, das sich mittels medialer Techniken darstellen oder erkunden ließe, vielmehr konstituiert und erweitert es sich in dieser Auseinandersetzung und ist ohne sie nicht denkbar.“*³⁶⁹ Die Nutzung beispielsweise der MMS-Funktion des Handys – welche ohne die jugendliche Zielgruppe nicht existieren würde – ist demnach nicht als sinnlose Spielerei zu begreifen, sondern als Mittel der Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt: Mit ihr werden kleine Liebesbotschaften versendet, die neue Frisur der besten Freundin gezeigt oder die Modesünden der Lehrerin für die Abiturzeitung festgehalten. Das Foto konserviert damit das Leben nicht nur in einem dünnen Objekt, welches man aufbewahren und betrachten kann, es macht Situationen und Gedanken auch für andere Menschen sichtbar und damit kommunizierbar. BARTHES³⁷⁰ definiert den Demonstrationscharakter daher als den eigentlichen Sinn der Fotografie. Das Festhalten herausragender Ereignisse dient bei Jugendlichen so auch oft weniger der eigenen Erinnerung denn als Statussymbol innerhalb ihrer Peergroup: der Händedruck mit dem Superstar Backstage, die erste Freundin, die verbotene Motorradfahrt, die wilde Party, der Ritt auf dem Kamel in Ägypten etc. sollen zeigen: Das habe ich erlebt, das wertet mich auf, das macht mich aus, das bin ich!

3.1.2.3 Gestalten und Experimentieren

Mit Hilfe der Fotografie können Jugendliche ihre Umwelt dokumentieren, aber auch ihre Imaginationen Bild werden lassen und damit Wirklichkeit neu konstruieren. Die mit zunehmenden Alter als fragwürdig erfahrene Wirklichkeit verlangt nach einem spielerischen Umgang – wie er sich z. B. auch im Deutschunterricht der Oberstufe in Satire und Ironie äußert – und die Fotografie kann hier neue Blickwinkel und Anstöße geben: *„Inszenierte Fotografie benennt das Verhältnis des fotografischen Bildes zu seinem außerbildlichen Referenten. [...]*

³⁶⁸ Pilarczyk. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 79

³⁶⁹ Pilarczyk. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 87

³⁷⁰ vgl. Barthes 1985. S. 86 f.. Zit. von Muders 1996. S. 23

In Zusammenhang mit der inszenierenden Fotografie wird von ihr als ‚Simulation‘ (KLAUS HONNEF, 1986) oder als ‚Konstruktion‘ (MICHAEL KÖHLER, 1989) der Wirklichkeit gesprochen, wodurch Fotografie nicht als Wiedergabe, sondern als ‚Erfindung‘ (ANDREAS MÜLLER-POHLE, 1988) und Bildung einer Gegenwart erfasst wird³⁷¹, schreibt BUTIN.

Die Fotografie bietet heute in ihrer Gestaltung viele Möglichkeiten und Freiheiten, so dass Jugendliche nicht mehr nur abbildend arbeiten, sondern sich zunehmend bildschaffend äußern. Auf die fortschreitende Modernisierung des Mediums reagierte der DJF 2006, indem er den ‚Allgemeinen Wettbewerb‘, welcher das jugendliche Leben dokumentarisch festhalten oder ungewöhnlich inszenieren soll, um die Kategorie ‚Imaging‘ ergänzte, zu der alle Arbeiten zählen, deren Bildaussagen primär mit digitaler Technik gestaltet werden. Die Chancen des Imaging beschreibt das Presse-Info des Wettbewerbs folgenderweise: *„Gerade die Digitalisierung der Medien und die visuelle Verschmelzung realer und künstlicher Welten bieten neue kreative Betätigungsfelder. (...) Neue Möglichkeiten eröffnet die Bildbearbeitung am PC. Ob Traumwelten, Zukunftsvisionen oder Alltags-Simulationen: Thematisch gibt es auch in dieser Imaging-Kategorie keine Einschränkungen. Besonders spannend sind Bilder, die ihren künstlichen Charakter bewusst nicht verbergen und die Mediengrenzen überwinden, wie etwa flash-animierte Sequenzen oder virtuelle Panoramen.“³⁷²*

Bereits die analoge Fotografie durchbrach den konventionellen Blick durch die Fotolinse und erweiterte ihr kreatives Betätigungsfeld, indem sie optische Phänomene wie Spiegelung, Brechung, Verzerrung, Schattenwurf, Schärfe oder Unschärfe nutzte und die entstehenden Negative oder Positive manuell weiterbearbeitete durch Retusche, Übermalung, Montage, Zerschneiden, Zerkratzen etc. . Welchen enormen Reiz auch experimentelle Formen der analogen Fotografie auf Jugendliche ausüben, zeigt das Beispiel der Lomographie. SCHÖNTEICH³⁷³ bezeichnet die Philosophie dieser fotografischen Bewegung als Ansatz einer *„anti-elitären, partizipativen und provokativen Alltagskunst, gepaart mit einer hedonistischen Komponente und Rückgriffen auf avantgardistische Traditionen“*, und beschreibt damit zugleich die gestalterischen Freiräume, welche die 50 000 – vorwiegend jugendlichen Mitglieder – faszinieren. Als ‚Hosentaschenkamera‘ konzipiert, ist die ‚Lomo‘ immer und überall bereit, Ausschnitte des Alltag mit dem ‚Schuss aus der Hüfte‘ einzufangen, die – wie das Leben auch – zu einem großen Teil zufallsbestimmt sind und so zu einer *„Auseinandersetzung mit sichtbarer Wirklichkeit und subjektiven Wirklichkeitserfahrungen“* auffordern: *„Zufall und Experiment, Authentizität und Kommunikation sind die Schlüsselbegriffe der Lomographie (...)“*. Zudem ver-

³⁷¹ Butin 2002. S. 130. Zit. von Kolb. In: Siemens artsprogramm 2006. S. 15

³⁷² Presse-Info des KJF zum DJF 2006. www.kjf.de/presse/echtesleben.htm

³⁷³ Schönteich. In: Kunst+Unterricht 251/2001. S. 19

einbart sie Spaß und Kunst und wirkt in der Tradition der Antikunst der Klassischen Moderne, wenn sie *„den Intellekt zurückweist und nach Authentizität und ‚wahrem Leben‘ mit der Technik des Zufalls und der Spontaneität sucht.“* Da diese Form des *„hemungslosen Experiments“* eine große Anzahl von Bildern hervorbringt, besteht ihre Herausforderung vor allem in der anschließenden Auswahl. Auf diese Weise entwickeln Jugendliche eigene Kriterien für ein gelungenes Foto und bekommen *„Mut, sich auf etwas Neues einzulassen und die eigenen fotografischen Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern.“*

Die Lomographie ist nur ein Beispiel dafür, welche Wege Jugendliche beschreiten, um Ausdrucksformen für ihre Imaginationen zu finden. *„Das Problem, die ‚inneren Vorstellungsbilder‘ nicht in der realen Welt vorzufinden, begleitet die analoge ebenso wie die digitale Fotografie“*³⁷⁴, schreibt WESKI und sieht darin den zunehmend experimentellen Umgang mit dem Medium begründet. Die steigenden Möglichkeiten eigener Bildproduktion und deren Manipulation sowie die zunehmende Abstraktion im Zuge technischer Entwicklung provozieren heute bei Jugendlichen kreative Verhaltensweisen, die das Foto nicht mehr ausschließlich an die abbildende Funktion binden und damit verfügbar machen für den spielerischen, experimentellen, revolutionären Einsatz, der ihrem Gestaltungswillen entgegenkommt. So ist auch zu erklären, warum trotz zunehmender Digitalisierung der technische Aspekt, die handwerkliche Perfektion in den Hintergrund tritt zugunsten des persönlichen Ausdrucks, der spielerischen Aktion, des Ausprobierens von Möglichkeiten. Entsprechend urteilt die Jury des DJF: *„Starke Fotos kann man auch mit ganz einfachen Kameras oder mit Handys machen und bei der Bildbearbeitung ist vor allem Fantasie gefragt.“*³⁷⁵ Kinder und Jugendliche sind demnach fähig, die konventionellen Grenzen der Fotogestaltung zu sprengen, wenn es ihre Geschichten verlangen und die Leistung mit Kriterien gemessen wird, die den experimentellen Umgang mit dem Medium begünstigen.

MUDERS stellt folgende Tendenzen im spezifischen Umgang von Jugendlichen mit dem Medium Fotografie fest: *„Die Funktionen sind weniger festgelegt, der Raum für Experimente ist größer. Der aktionistische Aspekt, die Betonung des Moments, die Suche nach dem ‚Gag‘ sind bei der Arbeit von großer Bedeutung. Das Selbst und die Freunde, das Spiel mit den sozialen Beziehungen, die Selbstbestätigung in der Fotografie stehen als Motive deutlich im Mittelpunkt.“*³⁷⁶ Dementsprechend habe sich auch ein offenes Produktverständnis entwickelt, das Fotos als vorläufig und veränderbar erkenne. Neben variablen Fotoserien auf Pinnwänden, Mediencollagen auf Heften und Mappen, Handy-Fotostrecken, deren Ordnung auf Grund der

³⁷⁴ Weski 2000. S. 36. Zit. von Pilarczyk. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 86/87

³⁷⁵ Presse-Info des KJF zum DJF 2006. www.kjf.de/presse/echtesleben.htm

³⁷⁶ Muders 1996. S. 24

beschränkten Speicherkapazität immer wieder hergestellt werden muss, spielt das klassische Fotoalbum nur noch eine sekundäre Rolle. Dabei entwickeln sich nicht nur neue Bildformen, sondern auch neue Verhaltensweisen, welche wiederum zur Identitätsbildung beitragen, wie z. B. die ‚Bricolage‘, welche NACHTWEY³⁷⁷ in diesem Zusammenhang besonders hervorhebt: *„Vieles, was vordergründig als zielloses Sammeln und Aneinanderreihen von Dingen unserer Konsumgesellschaft erscheint und als unkritisches Verhalten bemängelt wird, offenbart auf den zweiten Blick eine beredte Dialektik von ‚Beschränktheit und Innovation‘. Um- und Neugestaltungen lassen ein spezifisches Weltverständnis, eine individuelle Analyse und Interpretation der Umwelt erkennen. In der fragmentarischen Bastelarbeit zeigt sich Identitätsbildung mit all ihren Brüchen und Lücken.“*

3.1.3 Fazit

Auf Grund ihrer medialen Sozialisation verfügen Jugendliche heute bereits sehr früh über fototechnische Kenntnisse, eine eigene fotografische Sprache und entsprechende Infrastrukturen. Ihre bevorzugten Techniken sind dabei digital, ihre Anliegen vorwiegend privat und ihre Vorgehensweise überwiegend experimentell. Fotos geben Halt, indem sie das Gefühl vermitteln, Vergangenheit und Gegenwart beobachten, besitzen und gestalten zu können. Auf der Suche nach einer eigenen Identität sind sie entscheidende Hilfsmittel, sich in verschiedenen Lebensentwürfen auszuprobieren, und können als gestalterischer Ersatz für die Kinderzeichnung problembewältigende Funktion übernehmen. In ihrem Wunsch und Bedürfnis, die eigenen Vorstellungsbilder von sich und der Welt fotografisch umzusetzen, sind sich Jugendliche durchaus der Problematik bewusst, dass diese so in der optischen Realität nicht existieren. Über seine dokumentarische Funktion hinaus begreifen sie jedoch das Medium als Mittel der Konstruktion und Erfindung, welches ihnen experimentelle Herangehensweisen eröffnet und insbesondere im Zuge der Digitalisierung vielfältige, authentische Bildlösungen erlaubt. Jugendliche, die ihre inneren Bilder sichtbar machen, indem sie mit Kamera und PC virtuelle Welten erschaffen, machen somit ästhetische Erfahrungen, die sowohl als Prozess der Selbstaneignung als auch als Prozess der Weltaneignung zu verstehen sind.

³⁷⁷ vgl. Nachtwey 1987. S. 172 ff.

3.2 Fotografie in Kunst und Unterricht

Unter Jugendlichen ist die Fotografie mittlerweile die am weitesten verbreitete Form ästhetischer Praxis und insbesondere ihr subjektorientierter, spielerisch-experimenteller Umgang mit dem Medium prädestiniert es für den Einsatz im Lyrikunterricht. Bei dessen Planung ist zu berücksichtigen, dass dieser Umgang jedoch nicht selbstverständlich ist und sich auch weiterhin im Spannungsfeld zwischen abbildender und bildgebender Funktion befindet. Ein Blick auf die Geschichte der Fotografie und ihrer Didaktik zeigt, dass insbesondere unter dem Einfluss der Digitalisierung eine Neupositionierung in Kunst und Schule stattfand, die noch nicht abgeschlossen ist und entscheidenden Einfluss auf das jugendliche Fotoverständnis ausübt.

3.2.1 Kunst: Vom Abbild zum Ausdruck

3.2.1.1 Emanzipation der Bildmittel

Von Beginn ihrer Entwicklung an kämpfte die Fotografie um künstlerischen Anspruch und trat in Konkurrenz zu den klassischen Gattungen. Als Produkt einer Maschine wurde ihr jedoch zunächst jede geistige Leistung abgesprochen und man räumte ihr allenfalls eine dienende Funktion als „*Sekretärin und Merktzettel*“³⁷⁸ der Kunst ein. Indem sie die Malerei in Detailgenauigkeit und Schnelligkeit übertraf, entlastete sie diese zwar von ihrer Abbildfunktion, wurde zugleich jedoch selbst auf diese reduziert. Durch die Autonomisierung der malerischen Bildmittel ebnete sie so den Weg zur abstrakten Kunst und definierte den Gesamtcharakter der Kunst neu, so dass PICASSO zu der Einschätzung kam: „*Die Fotografie kam gerade zur rechten Zeit, um die Malerei von aller Literatur, von der Anekdote und sogar vom Gegenstand zu befreien.*“³⁷⁹ In der Folgezeit beschränkte die Fotografie selbst diesen Weg und entwickelte sich nach Einschätzung SACHSSES allmählich „*vom Randgebiet über das Medium zur Gattung*“³⁸⁰, deren Einfluss auf die Bild- und Zivilisationsgeschichte mit der Erfindung der Schrift oder des Buchdrucks vergleichbar sei. Insbesondere seit den 70er Jahren habe sie sich zusehends emanzipiert, was vor allem auf die flächendeckende Einführung des Farbfernsehens zurückzuführen sei, welches ihre primär abbildende, journalistische und die Wahrnehmung schulende Funktion übernahm und entsprechende künstlerische Freiräume eröffnete.

³⁷⁸ Baudelaire 1859. Zit. von Klant. In: Klant/ Kubiak 1998. S. 12

³⁷⁹ Picasso. Zit. von Klant. In: Klant/ Kubiak 1998. S. 13

³⁸⁰ Sachsse 2003. S. 7

3.2.1.2 Virtualität und Realität

„Die Wahl der Mittel bestimmt das Bild, frei und autonom und ohne jeden Bezug zu einer anderen Wirklichkeit als der der Künstlerin oder des Künstlers.“³⁸¹ Mit der Emanzipation der Bildmittel hat die Fotografie ihre künstlerische Freiheit gewonnen, aber zugleich auch ihre bisherigen Spezifika, die „Glaubwürdigkeit, Geschichtssymbolik und Wiedergabetreue, kurzum: ihre Repräsentativität ebenso endgültig verloren. In Zukunft wird man vor der Betrachtung eines fotografischen Bildes genauso eine Absprache über die Annäherung daran treffen müssen, wie wir dieses seit der Erfindung des Verfahrens mit der Sprache selbst tun, wenn wir uns einem Text nähern.“³⁸² Der Betrachter einer modernen Fotografie kann sich bei der Deutung meist nicht mehr auf Ähnlichkeiten mit der optischen Realität verlassen, sondern er muss Bezüge zu der Vorstellungswelt der Künstlerin oder des Künstlers herstellen, indem er bildliche Assoziationen abrufen und so die persönliche Imagination aktiviert. Zugleich hat er die Möglichkeit, fotopraktisch eigene Vorstellungen zu äußern. Die moderne Fotografie leitet damit dazu an, die fremde und eigene Bildsprache zu erforschen, ungewohnte Ausdrucksweisen zu entschlüsseln und das subjektive Vokabular zu erweitern.

Die aktuelle Fotokunst ist sich dessen bewusst und thematisiert verstärkt die Rolle des Rezipienten und die Bedeutung seiner Innenwelt, wie z. B. bei BURGIN, der sagt: „Vor einer Fotografie befindet man sich wie in einem Traum“. DIERBEN³⁸³ erläutert die dahinter stehende künstlerische Intention, welche auch die Beziehung zwischen Foto und Text thematisiert, folgendermaßen: „BURGIN führt in öffentliche Bildmedien, die vielfach das ‚falsche‘ Bewusstsein intendieren, den privaten und individuellen Code, den Ideolekt als neue Regel oder Lesart ein. Es interessiert ihn dabei die eher menschliche, geheimnisvolle Seite des Betrachters, die von Beobachtungen, Erfahrungen und Erlebnissen bis hin zu Träumen, Ahnungen und Fiktionen handelt. Angesichts dessen kann der Betrachter sich seiner eigenen Position, seines eingeschränkten Blicks bewusst werden. Für BURGIN ist das Werk vornehmlich durch Rezeptionsbeziehungen als einem System von Relationen strukturiert, denn erst der Betrachter als Subjekt gibt in seiner Beziehung zum Bild diesem Bedeutung. Die Sprache wirkt dabei integrierend. Jedoch sind sowohl Sprache als auch Fotografie Teile einer geschaffenen symbolischen Ordnung. Durch sie erwerben wir unsere Sprache und von ihr werden wir dann auch beherrscht, ‚gesprochen‘.“ Die rein visuelle Fotografie sei damit immer Fiktion, da sie selbst keine Sprache habe und erst durch die Imagination des Betrachters Bedeutung erhalte bzw.

³⁸¹ Sachsse 2003. S. 178

³⁸² Sachsse 2003. S. 182

³⁸³ vgl. Dierßen. In: Kunst+Unterricht 206/1996. S. 11

durch die „*vielschichtige Intertextualität*“³⁸⁴, in die sie verwoben sei, schreibt DIERßEN und zitiert abschließend nochmals BURGİN: „*Die Ganzheit, Kohärenz, Identität, mit der wir die abgebildete Szene ausstatten, ist eine Projektion, die Zurückweisung einer unvollständigen Realität zugunsten imaginärer Vollständigkeit.*“

Fotorezeption und -produktion interpretieren die Wirklichkeit und konstruieren gleichzeitig eine neue. Das ist in der Kunst keineswegs neu: „*Vielleicht haben die Künstler über Jahrhunderte eigentlich nie die ihnen in der abendländischen Philosophie untergeschobene Rolle der Abbildner von so genannter Realität angenommen oder verwirklicht. Haben die Künstler nicht eher ganz im Gegenteil unbewusst oder mit Bedacht Wirklichkeiten konstruiert, virtuelle Realitäten entworfen, lange bevor wir diesen Begriff kannten?*“³⁸⁵, fragt BÜCHNER.

Auch wenn zunächst das Konzept der Beschreibung von Welt dominierte, so waren doch auch schon die frühen Fotografen mit der Erfindung spiritueller und surrealer Welten und der Selbstinszenierung vertraut, wie wir sie auch in der zeitgenössischen Fotografie finden, stellt SCHMALRIEDE³⁸⁶ fest. So könne man das Fotografieren als eine „*Projektion ‚vorgestellter‘ Bilder auf das Geschehen vor der Kamera*“ beschreiben: „*Die fertigen Bilder interpretieren wir im Hinblick auf das, was als Wirklichkeit von uns durch ‚Bilder‘ konstruiert wird und damit identifizierbar ist.*“ Wirklichkeit werde so durch die Metapher der Sprache und der Bilder organisiert, welche der Künstler zu größeren Komplexen konstruiere, um so bestehende Symbolstrukturen in Frage zu stellen. „*Die Fotografie eignet sich in besonderem Maße, Bilder zu Metaphern umzuformen*“, da sie sich immer auf etwas beziehe, das vor der Kamera in irgendeiner Form existiere, welches wiederum in Beziehung zu etwas anderem stehe. Diese Beziehungsdifferenzen brauche die Metapher, um in Aktion treten zu können. „*Die Fotografie kann so nicht nur Innenwelten, Wünsche, Vorstellungen nach außen projizieren, sondern sie vermag auch die Außenwelt anders zu fixieren als unser Sehvermögen. Mit der Fotografie mehr wahrzunehmen, als wir in unserer Umwelt sehen können, macht sie unentbehrlich.*“³⁸⁷ SCHMALRIEDE zitiert in diesem Zusammenhang den holländischen Fotografen BOONSTRA, der seine fotografischen Inszenierungen als das Zusammenfügen von Erinnerungen, Träumen und Gedanken beschreibt „*zu einem zerbrechlichen herrlichen Bauwerk, das nur existiert durch die Gunst des Lichtes.*“³⁸⁸

³⁸⁴ Dierßen. In: Kunst+Unterricht 206/1996. S. 11

³⁸⁵ Büchner. In: Grundschule 11/1998. S. 47

³⁸⁶ vgl. Schmalriede. In: Kunst+Unterricht 187/1994. S. 16-20

³⁸⁷ Schmalriede. In: Kunst+Unterricht 187/1994. S. 20

³⁸⁸ Boonstra. In: 2. Int. Foto-Triennale. Ka. 1992. Zit. von Schmalriede. In: Kunst+Unterricht 187/1994. S. 21

In diesem Sinn ist die Beschäftigung mit der Fotografie immer eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Wirklichkeitsbild und provoziert laut PETERS „den Konflikt von Realität und Virtualität, der letztendlich den Kunstprozess ausmacht und subjektiv motiviert“³⁸⁹ in besondere Weise. Tatsächlich ist dieser Konflikt auch und besonders heute noch aktuell, denn selbst wenn sich das Foto künstlerisch emanzipiert hat und obwohl auch der Laie heute über Bildbearbeitungsprogramme verfügt und Fotos damit als manipulierbar erlebt, wird der Unterschied zwischen Bildwelt und Realität im Alltag weitgehend ignoriert, so dass das Foto auf Grund seiner ursprünglichen Bindung an ein reales Sujet weiterhin primär als Realitätsersatz mit Dokumentations- und Demonstrationscharakter fungiert, wie z. B. als Beweismittel in Presse und Kriminologie. Tatsächlich erwartet der Rezipient von einer Fotografie mehr Objektivität als von einem Gemälde oder Roman, da ihm sein interpretatorischer Charakter kaum bewusst ist und er das Foto weniger als Deutung denn als Bruchstück oder Ausschnitt der Welt erfasst. Der technische Herstellungsprozess verdeckt dabei, dass die Fotografie nur eine reduzierte Annäherung an Wirklichkeit sein kann, welche die optische Realität des Fotografen zeigt, d. h. die persönliche Sichtweise eines Individuums, das in den Aufnahme- und Entwicklungsprozess mit jeder gestalterischen Entscheidung permanent manipulativ eingreift, wie z. B. mit der Wahl der Kamera, des Films, des Ausschnittes, aber auch durch die Auswahl der Ergebnisse und deren Präsentation. „Der Apparat sieht nur das, was ich sehe“³⁹⁰, bringt HÄUSSER die fotokünstlerische Position auf den Punkt und betont damit, dass ein objektives Abbild der Realität mit der Kamera nicht zu leisten ist. Es sei daher umso wichtiger, so KOLB, Kinder und Jugendliche so früh wie möglich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Medium Fotografie anzuleiten, denn „im Alltag werden Fotografien von den Schülern als Dokument angesehen, als authentische Beweismittel für einen wirklichen Moment ohne die Rahmenbedingungen der Entstehung näher zu hinterfragen.“³⁹¹ Dieser Anspruch sei umso schwerer zu erfüllen, je mehr sich der Gegensatz von Fiction und Non-Fiction in Zukunft weiterhin auflöse und verstärkt „hybride Formen“ hervorbringe, gibt HOFFMANN³⁹² zu bedenken. Die Fotografie könne hier das „ideale Basismedium für visuelle Alphabetisierung“ sein, so STILLER³⁹³, da es alle „strukturellen Probleme des Verhältnisses von Medien und Wirklichkeit in sich“ trage, aber nicht so komplex wie das Medium Film. Zudem beinhalte es mit den neuen Möglichkeiten der Digitaltechnik ein großes produktives Potenzial, welches sowohl das analytische Verständnis als auch die bewusste Gestaltung fördere.

³⁸⁹ Peters. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 35

³⁹⁰ Häusser. Zit. von Klant. In: Klant/ Kubiak 1998. S. 14

³⁹¹ Kolb. In: Siemens artsprogramm 2006. S. 15

³⁹² Hoffmann. In: Kunst+Unterricht 251/2001. S. 40

³⁹³ Stiller. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 216

Für die Schule ergibt sich damit die schwierige Aufgabe, zwei Perspektiven zusammenzuführen, die teilweise einander zuwiderlaufen: Zum einen soll sie fotografische Erzeugnisse kritisch-distanziert auf ihren Realitätsgehalt hin überprüfen; zum anderen soll sie aber auch dazu anleiten, den eigenen Realitätsbegriff zu erweitern, indem sie die imaginativ-expressiven Freiräume der jugendlichen Fotoproduktion aus dem privaten Alltag in den Unterricht überführt.

3.2.2 Unterricht: Von der Technik zum Subjekt

3.2.2.1 kompetent

GELDHAUSER³⁹⁴ nennt unter Bezug auf MAIER und die allgemeinen mediendidaktischen Maßstäbe drei fotografische Kompetenzen, die es im Unterricht zur vermitteln gelte:

1. Technische Kompetenz = Kamera, Software etc. handhaben
2. Semantische Kompetenz = fotografische Gestaltungsmittel lesen, deuten, bewerten
3. Pragmatische Kompetenz = Fotografie als Gestaltungs- und Ausdrucksmittel nutzen

Zwischen diesen Kompetenzen hat in den letzten Jahren eine deutliche Schwerpunktverschiebung stattgefunden: Stand die Vermittlung der technischen Perfektion in der frühen Fotodidaktik noch im Vordergrund, ist diese heute – trotz der zunehmenden Technisierung – weitgehend sekundär, da die meisten Jugendlichen digitale Kameras bereits privat einsetzen bzw. den Umgang mit ihnen mit relativ geringem Aufwand schnell erlernen können. Demgegenüber haben die semantische Funktion – in Hinblick auf eine zunehmend von Medien bestimmten Welt – und die pragmatische Kompetenz – als Basis künstlerischen Ausdrucks – an Bedeutung gewonnen. Existierte die Fotografie in der Schule noch vor ein paar Jahren meist nur in Form von freiwilligen Arbeitsgemeinschaften mit vorwiegend technisch-physikalischem Interesse, ist sie heute als fester Bestandteil des Lehrplanes Kunst etabliert. AXEL von CRIEGERN formuliert 1976 in seinem ‚dokumentarischen Ansatz‘ erstmals eine Didaktik, in der sich die handwerkliche Schulfotografie (HEINIG, KOWALSKI) mit der Theorie der ideologiekritischen Visuellen Kommunikation (MÖLLER, EHMER, GIFFHORN) verbindet.³⁹⁵

³⁹⁴ vgl. Geldhauser. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 58

³⁹⁵ vgl. Gramatziki. In: Kunst+Unterricht 187/1994. S. 36/37

Auch die aktuelle Diskussion warnt vor den Gefahren einer unreflektierten Mediennutzung. So erklärt LITTKE³⁹⁶ die Vermittlung einer medienkritischen Haltung zum wichtigsten Anliegen der Fotodidaktik, um *„für die unmerkliche Manipulierbarkeit in digitalen Bildern zu sensibilisieren und auf die Wirklichkeitskonstruktionen, die sie beinhalten, aufmerksam zu machen.“* Dass Bilder nicht die Realität wiedergeben, sondern immer *„Ergebnis von Selektion und gelegentlich auch gezielter Manipulation sind, ist ein bedeutendes Lernziel“*, bekräftigt auch TELL³⁹⁷ und MUDERS³⁹⁸ hält daher den Versuch, die Bilderflut einzudämmen, indem man sie von der Schule fernhält, für wenig effektiv. Vielmehr müssten Strategien entwickelt werden, die eine kritische Teilhabe an der Entwicklung ermöglichen: *„Dabei wird es nicht nur um die Förderung der ästhetischen Qualität der technischen Bilder gehen, sondern vielmehr um den selbst bestimmten Umgang mit ihnen. So könnte zum Beispiel eine zunehmende Vernetzung die Chance beinhalten, mediale Einwegkommunikation zu überwinden.“*

3.2.2.2 subjektorientiert

Im Spannungsfeld der medienkritischen Theorie und der dazu diametral stehenden stark technologisch und formalistisch ausgerichteten Praxis, sehen WICK und KRAUTZ³⁹⁹ die Möglichkeiten des persönlichen Ausdrucks vernachlässigt. Die schulische Praxis nutze kaum *„die Chance zur fotografischen Artikulation persönlicher Erfahrungen, individueller Haltungen, subjektiver Sehweisen, privater Befindlichkeiten oder auch symbolischer Deutungen“*, während sich die theoretische Medienkritik in *„Schematismus“* verliere. Entscheidend sei vor allem die Vermittlung einer *„menschlichen Perspektive“*, die auch ethische Fragen thematisiere und der Ansicht STEICHENS folge: *„Die Aufgabe der Photographen ist es, den Menschen zu erklären und ihm zur Selbstkenntnis zu verhelfen“*. Die Autoren fordern daher eine *„subjektorientierte ästhetische Praxis“*, welche sich stärker an den persönliche Erfahrungen, Problemen, Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Schülers orientiere. Der sachkundige Umgang mit Gerätschaften und Gestaltungsmitteln sei dabei Mittel zum Zweck und auf den einzelnen Schüler mit *„seiner persönlichen Symbolwelt, seinen eigenen und eigenartigen Seh-, Deutungs- und Darstellungsweisen“* zu beziehen. In diesem Sinne verstehen die Autoren die Fotografie in der Schule als Möglichkeit der *„Selbstwahrnehmung und Selbsterfahrung, der Ichfindung und Identitätsausbildung bei gleichzeitiger Realitätsauseinandersetzung und -aneignung.“*

³⁹⁶ Littke. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 59/60

³⁹⁷ Tell. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 109

³⁹⁸ Muders 1996. S. 26

³⁹⁹ vgl. Wick/ Krautz. In: Kunst+Unterricht 206/1996. S. 18-21

Im privaten Bereich findet diese Auseinandersetzung bereits statt, so dass WALCH und KLANT⁴⁰⁰ in der Alltags- und Trivialfotografie ein großes Potenzial für den Unterricht sehen. Da sie nicht für die Öffentlichkeit bestimmt und vermeintlich weniger überlegt aufgenommen seien, zeige sich in diesen Fotos ein „*genaueres Muster von Wünschen und Vorstellungen als in künstlerischen Fotoerzeugnissen.*“ Auch MUDERS⁴⁰¹ bedauert, dass sich die schulische Praxis weitgehend auf „*das Experimentieren mit den spezifisch ästhetischen Qualitäten*“ und im massenmedialen Bereich auf „*die klassische Fotoreportage*“ konzentriere, während die „*Alltags-, Erinnerungs- oder Knipsenfotografie*“ meist unbeachtet oder als gestalterisch minderwertig beurteilt werde, obwohl gerade sie Chancen für die ästhetische Erziehung beinhalte. Da der überwiegende Teil der Fotografien im Urlaub entstehe, wenn die Familie, signifikante Sehenswürdigkeiten, Touristenattraktionen sowie alles, was scheinbar anders als zu Hause ist, festgehalten wird, überprüft auch STRÖTZEL⁴⁰² die Eignung der Erinnerungsfotografie für den Einsatz im Unterricht: „*Werden diese typischen Urlaubsschnappschüsse inhaltlich und formal miteinander verglichen, so fallen trotz subjektiv bestimmten Differenzen Übereinstimmungen auf, so vor allem die sich wiederholende ‚Choreographie‘ von Gesten und Posen.*“⁴⁰³ Indem STRÖTZEL diese im Unterricht z. B. fotografisch nachstellen lässt, können sich die Lernenden mit den Stereotypen und Rollenmodellen auseinandersetzen und als Teil der Identitätssuche erfahren.

Die Integration privater Fotoarbeiten ist ein möglicher Weg, die eigene Identität zu überdenken und sich neu zu orientieren. Will man die Fotografie als Medium ernst nehmen, darf sie sich demnach nicht in formal-ästhetischen Übungen oder technischen Spielereien im Labor erschöpfen, sondern es gilt ihre spezifische Qualität zu nutzen, die eigene Sichtweise zu veranschaulichen und sich damit selbst zur Diskussion zu stellen. In der Auseinandersetzung mit den Grenzen des Mediums wird die eigene Gestaltungsabsicht bewusst und die Suche nach Alternativen zwingt im Reflexionsgespräch zur differenzierten Verbalisierung und damit zu einer bewussten Imagination. Die aktuelle Fotodidaktik versteht damit die Rezeption und Produktion von Fotografien als interpretative, imaginative Tätigkeit, bei der sich der Betrachter von der Realität ‚selbst ein Bild macht‘, diese selber produziert, so dass eine verstärkte Suche nach Modellen festzustellen ist, welche der Subjektivität stärker Rechnung tragen und alternative Zugangs- und Gestaltungsformen ermöglichen. Praxis und Theorie sowie die oben genannten Kompetenzbereiche sollen auf diese Weise miteinander kombiniert werden.

⁴⁰⁰ Klant/ Walch 2002. S. 198

⁴⁰¹ Muders. In: Kunst+Unterricht 206/1996. S. 23

⁴⁰² Strötzel. In: Kunst+Unterricht 206/1996. S. 31

⁴⁰³ Strötzel. In: Kunst+Unterricht 206/1996. S. 32

3.2.2.3 *digital*

1987 stellt KERBS in der Zeitschrift Kunst+Unterricht sieben Thesen zur Fotografie aus didaktischer Perspektive auf, welche KLANT 1994 aktualisiert, und die im Folgenden gekürzt wiedergegeben werden, um den Wandel der Fotografie in der Schule zu verdeutlichen.⁴⁰⁴

1. Die Fotografie ist den anderen Bild erzeugenden Verfahren ebenbürtig.
2. Die elektronische Bildverarbeitung ersetzt den chemischen Prozess.
3. Die Grenzen zwischen Fotografie und Bildbearbeitung verwischen.
4. Traditionelle Verfahren werden zunehmend rein künstlerisch verwendet.
5. Die Fotografie hat als künstlerisches Medium an Bedeutung gewonnen.
6. Die Fotografie wurde kunstwissenschaftlich theoretisch und historisch aufgearbeitet.
7. Künstler aller Richtungen beziehen heute das Foto unbefangen in ihre Arbeit mit ein.
8. Fotografie ist Teil des Alltags.
9. An die Stelle der Realität tritt eine Fiktion, deren Manipulation schwer erkennbar ist.
10. Die binäre Kette von Entscheidungen am PC beeinflusst unsere Denkstrukturen.
11. Die Frage des Urhebers/ Autors muss neu überdacht werden.
12. Fotografie kann dokumentarisch und künstlerisch eingesetzt werden; experimentelle Techniken sind zwecks Förderung der Kreativität zu unterstützen.
13. Der freie Umgang mit den Medien ist ansatzweise auch an Schulen zu beobachten.
14. Privater, öffentlicher und künstlerischer Gebrauch müssen kritisch hinterfragt werden.
15. Fotografie bietet sich für Fächer übergreifenden Unterricht an.
16. Berufsfelder im Zusammenhang mit der Fotografie müssen vorgestellt werden.
17. Die technische Ausstattung der Schule muss auf den aktuellen Stand gebracht werden.
18. Eine Medien-Didaktik zum Umgang mit den neuen Verfahren ist zu entwickeln.
19. Der mediale Einfluss auf den Einzelnen und die Gesellschaft muss untersucht werden.
20. Die Lehrerausbildung muss die praktisch-künstlerischen und fachdidaktischen Voraussetzungen schaffen.

Trotz dieser wiederholt formulierten Thesen und der grundsätzlich positiven Entwicklung, sieht die Realität im Unterricht meist noch anders aus: GRAMATZKI betont vor allem die praktischen Probleme wie hohe Teilnehmerzahlen, großer Zeitaufwand, mangelhafte technische Ausstattung, fehlende finanzielle Mittel und die Abhängigkeit von der natürlichen Lichtsituation, welche im Stundenplan entsprechend berücksichtigt werden müssten und die Integration in den Regelunterricht erschweren. Zudem führe der oft dilettantische Einsatz der

⁴⁰⁴ vgl. Klant. In: Kunst+Unterricht 187/1994. S. 52/53

Fotografie in anderen Fächern zu einer Reduktion auf ihre dokumentarische Funktion und beschränke sich primär auf die Nutzung des Mediums, nicht aber auf die Lehre von ihm.

Dass die Fotografie trotz ihrer Akzeptanz als selbstverständlicher Gegenstand des Kunstunterrichts nach wie vor im schulischen Kontext eine „*beklagenswerte Randexistenz*“ friste, führen WICK und KRAUTZ⁴⁰⁵ dagegen primär darauf zurück, dass ihr der Kunstanspruch immer noch aberkannt werde, da mit der Entwicklung hin zur apparativen, digitalen und computer-gestützten Fotografie das Handwerkliche zunehmend in den Hintergrund trete und „*beim bildnerischen Vollzug die Hand so gut wie ganz ausgeschaltet bzw. auf rein mechanische Tätigkeiten reduziert sei. (...) Mehr und mehr hat in der Kunst neben der Handarbeit die Kopfarbeit an Bedeutung gewonnen, haben mentale Prozesse und die Beschäftigung mit ‚immateriellen‘ Medien die frühere Führungsrolle des manuellen Gegenstandumgangs relativiert.*“ SONTAG⁴⁰⁶ spricht von einer „*bestürzenden Mühelosigkeit*“, mit der Jedermann Fotos machen könne, was ihr künstlerisches Ansehen schmälere. SCHMOLLING und HOLZBRECHER⁴⁰⁷ sehen jedoch gerade in der aktuellen Entwicklung von der traditionellen zur digitalen Fotografie eine Chance, „*dem Diskurs über den pädagogischen Nutzen der Fotografie neue Impulse zu geben*“. Auf Grund der Konzentration auf die Neuen Medien in den letzten Jahren sei die Fotografie aus dem unterrichtlichen Fokus geraten, wohingegen gerade die Möglichkeiten des Imaging eine Faszination auf Kinder und Jugendliche ausübten und in ihrem Alltag zunehmend an Bedeutung gewinnen: „*Das Fotolabor von heute ist digital.*“ Daher fordern die Autoren eine Wiederentdeckung der Fotografie in der Bildungsarbeit, um so „*die kulturelle Bedeutung der Bilder samt ihrer Grammatik auf interessante Weise*“ zu vermitteln und auf diese Weise die visuelle Kompetenz – die „*Schlüsselqualifikation für die Orientierung in der Welt von heute*“ – zu schulen. Ästhetische Erfahrungen in realen und virtuellen Welten schätzt BÜCHNER dabei zwar als Herausforderung für den Kunstunterricht ein, jedoch nicht als eine grundlegend neue; lediglich das Medium – der Computer – sei neu und der Umgang mit ihm müsse neben Lesen, Schreiben und Rechnen als vierte Kulturtechnik gelehrt werden: „*Die ‚Medienkompetenz‘ unserer Kinder bezeichnet kein nebensächliches Freizeitverhalten, sie beweist vielmehr, dass schon die Schüler im Primarbereich die neuartigen Technologien als Mittel zum Kennenlernen der Welt begreifen und verwenden.*“⁴⁰⁸

⁴⁰⁵ vgl. Wick/ Krautz. In: Kunst+Unterricht 206/1996. S. 17

⁴⁰⁶ Sontag 1980. S. 111

⁴⁰⁷ Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 9/10

⁴⁰⁸ Büchner. In: Grundschule 11/1998. S. 46

Die Kunstdidaktik hat es heute mit einer medienerprobten Generation zu tun, die zunehmend digital fotografiert und grundsätzlich keine technischen Berührungängste kennt. Die digitale Standardisierung ist in vollem Gange und die immense Verbreitung von Geräten mit Fotofunktion wird nach Einschätzung SCHMOLLINGS den Stellenwert der Fotografie nicht nur im privaten und beruflichen Bereich, sondern auch in der Pädagogik in Zukunft noch weiterhin verändern: *„Für Kinder in Vor- und Grundschulen stellen die digitale Fotografie und Bildbearbeitung ideale Instrumente dar, um mit Spaß und Interesse an kreativer Arbeit ‚ganz nebenbei‘ Medienkompetenz zu erwerben. Für Jugendliche eröffnen sich neuartige Möglichkeiten, ihren Alltag zu dokumentieren und sich mitzuteilen.“*⁴⁰⁹ Handlungsorientierte Methoden, welche unterschiedliche Medienformen vernetzen, sollen an die ganzheitlichen, vor- und außerschulischen Medienerfahrungen des Kindes anknüpfen. Es sei wichtig, *„jugendliche Mediennutzer mit ihrem Experten -und Spezialwissen als kompetente Mediennutzer zu begreifen, von denen andere SchülerInnen, aber auch Lehrpersonen lernen können.“* Die Bemühung um sinnlich ausgerichtete Medienerfahrungen führten so zwangsläufig zu fächerverbindenden Konzepten, die sich unter dem Begriff der ‚Ästhetik‘ zusammenfinden und künstlerisches Lernen in den Mittelpunkt stellen. Die traditionelle Lehrerrolle sieht auch BLOHM in diesem Zusammenhang als problematisch und vermutet, dass wahrscheinlich viele ältere Grundschüler ihren Lehrkräften medial überlegen seien: *„Kinder sind schon heute in verschiedensten virtuellen Welten zu Hause, die ihnen die so genannten neuen Medien anbieten. (...) Kindheit und kindliche Wirklichkeiten verändern sich so rasant, dass die Erfahrungswelten vieler Erwachsener da kaum noch mithalten können.“*⁴¹⁰ Die Integration der neuen Medien in den Unterricht verlangt demnach auch einen Wechsel zu neuen Unterrichtsformen, die weniger lehrerzentriert sind und sich mehr auf den lernorientierten Wissenserwerb konzentrieren.

3.2.2.4 experimentell

Im Zuge der deutlichen Umorientierung weg von den technisch bestimmten Fotolehren hin zur Entdeckung der in dem Medium Fotografie liegenden Möglichkeiten für den eigenen künstlerischen Ausdruck favorisiert die heutige Didaktik den experimentellen, gestalterischen Umgang, der nun auch in fast allen aktuellen Unterrichtsmaterialien im Vordergrund steht: So betont KLANT⁴¹¹, dass die Vermittlung der Fototechnik nur so weit stattfinden soll, wie sie für die kreative Arbeit unbedingt notwendig sei, und auch die klassischen Verfahren innovativ für künstlerische Prozesse genutzt werden sollten. Ihr Unterrichtsbuch ist dabei typisch für

⁴⁰⁹ Schmolling. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 90, 101/103

⁴¹⁰ Blohm. In: Grundschule 11/1998. S. 28/29

⁴¹¹ Klant. In: Klant/ Kubiak 1998. Klappentext

heutige Lehrwerke: Ein kurzer Einblick in die Geschichte der Fotografie und ihrer Funktionen wird kombiniert mit der Analyse exemplarischer Werkbeispiele und der Vermittlung technischen Grundwissens; das Hauptaugenmerk liegt jedoch auf der Vorstellung unterschiedlicher experimenteller Verfahren anhand ausgewählter fotokünstlerischer Beispiele, welche mit entsprechenden Arbeitsanregungen verknüpft werden: Solarisation, Fotogramm, Montage, Verfremdung und Abstraktion, inszenierte Fotografie etc. sowie die digitale Bildbearbeitung führen die große Bandbreite des Mediums vor Augen, wobei den Lernenden viel Freiraum für eigene Foto-Versuche eingeräumt wird.

Die beiden grundlegenden Funktionen, welche die Fotografie erfüllt, nämlich die Befriedigung der menschlichen Sehnsucht nach einer möglichst genauen Reproduktion der Wirklichkeit und die Entwicklung einer eigenen Realität in Form autonomer Bilder, können mit der experimentellen Fotografie hervorragend thematisiert werden. Indem sie sich bewusst von der optischen Realität entfernt und eine eigene Bildsprache und Bilderwelt hervorbringt, bietet sie Raum für vielschichtige Diskussionen, da sie im Widerspruch zum allgemeinen Fotografieverständnis stünde, so SCHÄDEL⁴¹²: „Gerade durch diesen Kontrapunkt zu den überwiegenden Begegnungen mit der scheinbar genauen Wiedergabe sichtbarer Wirklichkeit hat ein experimentelles Vorgehen eine kreative und bildschaffende Absicht.“ Zum einen führt sie zur Auseinandersetzung mit dem im Zuge der kaum mehr nachweisbaren digitalen Manipulation fraglich gewordenen Wahrheitsgehalt fotografischer Aufnahmen, zum anderen – und das ist für den künstlerischen Ausdruck eine unbedingte Voraussetzung – übt sie das experimentelle, forschende Arbeiten, welches den Zufall und das Spiel als konstitutive Elemente anerkennt und bewusst sucht.

SCHÄDEL grenzt den künstlerischen Experimentbegriff vom naturwissenschaftlichen ab, indem er den Erkenntnissen der Kreativitätstheorie folgend das künstlerische Experimentieren als „divergenten Problemlöseprozess“ betrachtet, der weniger klaren Vorgaben oder Systematisierungen in der Versuchsanordnung folgt und so zu einer Fülle unterschiedlicher Wege führe. Die Abkehr von technischer Perfektion unter Einbezug des Zufälligen analysiert und interpretiert SCHÄDEL exemplarisch am Beispiel des Lochkamera-Fotos ‚Bon voyage‘, 1999 von THOMAS BACHLER: „Der Zufall wirkt oft bildentscheidend, wirkt durchaus gewollt und eröffnet so ein weites Feld an Möglichkeiten. (...) Die scheinbaren Gesetzmäßigkeiten eines technischen Mediums wie der Fotografie werden in Frage gestellt und durch die Art des Vorgehens kritisch, aber auch mit einem ironischen Unterton reflektiert.“⁴¹³ Der Zufall führe so

⁴¹²vgl. Schädel. In: Kunst+Unterricht 251/2001. S. 4-6

⁴¹³Schädel. In: Kunst+Unterricht 251/2001. S. 44

oft zu überraschenden Ergebnissen, die eine besondere Denkhaltung erforderten, „*ein forschendes Vorgehen, den direkten Bezug zum Material, Spontaneität in jedem einzelnen Arbeitsschritt und Distanz zu konventionellen fotografischen Verfahren. (...) In ihrer Vielfalt, ihren offenen Strukturen, den Verbindungen zur Kunst und künstlerischen Verfahren einerseits, aber auch in ihrer Autonomie stellt die experimentelle Fotografie einen Bereich dar, der nach allen Seiten erweiterbar ist. (...) Technisch meist rasch durchschaubare Vorgänge, eine Fülle von Kombinationsmöglichkeiten, der relativ problemlose Einsatz in größeren Lerngruppen, Differenzierungsmöglichkeiten in den Schwierigkeitsstufen und die Bezüge zu anderen künstlerischen Ausdrucksformen lassen einen nahezu unbegrenzten Spielraum entstehen.*“⁴¹⁴ Kaum eine andere künstlerische Technik ist so anfällig für ‚Fehler‘ – von der Aufnahmetechnik, über die Kamerabedienung bis hin zur Bearbeitung im Labor oder am PC. Dabei können Arbeiten entstehen, welche ein bekanntes Objekt abstrahieren, so dass es geheimnisvoll und fremd wirkt und sich neue Sinngebungen und Inspirationen für die weitere Gestaltung ergeben. Das fotografische Arbeiten kann dabei als wechselseitiger Prozess von Zufall und Plan erfahren werden, als ständiges Suchen, Prüfen und Korrigieren.

3.2.3 Ars Combinatoria

Innerhalb der Kunstgeschichte sieht LITTKKE⁴¹⁵ das Nebeneinander der analogen und digitalen Multimediakombinationen in einer langen kulturellen Tradition, einer Art „*Ars combinatoria*“. Da die an analogen Bildern erworbenen Kompetenzen auch für die Gestaltung von digitalen Werken unabdingbare Voraussetzung seien, müsse sich die Unterrichtspraxis gleichermaßen mit den klassischen als auch mit den digitalen Verfahren beschäftigen. Aktuelle didaktische Ansätze berücksichtigen diese Überlegungen, indem sie die verschiedensten fotografischen Techniken miteinander kombinieren.

Die Zeitschrift Kunst+Unterricht unterstreicht die Bedeutung der experimentellen Fotografie erstmals, indem sie ihr 2001 ein eigenes Heft widmet, welches insbesondere die elementaren Verfahren vorstellt. Laut SCHÄDEL⁴¹⁶ förderten diese in besonderer Weise den kreativen Prozess, da der „*technikbetonte Aspekt*“ zugunsten der „*Berücksichtigung der einzelnen Prozessschritte und der Steuerung dieser Phasen hin zum fertigen Ergebnis*“ in den Hintergrund trete und sich so ein „*weites Feld gestalterischer Möglichkeiten*“ eröffne. Als Grundlage aller fotografischen Entwicklungen könnten gerade die elementaren Verfahren dazu beitragen, die

⁴¹⁴ Schädel. In: Kunst+Unterricht 252/2001. S. 6/7

⁴¹⁵ Littke. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 62/63

⁴¹⁶ Schädel. In: Kunst+Unterricht 251/2001. S. 4-9

Möglichkeiten des Mediums im Spannungsfeld zwischen digitalen und analogen Bildwelten neu auszuloten. Da sie zudem einfach zu handhaben seien und weder eines großen technischen Equipments noch fotografischer Vorkenntnisse bedürften, ermöglichten sie „*einen direkten Zugang zu Bildfindung und Bildentstehung*“ und bildeten darüber hinaus mit ihrem „*hohen Maß an Stofflichkeit und Materialität*“ ein Gegengewicht zu den digitalen Verfahren.

KÖRNER⁴¹⁷ erweitert SCHÄDELS Vorschläge, indem er traditionelle Techniken mit elektronischer Bildbearbeitung in einem experimentellen Ansatz verknüpft, um so den von Schülerinnen und Schülern im Alltag bereits genutzten neueren Technologien einen größeren Stellenwert einzuräumen. Die sich daraus ergebenden vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten unterschiedlicher visueller Medien stellt er in einem Schaubild zusammen:⁴¹⁸



⁴¹⁷ Körner. In: Kunst+Unterricht 251/2001. S. 14-16

⁴¹⁸ Körner. In: Kunst+Unterricht 251/2001. S. 14/15

Experimentelle Verfahren, in denen sich konventionelle mit digitalen Arbeitsweisen verknüpfen, bilden auch den Schwerpunkt des für die Sek. II entworfenen Fotokurses von FRANKE⁴¹⁹, die ausgewählte Bildbeispiele, Texte zur Fotografie und tabellarische Übersichten mit zahlreichen Arbeitsaufträgen kombiniert und so die spezifischen Qualitäten des Mediums ausschöpfen möchte. Da die zunehmende Integration digitaler Technologien die Grenzen zwischen Computergrafik und Fotografie verwische und neue künstlerische Bildfindungen provoziere, trete das „Prinzip der Reproduktion von Wirklichkeit (...) gegenüber der Konstruktion von Bildinhalten vollends in den Hintergrund.“ Die Vorschläge, welche vom dokumentarischen und künstlerischen Einsatz des Mediums über technische Experimente bis zu Fächer übergreifenden Bezügen reichen, beinhalten zwar auch die Anleitung einer konsequent durchgeführten Bildanalyse an Hand klar definierter Kriterien, der Schwerpunkt liegt jedoch auf dem Finden persönlicher Fragestellungen und Bildzugänge, die weitgehend selbstständig entwickelt und deren Widerstände auch nicht erschöpfend aufgelöst werden müssen, wobei innovative Impulse, Anregungen und Beispiele den Prozess stützen. Besonders im Kapitel zur Fotopraxis zeigt sich der experimentelle Ansatz, wenn entsprechende Arbeitsweisen für die Dunkelkammer aufgezeigt und mit elektronischen Verfahren verknüpft werden. Die sich daraus ergebenden Möglichkeiten stellt FRANKE ähnlich wie KÖRNER in einer Tabelle zusammen, wobei sie betont, dass „Vielfalt nicht zu Beliebigkeit führen darf“⁴²⁰:

Ausgangsmaterial	vorhandenes Bildmaterial aus Zeitschriften, Fernsehen, Internet	Traditionell gespeicherte Fotografien auf Negativ-, Dia- oder Polaroidfilm	digital gespeicherte Fotografien
Bildbearbeitung	manuell, z. B. Collage	in der Dunkelkammer, z. B. Vergrößerung von Ausschnitten eines Negativs	mit Hilfe des PC und Ausdruck auf speziellem Fotopapier für den Drucker
Bildbearbeitung durch Kombination verschiedener Techniken und Medien	z. B. Ausschnitt aus einer Zeitschrift wird eingescannt und mit dem Computer weiter bearbeitet	z. B. Ablösen der Bildschicht eines Polaroidfotos und Übertragen auf neue Untergründe (Emulsion-Lift)	z. B. Ausdruck einer digitalen Fotografie auf Folie, die in der Dunkelkammer wie ein Negativ entwickelt wird

⁴¹⁹ Franke 2004. S. 8

⁴²⁰ Franke 2004. S. 80

Abschließend gibt FRANKE zahlreiche, interessante Themenvorschläge für den Unterricht, die wiederum mit Beispielfotos veranschaulicht und durch unterschiedliche Präsentationsformen ergänzt werden. Unter anderem regt sie auch die Illustration von Gedichten an, um so *„gedanklich länger zu verweilen und tiefer in sie einzudringen. Umgekehrt gibt es zu manchen Fotos Texte, die wie geschaffen sind, um die Empfindungen im Moment der Aufnahme widerzuspiegeln.“*⁴²¹

3.2.4 Fazit

Im Zuge der medialen Veränderungen während der letzten Jahrzehnte und insbesondere seit den 90er Jahren hat sich die Fotografie als künstlerische Gattung etabliert. Ihre Rezipienten sind sich bewusst, dass es sich bei ihr nicht um reproduzierte optische Realitäten handelt, sondern um visualisierte Imaginationen des Künstlers, denen sie sich aktiv mittels interpretatorischer Verfahren nähern müssen, indem sie persönliche Bezüge herstellen. Der individuelle Code hat damit die künstlerische Fotografie erreicht und bestimmt nicht nur die Imaginationen des Künstlers und die optischen Gegebenheiten, auf denen seine Symbolsprache basiert, sondern auch und vor allem das Wirklichkeitsverständnis und die bildliche Vorstellungskraft der Betrachter. Aus diesen drei Bildwelten ergibt sich die hohe Assoziationsdichte der modernen Fotografie, welche für den Unterricht zu zwei Aufgaben führt: Die abbildende Funktion muss kritisch hinterfragt und die gestalterischen Möglichkeiten müssen ausprobiert werden durch die Vermittlung sowohl technischer, semantischer als auch pragmatischer Kompetenzen. Insbesondere die subjektorientierte, experimentelle Fotopraxis, in der das Medium als Möglichkeit der Selbstwahrnehmung und Selbstbefragung erfahren werden kann, wird in der aktuellen Didaktik zunehmend favorisiert und spielt auch die zentrale Rolle im Zusammenhang mit der Illustration von Lyrik: Die Imaginationen können im Wechselspiel von Plan und Zufall, analoger und digitaler Technik, elementaren und elektronischen Verfahren entwickelt, visualisiert und reflektiert werden. Wie die Fotografie als Methode der Lyrikdidaktik diesen kreativen Prozess fördern kann und welche neuen Gestaltungsspielräume dabei insbesondere die digitale Fotografie eröffnet, soll im Folgenden untersucht werden.

⁴²¹ Franke 2004. S. 114

3.3 Digitale Fotografie als lyrikdidaktische Methode

3.3.1 Imaginationen kommunizieren und reflektieren

Kein anderes Medium hat sich in so kurzer Zeit in so vielen Kulturen, in Kunst und Wissenschaft etabliert und somit „in übergreifender Weise Einfluss auf das Denken über die Welt und die Betrachtung der sichtbaren Wirklichkeit genommen wie die Fotografie“, schreibt SCHÄDEL⁴²². Obwohl sie verglichen mit den traditionellen Bildformen wie der Malerei und Grafik erst seit Kurzem besteht, hat sie unser Sehen verändert, unsere Wahrnehmung geschärft und „seit langem ihren festen Platz in unserem Bildgedächtnis“ so BOLZ⁴²³. Damit nimmt sie auch Einfluss auf unsere bildliche Vorstellung beim Lesen eines Gedichtes. Das Foto als didaktisches Instrument im Deutschunterricht begegnet der Lyrik auf der bildlichen Ebene, bedeutet einen ganzheitlich-visuellen Zugang und ist fähig, den Lernenden darüber hinaus „Formen des Selbstaustausdrucks zu ermöglichen, die an ihren vorhandenen Ausdrucks-kompetenzen ansetzen und ihnen kommunikative Spielräume eröffnen.“⁴²⁴ Denn wie auch die Malerei ist auch die Fotografie nicht zwangsläufig Kunst, sondern „zunächst einmal nichts anderes als ein Medium der Kommunikation“⁴²⁵, sagt WICK; GERNSHEIM bezeichnet die Fotografie sogar als „einzige Sprache, die auf der ganzen Welt verstanden wird“⁴²⁶, und SACHSSE spricht von ihr als „universeller Sprache“, denn als Abbild von Welt werde sie „vorsprachlich erfahren, ist damit ikonophil und das gerade Gegenteil einer rationalen, von Text und Mathematik organisierten, tendenziell immer ikonoklastischen Aufklärung.“⁴²⁷

Der Alltag zeigt, dass Jugendliche die Fotografie nicht nur dazu nutzen, „real gar nicht existierende Welten sichtbar und fixierbar zu beschwören“⁴²⁸, sondern über die Vergegenständlichung ihrer Imaginationen hat für sie das Medium vor allem kommunikative Funktion, wenn sie z. B. ihre Außenwelt per MMS permanent an ihrem Bilderleben teilhaben lassen. Dieses kommunikative Potenzial der Fotografie heißt es auch für den Lyrikunterricht zu nutzen: Die beim Lesen entstehenden Imaginationen können so nicht nur festgehalten, sondern auch mitgeteilt werden, so dass diese visuell erfasst und darüber hinaus verbal differenziert und verdichtet werden können.

⁴²² Schädel. In: Kunst+Unterricht 251//2001. S. 4

⁴²³ Baatz 1997. S. 7

⁴²⁴ Niesyto 2000. S. 7-14. Zit. von Geldhauser. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 65

⁴²⁵ Wick/ Krautz. In: Kunst+Unterricht 206/1996. S. 18

⁴²⁶ Gernsheim. Zit. von Schober. In: Kunst+Unterricht. 206/1996. S. 30

⁴²⁷ Sachsse 2003. S. 11

⁴²⁸ vgl. Gruber/ Fritz 1996. In: Baatz 1997. S. 9

HOLZBRECHER⁴²⁹ hält es für erstaunlich, dass angesichts dieses kommunikativen Potentials die Fotopädagogik im aktuellen medienpädagogischen Diskurs so gut wie keine Rolle spielt und es an fotodidaktischen Konzepten fehlt, die insbesondere das Potenzial der Digitalfotografie ausloten. Sein projektdidaktisches Konzept, welches sowohl die Produktions- als auch die Rezeptionsperspektive berücksichtigt, versteht die Fotografie in Anlehnung an das Kommunikationsmodell SCHULZ von THUNS⁴³⁰ als bildliche Nachricht, die ebenso wie eine verbale Nachricht eine Sach-, Beziehungs-, Appell- und Selbstoffenbarungsseite beinhaltet. Die Sensibilisierung für diese ‚Vielseitigkeit‘ des fotografischen Bildes soll zu einem vertieften Verständnis für eigene und fremde Wahrnehmungsperspektiven führen. Dabei legt HOLZBRECHER – wie auch andere medienpädagogische Ansätze (vgl. RÖLL) – das „*Konzept der Erfahrungsbildung*“⁴³¹ zugrunde: Es geht „*um ein ‚Zum-Ausdruck-Bringen‘ von zunächst oft diffusen Vorstellungsbildern (z. B. Bildern des Fremden, Vorwissen/ Voreinstellungen ...) mittels eines symbolisierenden Mediums (Foto, Film, Musik, Zeichnung/ Plastik, Körpersprache/ Theater), um diese dann zu kommunizieren und verstehend durchzuarbeiten.*“ Als mögliche Projekte nennt HOLZBRECHER u. A. das Schreiben von Gedichten zu Fotos, denn das Foto könne „*gerade die noch nicht in Worte fassbaren Inhalte in ästhetischen Ausdrucksformen verdichten und zugleich emotionale Bedeutungsschichten, die ‚subjektive Semantik‘, artikulierbar machen*“. Die fotografische Illustration zwingt dazu, diese Stimmungen, Ahnungen und Assoziationen zu identifizieren und zu ordnen. Indem die Lernenden ihre Imaginationen in Fotosprache fassen, vollziehen sie damit schon eine interpretatorische Leistung und machen diese auf der Bildebene vermittelbar. Das Foto könne dies leisten, wenn sich in ihm der an sich inhaltsleere Begriff mit den „*subjektiven Wahrnehmungen, inneren Bildern, Gefühlen, Inhalten und Assoziationen*“ des Rezipienten verknüpfe, so RINKE⁴³², und auf diese Weise die Identitätsfindung unterstütze, denn der fotografische Ausdruck sei „*die visualisierte und vergegenständlichte Suche nach dieser Subjektivität.*“

Die Fotografie wächst damit über ihre dekorative Funktion hinaus und ist nicht mehr nur Verschönerung, effektvoller Stundeneinstieg oder dekorative Sicherungsmethode, sondern ein didaktisches Mittel, welches durch die bewusste Fokussierung automatisierte Seh- und Lesegewohnheiten in Frage stellt und so Möglichkeiten der Reflexion und Kommunikation bietet, die andere Methoden nicht bieten: „*Das heißt, das didaktisch formulierte Thema kreist dann nicht um Fotografie, Fotos oder Bilder, sondern Fotografie wird innerhalb eines spezifischen*

⁴²⁹ Holzbrecher. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 11

⁴³⁰ vgl. Holzbrecher/Schmolling 2004. S. 14-20

⁴³¹ vgl. Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 28/29

⁴³² vgl. Rinke. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 233-238

Themas als didaktisch-methodisches Element berücksichtigt.“ Auf der Suche nach dem fotografischen Ausdruck ist der Lernende aufgefordert, die lyrische Bildsprache genau und unter neuen Vorzeichen zu betrachten, sie in die eigene Bilderwelt zu integrieren und auf diese Weise ein fotografisches Ergebnis herzustellen, welches für die weitere Beschäftigung für sich selber und andere eine visuelle Kommunikationsbasis bietet.

3.3.2 Imaginationen entwickeln

„*Fotografisch sehen heißt, Möglichkeiten erkennen: die Dinge nicht so sehen, wie sie sind, sondern sie sich vorstellen, wie man sie bildlich darstellen könnte*“⁴³³, sagt FEININGER und bringt damit das entscheidende Kriterium für die fotografische Illustration auf den Punkt: Die Fotografie ist nicht nur in der Lage, die beim Lesen eines Gedichtes entstehenden Imaginationen bildlich festzuhalten und kommunikabel zu machen, sondern vor allem eröffnet sie einen enormen spielerischen Freiraum für deren Entfaltung, da sie im wahrsten Sinne des Wortes neue Perspektiven für die Wahrnehmung ermöglicht. Dieser „*fotografische Blick*“ entwickelt sich laut KLANT⁴³⁴ bereits in der ersten Phase des fotografischen Gestaltungsprozesses, der Vorbereitung, wenn nach dem Lesen des Textes das Motiv aufgespürt, arrangiert oder inszeniert wird, und festigt sich in den darauf folgenden Phasen des Fotografierens und der Auswertung. Der kreative Freiraum ergibt sich dabei aus dem bei Fotografie und Lyrik gleichermaßen fehlenden Kontext. STILLER schreibt über die Fotografie: „*Von zentraler Bedeutung ist der Ausschnittcharakter des Mediums: Raumkontext und Zeitkontext werden ausgespart, damit verweist jedes Bild auch auf das, was nicht abgebildet ist. Der Ausschnittcharakter ermöglicht es, Wahrnehmungen zu fokussieren und dadurch Erscheinungen erst ins Bewusstsein zu rücken. (...) Der Ausschnittcharakter bewirkt die Vieldeutigkeit der fotografischen Botschaft!*“⁴³⁵ Das Foto ist ein schmaler Ausschnitt von Raum und Zeit, dessen Kontext imaginiert werden muss. Soll das Foto nun ein Gedicht illustrieren, wird damit gleichzeitig der lyrische Ausdruck fokussiert, d. h. einzelne Abschnitte, Zeilen, Wörter, Zusammenhänge etc. werden in ihrer Dichte genauer betrachtet, differenziert, vergrößert, verfremdet etc.. Das experimentelle Arbeiten produziert in kurzer Zeit eine Fülle von Vorstellungen, die für den weiteren Deutungsprozess vielfältige Impulse geben können und dabei gewagten Interpretationsansätzen wie Rückzugsmöglichkeiten gleichermaßen Raum bieten.

⁴³³ Feininger. Zit. von Klant/ Kubiak 1998. S. 16

⁴³⁴ Klant/ Kubiak 1998. S. 16

⁴³⁵ Stiller. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 218

Die Fähigkeit, Wörter in neuen Bezügen zu sehen, variabel mit dem Wortmaterial umzugehen, mit ihm zunächst vermeintlich zweckfrei zu spielen, wird durch die digitalfotografische Illustration in besonderer Weise gefördert, da ihre offene und instabile Struktur dem Interpretationsprozess von Lyrik entspricht und mit ihrer Konstruier- und Veränderbarkeit sowie dem sich daraus ergebenden schier unendlichen Form- und Zeichenrepertoire wie geschaffen ist für künstlerische Zugangsweisen. Im Vergleich mit anderen visualisierenden Verfahren überzeugen dabei nicht nur die praktischen Vorteile, welche das Medium in den Unterricht leicht integrierbar machen, sondern vor allem die sich aus ihren strukturellen Merkmalen ergebenden inhaltlichen Auswirkungen auf ein kreatives Interpretationsverständnis.

Als leicht verfügbares und aus dem Alltag bekanntes Medium bietet die digitale Fotografie Sicherheit in Umgang und Anwendung und motiviert damit zu innovativen Illustrationen. Damit ist auch der Einsatz in den unteren Jahrgangsstufen möglich, zumal der experimentelle Umgang mit digitalen Bildern laut SCHÄDEL ein „*relativ offenes Feld mit Möglichkeiten zu Modifikation und einer Vielzahl von Schwierigkeitsstufen*“⁴³⁶ ist. Im Gegensatz zu anderen bildgebenden Verfahren wie der Zeichnung oder der Malerei, aber auch der analogen Fotografie, bedarf das digitale Foto im Deutschunterricht keiner aufwändigen Vorbereitung, Materialbeschaffung, Vorkenntnisse, Fingerfertigkeit oder Laborarbeit und ist zudem kostengünstig. Aber nicht nur der Zeit- und Kostenbonus öffnet Raum für das gestalterische Spiel, sondern vor allem die Reproduzierbarkeit in jeder Phase des Prozesses, welche Verlustängste minimiert. Im Gegensatz zum analogen Bild, das eher eine systematische Genese aufweist, ist das digitale Bild heuristisch angelegt, d. h. mit entsprechenden Bildbearbeitungsprogrammen können unterschiedliche Versionen der Illustration entwickelt, parallel verglichen und am Text gemessen werden, ohne dass sie einander zerstören. LITTKKE betont: „*Diese Verfahren sind mit analogen Medien nicht zu realisieren und stellen, was Manipulierbarkeit und die Verzweigtheit der Montage angeht, eine neue Qualität dar.*“⁴³⁷ In den Zwischengesprächen kann der individuelle Interpretationsweg so Bild für Bild dem Plenum präsentiert und gegebenenfalls mit der UNDO-Funktion des Bildbearbeitungsprogramms Schritt für Schritt revidiert werden. PETERS⁴³⁸ zitiert Modellversuche, welche das „*lustvoll forschende, auf ‚trial and error‘ angelegte Arbeiten*“ als ästhetische Spezifik des Gestaltens am Computer

⁴³⁶ Schädel. In: Kunst+Unterricht 251/2001. S. 8

⁴³⁷ Littke. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 67

⁴³⁸ vgl. Peters. In: Dehn/ Hoffmann/ Lüth/ Peters 2004. S. 24/25

beschreiben und PILARZCYK⁴³⁹ misst dabei dem Zufall als „*Stimulus des Kreativen*“ eine zentrale Bedeutung bei, da er die Bildelemente in unerwartete Wechselwirkung bringe.

Die Schülerinnen und Schüler erleben die Fotografie damit nicht nur als ein Werkzeug, welches eine bestehende Imagination abzubilden vermag, sondern als Prozess, in dem die Imaginationen in Dialog treten mit den entstehenden Fotos und sich die Interpretation auf diese Weise stetig verändert und weiterentwickelt. Bereits im Kameradisplay können die gestalterischen Entscheidungen zeitnah reflektiert und modifiziert werden, was laut GELDHAUSER⁴⁴⁰ die „*zielorientierte Gestaltung*“ in hohem Maße unterstütze: „*Wichtig ist auch, dass die bereits gesehene Bildvariante natürlich in die zukünftigen Bildentscheidungen mit eingeht. Viele Bildideen entstehen gar erst in diesem Prozess und manifestieren sich im Sichtbaren - und zwar vor ihrer Vorstellung. Weil sie anstelle der ursprünglich vagen Vorstellungen treten, indem sie sie konkretisieren, d. h. ‚überschreiben‘, kann nachher der Eindruck entstehen, man habe diese Bilder zuvor schon im Kopf gehabt*“⁴⁴¹, sagt PILARZCYK und zitiert in diesem Zusammenhang aus der phänomenologischen Bildtheorie WIESINGs: „*Im digitalen Bild erhält man während des Fantasierens einen ständigen, unterstützenden Halt im Sichtbaren und kann so die Kraft der Einbildung steigern. Man nutzt dabei das Bild nicht als Zeichen zur Darstellung von etwas, das man sich einbildet, sondern zur Fortsetzung des geregelten Fantasierens mit diesem imaginären Gegenstand im Medium der Sichtbarkeit des Bildes.*“⁴⁴²

Der Rückbezug auf das Gedicht, die Kontrolle am Text muss dabei nicht sogleich erfolgen, sondern die mittlerweile hohen Speicherkapazitäten der digitalen Technik ermöglichen das Aufbewahren aller Bilder, so dass die Zensur erst zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden kann. In der Zwischenzeit haben die während des fotografischen Prozesses gemachten Erfahrungen die Möglichkeit, sich zu setzen und im Unterbewusstsein neue Ansatzpunkte für die Interpretation zu entwickeln, welche bei der erneuten Betrachtung der entstandenen Fotografien zur erneuten Imaginationbildung führen kann. Spontan als missglückt beurteilte Aufnahmen können so ihre Bedeutung im Gesamtzusammenhang verändern und Anregung für innovative, weniger nahe liegende Lösungswege zu sein. RINKE⁴⁴³ bezeichnet diese impulsgebenden Bilder als „*Nebenbeiproduktion*“: „*Die digitale Kamera kann die Fotografen dazu verführen, nicht genau bei der Aufnahme hinzusehen, nicht vorzudenken, was und wie fotografiert werden soll. (...) Es geht um die Anleitung dazu, solche Fotos zu produzieren, die eine Deutung ermöglichen, sogar die offen sind, hinsichtlich der Deutung.*“ Insbesondere die

⁴³⁹ vgl. Pilarczyk. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 85/86

⁴⁴⁰ vgl. Geldhauser. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 66

⁴⁴¹ Pilarczyk. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 85

⁴⁴² Wiesing 2000. Zit. von Pilarczyk. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 86

⁴⁴³ Rinke. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 232

‚versteckten‘ Aspekte des Gedichtes, das zunächst Übersehene, Untergeordnete, Leise, Verborgene, Unaufdringliche, das nur keimhaft Vorhandene kann so in den Focus rücken und seine Bedeutung im Foto voll entwickelt werden.

3.3.3 Gefahren

Die illustrative Fotografie als Interpretationsmethode für Lyrik ist für die Schülerinnen und Schüler ungewohnt und beinhaltet für sie meist einen großen Aufforderungscharakter, der schnell zu eifrigem Arbeiten und ansehnlichen Ergebnissen führt. Die größte Herausforderung sowohl für die Lehrkraft als auch für die Lernenden besteht darin, die Verbindung von Form und Inhalt nicht aus den Augen zu verlieren. Ästhetisch überzeugende, technisch einwandfreie Fotografien beeindrucken auf den ersten Blick, sagen aber noch nichts über die inhaltliche Qualität, d. h. den interpretatorischen Gehalt bezüglich des Gedichtes aus. Genauso können in Bildern mit schlechter Aufnahmequalität einen innovativen Interpretationsansatz beinhalten.

Im Unterricht gilt es darauf zu achten, dass sich die Fotografie als didaktische Methode nicht verselbständigt und zum heimlichen Lerngegenstand wird. Häufig ist dieser Prozess schleichend, der Übergang vom ausdrücklich erwünschten experimentellen Umgang mit dem Medium zur zweckfreien Spielerei kaum merkbar. Die Schülerinnen und Schüler lassen sich begeistern von den technischen Möglichkeiten und verlieren sich und den Bezug zum Gedicht angesichts der unübersichtlichen und nahezu unendlichen Gestaltungsversuchungen. Vom Lernenden erfordert die rhizomatische Struktur des Prozesses neue Kompetenzen, die für andere gestalterische Verfahren in diesem Umfang nicht notwendig waren, da sie eine geringere Anzahl kreativer Produkte erbrachten und weniger Möglichkeiten zum Eingreifen ließen. So nennt LITTKÉ⁴⁴⁴ vor allem eine *„ausgeprägte Navigationssicherheit und Navigationsübersicht“* bei dem *„Zugriff auf eine unüberschaubare Flut von Bildgestaltungselementen und Bildinhalten, die ein hohe Selektionskompetenz des Benutzers erfordert (...)“*. Da diese Kompetenz erlernt werden muss, plädiert DIERBEN⁴⁴⁵ generell für ein verstärkt systematisches, lineares Vorgehen im Sinne eines *„Ariadnefaden im Labyrinth des digitalen Möglichkeitsraums, um sich und seine eigenartige und eigenständige Form zu finden.“* So soll der kreative Prozess stärker reflektiert und kontrolliert werden, denn *„schließlich sollen nicht vordergründige Effekte erzielt, sondern eine Bildidee und -aussage realisiert werden.“* Bezogen auf die Gedichtinterpretation hieße das, beispielsweise zunächst das Bildkonzept mit den erforder-

⁴⁴⁴ Littke. In: Bering/ Niehoff 2005. S. 63-65

⁴⁴⁵ vgl. Dierßen. In: Kunst+Unterricht 251/2001. S. 36-38

lichen Bearbeitungsschritten kurz zu skizzieren, den weiteren Prozess und die schrittweise Erprobung einzelner Tools und ihrer Tauglichkeit für die Bild- und Aussageabsicht zu dokumentieren, bis eine überzeugende Illustration erzielt wird. Auch SIODA⁴⁴⁶ hält einen reflektierteren Umgang mit dem Medium für notwendig, denn auch er sieht die Gefahr darin, über die technische Faszination die zentrale Frage zu vergessen, „*was mit Fotografie kommuniziert werden soll und warum.*“ Das Gedicht als Basis und Ursache der Bildidee während des fotografischen Prozesses im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu halten und dennoch die spontane, experimentelle Lösungsfindung nicht zu behindern, kann durch eine entsprechende Arbeitsorganisation, klare Anweisungen und Aufgabenstellungen sowie eine transparente Leistungsbewertung gewährleistet werden.

Es muss deutlich bleiben, dass die Fotografie die Methode ist und die Gedichtinterpretation das Ziel. So zeichnen sich die ersten Illustrationsversuche meist durch eine hohe gestalterische Experimentierfreude aus, jedoch mangelt es ihnen in der Regel an interpretatorischem Tiefgang. Schülerinnen und Schüler – und auch Lehrkräfte – geben sich sehr schnell mit optisch beeindruckenden Ergebnissen zufrieden, verkennen aber über der gestalterischen Mühe den inhaltlichen Wert des Produktes und reagieren auf entsprechende Kritik leicht mit Blockaden. Sie hier wieder in das Gedicht zurückzuführen und dafür zu motivieren, nach überzeugenderen, tiefer liegenden Deutungsmöglichkeiten zu suchen, erfordert viel Kraft und bedeutet auch, Ablehnung und Frustration aushalten zu können. Zugleich muss sich die Lehrkraft darüber im Klaren sein, dass sie durch Lob, Beanstandung und Impulse deutend eingreift. Die Frage, inwieweit die persönliche Interpretation der Lernenden bereits ausgereizt ist oder ob das abgebildete Klischee lediglich Ausdruck einer unzureichenden Einlassung auf das Gedicht ist, muss ebenso immer wieder individuell neu beantwortet werden wie die, ob es sich bei dem Foto um eine Fehldeutung auf Grund von Textverlust handelt, oder um eine hochwertige Illustration, deren Innovation sich nicht auf den ersten Blick erschließt.

3.3.4 Fazit

Die Fotografie hat unser Sehen und Denken verändert und entsprechende Auswirkungen auf unsere bildliche Vorstellung. Interpretationsversuche von Lyrik mittels digitaler fotografischer Verfahren bieten eine Möglichkeit, zu den bei ihrer Rezeption entstehenden Vorstellungen Zugang zu erhalten und das auf eine Weise, die den visuellen, ganzheitlichen Ausdrucksbedürfnissen von Jugendlichen entgegen kommt und an ihre vorhandenen medialen Kompe-

⁴⁴⁶ Sioda. In: Holzbrecher/ Schmolling 2004. S. 153

tenzen anknüpft. Zwar sind Jugendliche aus dem Alltag her damit vertraut, ihre Imaginationen mittels Fotografie zu kommunizieren, ihnen fehlt jedoch deren Verbalisierung und Reflexion, die zur fotografischen Umsetzung hinzutreten muss, wenn das Ästhetische als Reflexionskategorie wirksam werden soll.

Die praktischen Vorteile der digitalen Fotografie gewähren eine Integration in den Regelunterricht, die das Verfahren selbst in den Hintergrund treten lässt und den Blick frei gibt für die lyrischen Inhalte, welche mit ihm umgesetzt werden. Ihre rhizomatische Struktur korrespondiert mit der potentiellen Interpretationsoffenheit der Lyrik und fördert künstlerische Denkmuster und Verhaltensweisen: Vielfältige Assoziationen können entwickelt, verknüpft, überprüft, verworfen, variiert, korrigiert, multimedial erweitert etc. werden, wobei Spiel und Zufall als konstituierende Elemente des kreativen Prozesses erkannt und genutzt werden.

Bedenken, in der Flut von Möglichkeiten die Übersicht zu verlieren, sich zu weit vom Gedicht zu entfernen, Willkür und Effekthascherei Tür und Tor zu öffnen, oder die spezifischen Grenzen und Möglichkeiten der Fotografie zu verwischen, sind durchaus berechtigt. Im Unterricht gilt es daher, immer wieder auf den Text als kontrollierende Instanz zu verweisen, regelmäßig Bezüge zu ihm herzustellen und Phasen der Überprüfung einzuplanen. Dennoch sollte auch das Potenzial der Interpretationen gewürdigt werden, die auf den ersten Blick zu weit führen, abwegig und fehlerhaft erscheinen, provozierend und widerständig sind. Eine Unterrichtsplanung, die sich an den Phasen des kreativen Prozesses mit seinem Wechsel von Freiheit und Begrenzung, Intuition und Analyse orientiert, und diese auch für die Schülerinnen und Schüler transparent macht, kann ein Gerüst bieten, wobei die Lehrkraft diesen Prozess durch entsprechende Aufgabenstellungen initiieren, begleiten und lenken muss. Die Schwierigkeit besteht wie bei jeder gestalterischen Arbeit darin, zu erkennen, ob die Interpretation die Basis des Gedichtes bereits verlässt oder über die eigenen Erwartungen hinausreicht. Zudem darf nicht vergessen werden, dass die Einzelinterpretation – auch wenn sie den Text nur teilweise erfasst – in der Gesamtheit des Klassenverbandes eine neue Dynamik gewinnt: Sie wirkt korrigierend, verstärkend, abschwächend, fragend etc. und kann auch in ihrer Mangelhaftigkeit eine ungeahnte Facette des Textverständnisses zeigen, aus der man lernen kann.

Wer das freie Experimentieren einschränkt, weil ihm der geplante Erfolg wertvoller erscheint als der nachträglich entdeckte, verkennt, dass es in der medialen Bilderflut von heute nicht nur Aufnahmekompetenzen zu vermitteln gilt, sondern vor allem auch Auswahlkompetenzen, welche den interpretatorischen Gehalt des Fotos prüfen und in Beziehung zum lyrischen Text setzen. Diese Kompetenzen sind keine Selbstverständlichkeit, sondern müssen unterstützt und

geschult werden – die fotografische Illustration kann hier eine mögliche Methode sein. Sie ist in der Lage, die Imaginationstätigkeit zu fördern, diese in ihrer Ideenfolge für den Produzenten und andere bildlich gegenwärtig und nachvollziehbar zu machen, so dass sie letztlich einer verbalen Reflexion, Vertiefung und Fortsetzung zugeführt werden kann.

4 KONKRETISIERUNG

4.1 Exemplarische Unterrichtsverläufe

Im Folgenden werden sechs Unterrichtsbeispiele vorgestellt, an denen die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten der fotografischen Illustration verdeutlicht werden sollen.

Die Vorschläge orientieren sich dabei an den Lehrplänen für hessische Gymnasien und der Lese- und Sprachbuch-Reihe ‚Deutschbuch‘ aus dem Cornelsen-Verlag.

Jedem Vorschlag sind zur Veranschaulichung mehrere Illustrationen beigegeben, wobei alle Arbeitsergebnisse auf CD gesammelt wurden und als solche über die Autorin bezogen werden können.

4.1.1 Balladen in Klasse 7

(8 Unterrichtsstunden)

DER KNABE IM MOOR
- MAL GANZ ANDERS -

1 Die unselige Spinnerin: eine Angst einflößende Gestalt, die nicht nur durch ihr Aussehen Schrecken verursacht

2 „Der Knabe“, ein schreckhaftes, ängstliches Mädchen

3 BOOH

4 „Der Knabe“ ist auf dem Heimweg....

5 Der nächste Schreck lässt nicht lange auf sich warten.

6 Dein Geld!

7 Oh weh, so lass' dich los!

8 „Der Geigemann“: ein Furcht erregender Straßenjunge

9 „...und begegnet einem Fremden“

10 Doch der „Knabe“ kann entweichen.

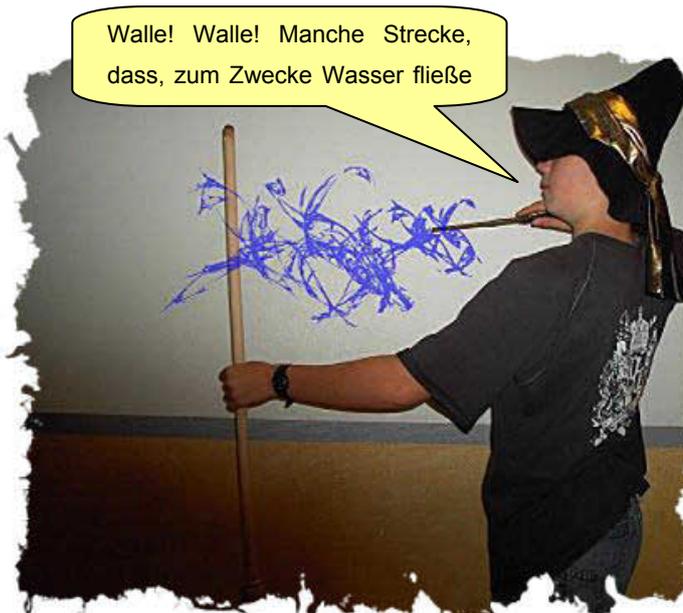
11 Oh, Mama - Schlinchz.....

Und das Unheil nimmt kein Ende: ↑

Oh je! Voran! Schnell weg von hier!

Textwahl

Die Ballade als erzählende Form des Gedichts ist mit ihrem vorwiegend geheimnisvollen Inhalt und dramatischen Aufbau beliebter Unterrichtsstoff der Klasse 7. Sie eignet sich auf Grund ihrer epischen und dennoch bildhaften Form hervorragend für die Umsetzung als Fotoroman. Als verbindliches Thema für die Klasse 7 sollen die Schülerinnen und Schüler die wesentlichen Merkmale der Text-



form kennen lernen und eine Ballade ihrer Wahl auswendig vortragen können. Das Deutschbuch schlägt ‚Der Knabe im Moor‘ von ANNETTE VON DROSTE-HÜLSHOFF und GOETHEs ‚Zauberlehrling‘ vor. Beide Balladen sind darin ohne bzw. mit sehr sparsamen Illustrationen abgedruckt und garantierten so einen unvoreingenommenen Einstieg.

Einführung der Gedichte

Zunächst trug die Lehrkraft beide Balladen vor, um die Spannung der Texte hervorzuheben und somit die Motivation für die Arbeit zu steigern. Anschließend wurden Worterläuterungen gegeben, die zusammen mit der Definition ‚Ballade‘ im Heft vermerkt wurden. In der folgenden Lese-Phase konnten sich die Schülerinnen und Schüler ihrem individuellen Lesetempo



Daneben die Mutter, und die war tot.
So kam der Knecht zu Gnaden.

entsprechend mit den Texten näher bekannt machen. Die Hausaufgabe bestand darin, sich für eine der beiden Ballade zu entscheiden bzw. eine Alternative mitzubringen und in das Hausheft zu übertragen. Eine Schülerin brachte so noch ‚Die Schnitterin‘ von GUSTAV FALKE mit und stellte den Text der Klasse vor, indem sie ihn vorlas.

Fotoroman

Zu Beginn der Stunde wurde der Arbeitsauftrag genannt und an die Tafel geschrieben: ‚Illustriere deine Ballade in Form eines Fotoromans‘. Das Format Fotoroman war den meisten Schülerinnen und Schülern aus Jugendzeitschriften bekannt, so dass die Gestaltungskriterien sowie der Begriff des ‚Storyboards‘ zügig und problemlos an dem Beispiel ‚Vampir‘ (M6) als Plakat erarbeitet und im Klassenraum ausgehängt werden konnten. Ergänzende und vertiefende Informationen boten Plakate zur Schriftgestaltung (M7), zu Ausschnitt und Blickwinkel (M5) und den fotografischen Grundbegriffen (M4), die ebenfalls am Beispiel veranschaulicht wurden. Die Plakate hingen während der gesamten Unterrichtseinheit zur Einsicht im Klassenraum aus. Die wechselseitige Bedingtheit von Form und Inhalt wurde nochmals erläutert, indem die beiden grundlegenden Bewertungskriterien a) treffende Interpretation und b) deren fotografische Umsetzung von den Schülerinnen und Schülern formuliert und im Heft schriftlich festgehalten wurden.



Gruppenbildung, Werkbericht

Gearbeitet werden sollte in Gruppen von 4–6 Personen. Diese Zahl bot sich an, da so die in den Balladen vorhandenen potentiellen Rollen (Knabe im Moor: Knabe, Gräberknecht, Spinnerin, Geigemann, Margret, Schutzengel; Zauberlehrling: Lehrling, Hexenmeister, Besen 1 und 2, Wasser; Schnitterin: Mutter, Graf, Brüder) unterschiedlich besetzt und auch die anderen Aufgaben arbeitsteilig vergeben werden konnten. Die Lehrkraft betonte daher die Sinnhaftigkeit gemischter Gruppen und sammelte die unterschiedlichen Aufgaben an der Tafel: Fotografieren, Schauspielern, Modell stehen, Requisiten besorgen, Maske, Texte formulieren, PC-Arbeit etc.. Entsprechend ihrer Gedichtwahl formierte sich die Klasse nun in Gruppen. Alle Schülerinnen und Schüler erhielten jeweils eine Kopie des Arbeitsauftrages (A1) und des ‚Werkberichts‘ (Material 1), die nach dem Verlesen und Besprechen ins Heft geklebt wurden. Der Austausch der Email-Adressen und Telefonnummern sollte zeigen, wie entscheidend die Zusammenarbeit der einzelnen Gruppenmitglieder für das Gelingen des Fotoromans sein würde. Die Lehrkraft betonte dabei, dass die Gruppen sich absprechen und z. B. im Krankheitsfall anrufen bzw. Alternativen bereit halten müssten, damit die Arbeit weiter gehen könne. Dazu war es auch notwendig, das Storyboard, Zwischenergebnisse, Requisiten etc. im Klassenraum zu deponieren.

A1 - Arbeitsauftrag ‚Ballade‘

Arbeitsauftrag

Illustriere eine Ballade als Fotoroman

Textwahl	Lies dir die beiden Balladen aufmerksam durch. Beobachte, welche Bilder dabei in deinem Kopf entstehen. Entscheide dich für das Gedicht, welches dich am meisten anspricht.
Gruppenbildung	Bildet entsprechend eurer Gedichtwahl Arbeitsgruppen mit 4-6 Personen. Denkt daran, dass ihr unterschiedliche Talente benötigt: zum Fotografieren, Darstellen, Texten, für die Requisiten etc.;
Storyboard	Sammelt und diskutiert eure Vorstellungen. Überprüft die Ideen am Text und einigt euch auf eine Version. Zeichnet zur Planung ein Storyboard, das Folgendes grob veranschaulicht: Schlüsselszenen, Bildanzahl, -ausschnitt, -größe, -form, Texte ... Besprecht das fertige Storyboard mit eurer Lehrkraft.
Arbeitsplan	Erstellt auf der Basis eures Storyboards einen vorläufigen Arbeitsplan: - Wer übernimmt welche Aufgabe? - Wann und wo sollen die Fotos gemacht werden? - Wer bringt den Fotoapparat mit, wer die Requisiten etc.? - Wann wird der PC benötigt und welches Bildbearbeitungsprogramm? - Müssen zusätzliche Darsteller organisiert werden?
Praxis	Setzt euren Arbeitsplan in die Tat um: - fotografiert, wählt aus, überarbeitet - kontrolliert eure Ergebnisse immer wieder am Text - fragt die Lehrkraft, wenn ihr Hilfe braucht
Werkbericht	Schreibt einen Werkbericht, in dem ihr euren Arbeitsprozess dokumentiert und überdenkt.

Materialien/ Hilfsmittel:	- digitaler Fotoapparat - PC mit Bildbearbeitungsprogramm - Schere, Kleber, Farben, Pappe - Fotografien und weitere Infos aus Internet, Bibliothek, Presse ... - Merkblätter und Bildbeispiele zu Fotografie, Fotoroman, Werkbericht, Schriftgestaltung ...
--------------------------------------	---

Email-Adressen und Telefonnummern meiner Gruppenmitglieder:

Storyboard, Arbeitsplan, Einzelgespräch

Unter Verweis auf das Plakat ‚Fotoroman‘ (M6) erteilte die Lehrkraft den Gruppen nun den Auftrag, das Storyboard in Originalgröße (DinA3) zu erstellen, welches Grundlage für das folgende Einzelgespräch zwischen Gruppe und Lehrkraft war. Für den Entwurf führten die Schülerinnen und Schüler heftige Diskussionen innerhalb der Gruppen, wobei sie für ihre Vorschläge mit Verweis auf die Balladentexte argumentierten. Das Korrektorgespräch mit der Lehrkraft, in dem problematische Ideen erörtert und Alternativen gefunden werden konnten, blieb während der Arbeit die vorherrschende Form der Besprechung und wurde spontan, aber auch auf Wunsch nach Absprache durchgeführt. Anschließend erstellte jede Gruppe ihren Arbeitsplan. Fixpunkte waren dabei das erste Ateliergespräch, die Einführungsstunde in das Bildbearbeitungsprogramm und der Abgabetermin.

Die verbleibenden Stunden sollten nun strukturiert werden, um Verzettelungen und Leerlaufphasen zu vermeiden. Die Vorläufigkeit sowohl der Storyboards als auch der Arbeitspläne wurde dabei von der Lehrkraft wiederholt betont, um für den prozessualen Charakter zu sensibilisieren und damit experimentellen Vorgehensweisen und Überarbeitungen Raum zu geben. Bis zum Ende der Stunde sollte der Arbeitsplan fertig gestellt sein und primär Auskunft geben über die Gruppenzusammensetzung, die Aufgabenverteilung und die Zeiteinteilung.

Fotografische Praxis, Ateliergespräch, digitale Bildbearbeitung

Während der praktischen Phase organisierten sich die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbst und die Lehrkraft begleitete die Arbeit mit individuellen Hilfestellungen, die auf Anfrage der Gruppen, aber auch bei deutlichen Fehlinterpretationen gegeben wurden. Nach den ersten Fotostrecken trafen sich alle Gruppen zum ersten Ateliergespräch. Verlauf und Funktion sowie die dafür geltenden Kommunikationsregeln erklärte die Lehrkraft am Plakat ‚Ateliergespräch‘ (M2). Die Gruppen stellten nacheinander ihre Zwischenergebnisse vor und alle Schülerinnen und Schüler beteiligten sich sehr rege mit Kritik, aber vor allem auch Lob und Anerkennung. Die Ergebnisse und Anregungen wurden im Werkbericht notiert.

Direkt im Anschluss fand für alle eine kurze Einführung in das Bildbearbeitungsprogramm Microsoft PictureIt! statt. Die Arbeit mit dem Programm war nicht verbindlich, sondern lediglich als einfaches und schnell zu erlernendes Angebot zu verstehen - wer zu Hause



mit einem anderen Programm arbeitete, konnte dieses benutzen, soweit es auch auf dem Schulcomputer zur Verfügung stand; aber auch die manuelle Bearbeitung (Ausschneiden und Einkleben der Blasen und Texte etc.) war möglich. Neben diversen digitalen Effekten (M9) erhielten die Schülerinnen und Schüler zusätzlich noch Impulse für die Komposition in Form von Beispielen aus diversen Comics. Während der praktischen Phase standen der Klassen- und Computerraum sowie das Schulgelände zur Verfügung und konnten je nach Arbeitsphase aufgesucht werden.

Präsentation, Abschlussgespräch

Die fertigen Fotoromane wurden im Din-A3-Format ausgedruckt, von den Gruppen auf festen Karton geklebt und in Augenhöhe der Schülerinnen und Schüler im Klassenraum ausgehängt. In einer Lesestunde hatten alle ausreichend Zeit, sich auch mit den Details der Fotoromane vertraut zu machen. Die anschließende Präsentationsstunde bot den einzelnen Gruppen Gelegenheit, Fragen zu beantworten, Kritik entgegenzunehmen und ihren Arbeitsprozess mit Hilfe des Werkberichts zu erläutern. Dabei stellte sich heraus, dass die Schülerinnen und Schüler während des gestalterischen Prozesses die Bewertungskriterien verinnerlicht hatten und sehr klar zwischen inhaltlicher Leistung und gestalterischer Umsetzung unterscheiden, aber auch deren wechselseitige Bedingtheit erkennen konnten. Der Balladentext wurde durchgehend als oberste Richtschnur angelegt, originelle Einfälle besonders gewürdigt, während technische Defizite eher entschuldigt wurden. Die interpretatorische Funktion der Fotografie war allen präsent und wurde kritisch reflektiert.



4.1.2 Verwandlungen in Klasse 9

(6 Unterrichtsstunden)

Textwahl

Die fotografische Illustration erweiterte eine Einheit des Lese- und Sprachbuchs zum kreativen Schreiben. Die ‚Verwandlung‘ wird hier als Motiv unterschiedlicher literarischer Texte behandelt und in Beziehung zur Wirklichkeitsverarbeitung in der Bildenden Kunst gesetzt, wobei das Buch das Gedicht ausspart. Nachdem die Schülerinnen und Schüler, gestützt auf das Lese- und Sprachbuch, zu Gemälden von DALÍ und MAGRITTE kreative Schreibaufgaben bearbeitet hatten, bot sich mit dem Fotografieren zu motivgleichen Gedichten der umgedrehte Weg an. Die phantastischen Bildwelten der ausgewählten Gedichte mit ihren alltagsfernen Perspektiven, ungewöhnlichen Kombinationsvariationen, revolutionären Strukturen, traumhaften Grenzüberschreitungen, subjektiven Phantasien, dem Schwelgen in sinnlichen Wahrnehmungen und seelischen Empfindungen kommt dieser Altersstufe, welche sich in der Pubertät selbst in einer Art ‚Metamorphose‘ und Zerrissenheit erlebt, entgegen und unterstützt sie auf dem Weg zum eigenen Ausdruck und der eigenen Identität. Zur Auswahl standen ‚Der Panther‘ (RILKE), ‚Abendgedicht‘ (ARP), ‚Der Mond‘ (AUSLÄNDER) und ‚Gestutzte Eiche‘ (HESSE).

Einführung der Gedichte, Partnerwahl

Die Gedichte wurden von der Lehrkraft vorgelesen und anschließend diktiert. Durch das Schreiben konnte ein erster aufmerksamer Kontakt zum Text sichergestellt werden, so dass sich dabei bereits die ersten Schülerinnen und Schüler für ‚ihr‘ Gedicht entschieden. Die Textwahl sollte allerdings noch bis zur nächsten Unterrichtsstunde offen bleiben, da sich mit der Kenntnis des Arbeitsauftrages weitere Vorstellungen ergeben konnten. Auch das Vorschlagen von Alternativtexten war möglich, solange diese dem Thema ‚Verwandlung‘ entsprachen. So brachten zwei Schülerinnen noch ‚Sachliche Romanze‘ von KÄSTNER und ‚Sterne und Träume‘ von BOMHARD mit und legitimierten ihre Wahl mit der Begründung, dass es sich hier um Liebesgedichte handle und die Liebe den Menschen bzw. seine Wahrnehmung verändere. Nun wurde der Arbeitsauftrag genannt und mit der entsprechenden Kopie konkretisiert. Hausaufgabe war die Wahl eines Gedichtes sowie die einer Arbeitspartnerin bzw. eines Arbeitspartners. Die Zweiergruppe sollte dabei einen Schutzraum bieten, in dem das Äußern persönlicher Vorstellungen möglich war, und den Lernenden zugleich das Inspirationspotenzial des dialogischen Entscheidungsprozesses vor Augen führen.



(„Der Panther“)

A2 – Arbeitsauftrag ‚Verwandlung‘

Arbeitsauftrag

Interpretiere ein Gedicht zum Thema 'Verwandlung', indem du es fotografisch illustrierst.

Textwahl	Lies dir die Gedichte aufmerksam durch. Beobachte, welche Bilder dabei in deinem Kopf entstehen. Entscheide dich für das Gedicht, welches dich am meisten anspricht.
Partnerwahl	Suche dir entsprechend deiner Gedichtwahl eine/n Arbeitspartner/in.
Skizze	Sammelt und diskutiert eure Vorstellungen; überprüft sie am Text und einigt euch auf eine Version. Zeichnet zur Planung eine Skizze, die eure Idee grob veranschaulicht: Einzelbild/ Serie, Farbe/ Schwarzweiß, Format, Ausschnitt, Perspektive, Text, Komposition etc.; Besprecht die Skizze mit eurer Lehrkraft.
Arbeitsplan	Erstellt auf der Basis eurer Skizze einen vorläufigen Arbeitsplan: - Wer übernimmt welche Aufgabe? - Wann und wo sollen die Fotos gemacht werden? - Wer bringt den Fotoapparat mit, wer die Requisiten etc.? - Wann wird der PC benötigt und welches Bildbearbeitungsprogramm? - Müssen zusätzliche Darsteller organisiert werden?
Praxis	Setzt euren Arbeitsplan in die Tat um: - fotografiert, wählt aus, überarbeitet - kontrolliert eure Ergebnisse immer wieder am Text - fragt die Lehrkraft, wenn ihr Hilfe braucht
Werkbericht	Schreibt einen Werkbericht, in dem ihr euren Arbeitsprozess dokumentiert und überdenkt.

Materialien/ Hilfsmittel:	- digitaler Fotoapparat - PC mit Bildbearbeitungsprogramm - Schere, Kleber, Farben, Pappe ... - Fotografien und weitere Infos aus Internet, Bibliothek, Presse, ... - Merkblätter und Bildbeispiele zu Fotografie, Werkbericht, analoger und digitaler Bildbearbeitung, Schriftgestaltung ...
--------------------------------------	---

Email-Adresse und Telefonnummer meines Partners/ meiner Partnerin:

Fotografische Grundkenntnisse, digitale Bildbearbeitung

Da das Thema Verwandlung viele experimentelle Möglichkeiten bietet, diente die anschließende Doppelstunde dazu, den Schülerinnen und Schülern den Spielraum grob zu umreißen und sie vor allen Dingen zu ermutigen, ungewöhnliche, innovative Wege zu suchen. Die Grundlagen der Fotografie waren den meisten bekannt und wurden an Hand der Materialien 4 und 5 noch mal kurz erläutert. Die anschließende Präsentation veranschaulichte die Bandbreite der manuellen und digitalen Bildbearbeitung, welche mit den Materialien 8-10 vertieft wurde. Auch die daran anknüpfende Einführung in das Bildbearbeitungsprogramm PictureIt! sollte als Angebot verstanden werden und die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, auch vermeintlich komplexe und schwierige Vorstellungen umzusetzen. Im Mittelpunkt der Betrachtung standen dem Thema entsprechend insbesondere Formen der Verfremdung wie das Morphing, die Verzerrung, Stauchung, Wölbung, das Ineinanderfließen, Verschmelzen oder Verschwimmen. Als Hausaufgabe sollten sich die Schülerinnen und Schüler nochmals überlegen, welches Gedicht sie wählen wollten, und sich bis zur nächsten Stunde endgültig festlegen sowie ihren Fotoapparat mitbringen.

Bewertungskriterien, Werkbericht, Skizze, Einzelgespräch, Arbeitsplan

Um angesichts der technischen Möglichkeiten das Gedicht nicht aus den Augen zu verlieren, wurde zu Stundenbeginn die Aufgabenstellung wiederholt und als Kopie ausgeteilt. Die Schülerinnen und Schüler formulierten die grundlegenden Bewertungskriterien für die Arbeit und übertrugen den daraus resultierenden Tafelanschrieb in ihr Heft. Mit dem Verlesen und Besprechen der Kopie zum Werkbericht und dem Austausch der Email-Adressen und Telefonnummern der einzelnen Paare endete die Theoriephase. Die Gruppen erstellten nun ihre Skizzen und präsentierten diese im Einzelgespräch der Lehrkraft, welche individuell Worterläuterungen, Impulse und Alternativvorschläge gab. Das weitere Vorgehen wurde abgestimmt und im vorläufigen Arbeitsplan festgehalten, wobei auch hier die Offenheit des Prozesses und damit die Möglichkeit der Überarbeitung und Umorientierung betont wurde.

Fotografische Praxis, Ateliergespräch

Während der fotografischen Praxis bewährte sich das Einzelgespräch als Form der Besprechung. Da viele der Vorstellungen sehr persönlich waren und die Schülerinnen und Schüler ausdrücklich darum baten, keine Zwischenergebnisse zu zeigen, wurde auf das Ateliergespräch verzichtet. Gearbeitet wurde digital, da alle Schülerinnen und Schüler entweder über ein Fotohandy oder eine digitale Kamera verfügten. Einige Schülerinnen und Schüler verwar-

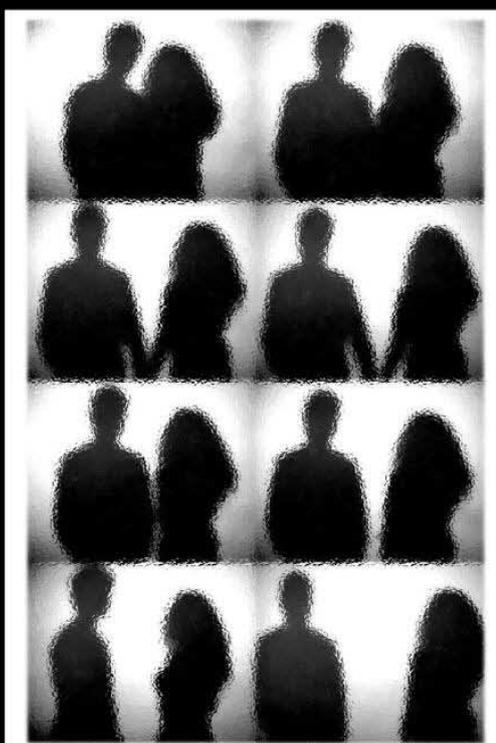
fen während der Praxis ihre Erstwahl und entschieden sich für ein anderes Gedicht oder durchliefen massive Frustrationsphasen, was inhaltliche Gespräche wiederholt notwendig machte. Ansonsten wurde weitgehend selbstständig gearbeitet und Hilfestellung durch die Lehrkraft vorwiegend bei technischen Fragen eingefordert. Auch hier war die Arbeit mit dem PictureIt!-Programm nicht verbindlich, wurde aber auf Grund seiner Anwenderfreundlichkeit von den Lernenden gut angenommen. Da neben dem PC-Raum auch der Klassenraum in allen Arbeitsphasen zur Verfügung stand, zogen sich einige Schülerinnen und Schüler dahin zurück und bevorzugten die manuelle Bearbeitung, meist in Form der Collage.



Präsentation, Bewertung

Die fotografischen Interpretationen wurden am Ende der letzten praktischen Stunde digital gespeichert und von der Lehrkraft im Format 10 x 15 abgezogen. Zur Präsentation konnten sie nun den Gedichten zugeordnet werden, welche auf Plakaten vergrößert bereits während der Arbeit im Klassenraum hingen. Die Schülerinnen und Schüler hefteten ihre Fotografien zu den Gedichten an die Wand, so dass die Wahl ihrer Anordnung bereits etwas über ihre Nähe zum Text aussagte, aber auch noch weitere Aspekte optisch deutlich wurden, wie z. B. die Vorliebe der Klasse für Rilkes ‚Panther‘ und die zusätzlich eingebrachten Gedichte.

Die Besprechung schritt nun Plakat für Plakat voran, wobei vor jedem Gedicht ausreichend Zeit zur Betrachtung der Illustrationen zur Verfügung stand. Verlauf und Funktion des Ateliergesprächs wurden zuvor am Plakat ‚Ateliergespräch‘ (M2) thematisiert und von den Schülerinnen und Schülern sehr engagiert umgesetzt. Eine Besprechung aller Ergebnisse war zeitlich allerdings nicht möglich; stattdessen schlugen die Schülerinnen und Schülern einzelne Interpretationen, welche ihnen besonders ins Auge stachen, Fragen aufwarfen, verwirrten, einleuchteten, sich wiederholten etc. für die Diskussion im Plenum vor. Die Befragung der Produzenten und der Einblick in deren Arbeitsprozess führte häufig zu ‚Aha-Erlebnissen‘ und unterstrich noch einmal die persönliche Beziehung, die sich während des Illustrierens zwischen Gedicht und Schüler/in hergestellt hatte.



Erich Kästner
Sachliche Romanze

Als sie einander acht Jahre kannten
(und man darf sagen: sie kannten sich gut),
kam ihre Liebe plötzlich abhanden.
Wie anderen Leuten ein Stock oder Hut.

Sie waren traurig, betrogen sich heiter,
versuchten Küsse, als ob nichts sei,
und sahen sich an und wussten nicht weiter.
Da weinte sie schließlich. Und er stand dabei.

Vom Fenster aus konnte man Schiffe winken.
Er sagte, es wäre schon Viertel nach Vier
Und Zeit, irgendwo Kaffee zu trinken.
Nebenan übte ein Mensch Klavier.

Sie gingen ins kleinste Café am Ort
Und rührten in ihren Tassen.
Am Abend saßen sie immer noch dort.
Sie saßen allein, und sie sprachen kein Wort
Und konnten es einfach nicht fassen.

4.1.3 Liebe in Klasse 11

(6 Unterrichtsstunden)

Textwahl

In dieser Altersstufe befinden sich die Lernenden in einem Entwicklungsprozess, der geprägt ist von der Suche nach Selbstverwirklichung und der Realisierung eigener Vorstellungen, Träume und Wünsche. Starke Emotionalität und Ich-Krisen sind Folgen der Konfrontation dieser subjektiven Vorstellungen mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten, welche die persönliche und soziale Identität in Frage stellen und bei den Jugendlichen Anpassung oder Verweigerung provozieren. Die Beziehung zwischen Mann und Frau, das Gefühl der Liebe bzw. des Liebeskummers, stellen daher zentrale Erfahrungen der Adoleszenzphase dar. Die Liebe als uraltes Motiv der Lyrik bietet unterschiedliche Identifikationsmuster und Lebensentwürfe; die vielfältigen Möglichkeiten der experimentellen Fotografie und der Bildbearbeitung am Computer kommen der Suche nach individuellen Ausdrucksformen und dem Wunsch nach dem Überschreiten bestehender Regeln entgegen. Zur Auswahl standen Liebesgedichte verschiedener Autorinnen und Autoren vom Expressionismus bis zu Gegenwart.

Einführung der Gedichte

In der ersten Stunde sollten die Lernenden aus 24 Lieblingsgedichten der Lehrkraft, die als Kopien verteilt im Klassenraum auslagen, dasjenige auswählen, welches die eindrucksvollsten Bilder in ihrem Kopf hervorrief. Dazu überflogen sie die Gedichte zunächst im Vorbeigehen, blieben dort stehen, wo sie eines besonders ansprach, lasen genauer nach, stellten sich gegenseitig ihre Wahl vor, berieten sich. Individuell klärte die Lehrkraft Verständnisfragen und gab Worterläuterungen. Konnte jemand hier kein passendes Gedicht finden, standen sechs Lyrik-sammlungen sowie das Internet zur Recherche bereit. Während der Stunde wurden die Favoriten kopiert, so dass bis zum nächsten Mal eine endgültige Wahl und das Mitbringen von Alternativen möglich war. Schließlich konzentrierte sich die Arbeit auf acht Gedichte: ‚Abschied‘, ‚Melodie‘, ‚Nun schlummert meine Seele‘ und ‚Nur dich‘ von ELSE LASKER-SCHÜLER, ‚Verdorrt‘ von ULLA HAHN, ‚Gefügig‘ von KURT SIGEL, ‚Weit, weit, weit‘ von ANDRÉ HELLER und ‚Weil es nichts Schöneres gibt‘ von ROSE AUSLÄNDER.

Else Lasker-Schüler
Abschied

Aber du kamst nie mit dem Abend -
Ich saß im Sternenmantel.

... Wenn es an mein Haus pochte,
War es mein eigenes Herz.

Das hängt nun an jedem Türpfosten,
Auch an deiner Tür;

Zwischen Farren verlöschende Feuerrose
Im Braun der Guirlande.

Ich färbte dir den Himmel brombeer
Mit meinem Herzblut.

Aber du kamst nie mit dem Abend -
... Ich stand in goldenen Schuhen.



Else Lasker-Schüler
Abschied

Aber du kamst nie mit dem Abend -
Ich saß im Sternenmantel.

... Wenn es an mein Haus pochte,
War es mein eigenes Herz.

Das hängt nun an jedem Türpfosten,
Auch an deiner Tür;

Zwischen Farren verlöschende Feuerrose
Im Braun der Guirlande.

Ich färbte dir den Himmel brombeer
Mit meinem Herzblut.

Aber du kamst nie mit dem Abend -
... Ich stand in goldenen Schuhen.



Einzelarbeit, Arbeitsauftrag, Werkbericht

Auf Grund des intimen Themas sollten die Gedichte in Einzelarbeit illustriert werden. Der Arbeitsauftrag sowie das Werkbericht-Merkblatt wurden ausgeteilt, verlesen und besprochen:

A3 – Arbeitsauftrag ‚Liebe‘

Arbeitsauftrag

**Interpretieren Sie ein Liebesgedicht Ihrer Wahl,
indem Sie es fotografisch illustrieren.**

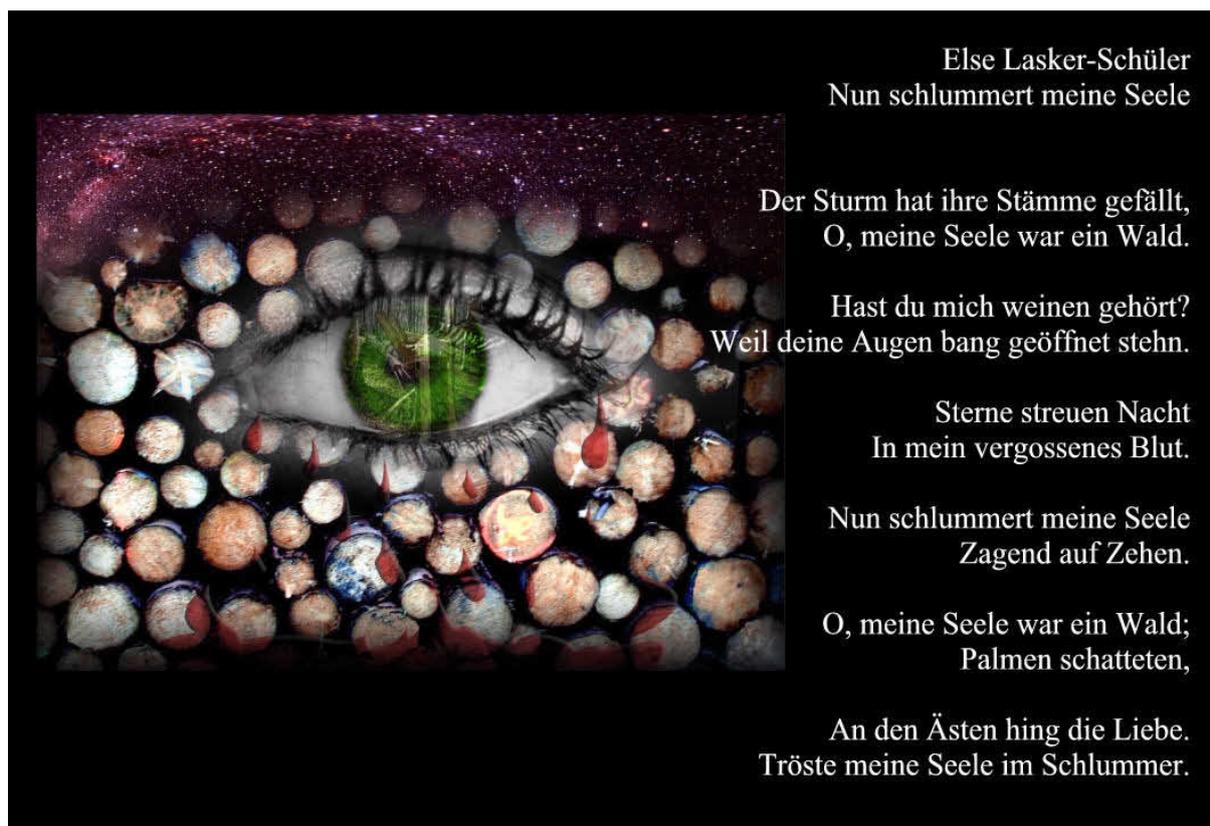
Textwahl	Lesen Sie sich die vorliegenden Gedichte aufmerksam durch. Beobachten Sie, welche Bilder dabei in Ihrem Kopf entstehen. Entscheiden Sie sich für das Gedicht, welches Sie am meisten anspricht. Falls Sie kein passendes Gedicht finden, bringen Sie bitte bis zur nächsten Stunde eine thematisch passende Alternative mit.
Skizze	Veranschaulichen Sie Ihre Vorstellungen in einer groben Skizze: Einzelbild/ Serie, Farbe/ Schwarzweiß, Format, Ausschnitt, Perspektive, Text, Komposition etc.; Die Skizze ist Grundlage für Ihr erstes Einzelgespräch mit der Lehrkraft.
Arbeitsplan	Erstellen Sie auf der Basis Ihrer Skizze einen vorläufigen Arbeitsplan: Wann soll was wie und wo gemacht werden? Welche technischen Hilfsmittel brauchen Sie? Welche Orte, Personen, Requisiten etc. werden benötigt? ...
Praxis	Setzen Sie Ihren Arbeitsplan in die Praxis um: - fotografieren, auswählen, überarbeiten - kontrollieren Sie Ihre Ergebnisse immer wieder am Text - suchen Sie zwecks Korrektur das Einzelgespräch mit der Lehrkraft oder stellen Sie Ihr Problem dem Plenum vor
Werkbericht	Dokumentieren und reflektieren Sie Ihre Arbeit in Form des Werkberichts.

Materialien/ Hilfsmittel:	<ul style="list-style-type: none"> - digitaler Fotoapparat - PC mit Bildbearbeitungsprogramm - Schere, Kleber, Farben, Pappe ... - Fotografien und Sekundärinfos aus Internet, Bibliothek, Presse ... - Merkblätter und Bildbeispiele zu Fotografie, Werkbericht, analoger und digitaler Bildbearbeitung, Schriftgestaltung ...
--------------------------------------	--

persönliche Notizen, Anmerkungen, Fragen:

Fotografische Grundkenntnisse, digitale Bildbearbeitung

Da die Liebe wie kaum ein anderes Thema von Stereotypen und Symbolen geprägt ist, widmete sich die anschließende Stunde der Sensibilisierung für tiefer liegende, komplexe, persönlichere Interpretations- und Gestaltungsansätze. Denkanstöße boten anschließend verschiedene Fotografien aus den verschiedensten Bereichen und unterschiedlichsten Themen, mit dem Ziel, den Schülerinnen und Schülern ein möglichst breites Spektrum von Techniken und Szenarien zu eröffnen, welche sie auf das Thema Liebe übertragen konnten. Die Plakate 8 – 10 zur manuellen und digitalen Bildbearbeitung hatten ebenso wie die Einführung in das Programm PictureIt! vertiefende Funktion und dienten als zusätzliche Impulsgeber. Ausführungen zu den fotografischen Grundlagen bedurfte es dabei nicht – es reichte der Verweis auf die Plakate 4 und 5 – denn alle Schülerinnen und Schüler verfügten über eine digitale Kamera, welche zum nächsten Mal mitgebracht werden sollte. Die Hausaufgabe bestand darin, die Gedichtwahl weiterhin zu überdenken und eine endgültige Entscheidung zu treffen.



Bewertungskriterien, Skizze, Einzelgespräch, Arbeitsplan

Nach nochmaligem Verlesen der Aufgabenstellung sammelte das Plenum gemeinsam Kriterien für eine gelungene Illustration, die zunächst als Tafelanschrieb und dann im Heft gesichert wurden. Die Phase der ersten Skizzen und damit verbundenen Einzelgespräche gestalte-

te sich auf Grund des vermeintlich einfachen Themas als außergewöhnlich langwierig, da die meisten Skizzen recht oberflächlich und klischeebehaftet waren und oft mehrfach überarbeitet werden mussten, bis sie eine persönliche Vorstellung offenbarten. Der Weg dorthin wurde von den Schülerinnen und Schülern im Arbeitsbericht schriftlich festgehalten.



Fotografische Praxis, Ateliergespräch

Das Einzelgespräch war während der fotografischen Praxis die häufigste Form der Reflexion, was auf Grund des sehr persönlichen Themas nicht erstaunte. Als sich allerdings bestimmte Probleme häuften, wie z. B. eine vermehrte ‚Herz‘-Symbolik oder eine Häufung digitaler ‚Effekthascherei‘, wurde das erste Ateliergespräch notwendig und mit Hilfe des Plakats M2 eingeführt. Nachdem die Gefahr einer allzu einfachen, an verinnerlichten Vorbildern orientierten praktischen Umsetzung überwunden schien, zeigten sich solche Tendenzen erneut bei der Frage der Auswahl. Das gemeinsame Gespräch im Plenum öffnete den Lernenden neue, distanzierte Perspektiven auf die eigene Arbeit und schärfte beim Vergleich der Fotografien untereinander den Blick für das Außergewöhnliche, den individuellen Deutungsansatz. Danach verwarfen einige Schülerinnen und Schüler ihre ersten Entwürfe, entschieden sich für ein anderes Gedicht und gründeten ihre neuen Ansätze auf Anregungen und Ideen, die sie im Ateliergespräch bekommen hatten. Sowohl die manuellen als auch die digitalen Bildbearbei-

tungsmöglichkeiten wurden gut angenommen und auf ihre Tauglichkeit hin überprüft, was sich in zahlreichen Zwischenergebnissen und dem fliegenden Wechsel zwischen PC- und Klassenraum zeigte.



Else Lasker-Schüler
Melodie

Deine Augen legen sich in meine Augen
Und nie war mein Leben so in Banden,
Nie hat es so tief in Dir gestanden
Es so wehrlos tief.

Und unter Deinen schattigen Träumen
Trinkt mein Anemonenherz den Wind zur Nachtzeit,
Und ich wandle blühend durch die Gärten
Deiner stillen Einsamkeit.

Else Lasker-Schüler
Nur dich

Der Himmel trägt im Wolkengürtel
Den gebogenen Mond.

Unter dem Sichelbild
Will ich in deiner Hand ruhn.



Immer muss ich wie der Sturm will,
Bin ein Meer ohne Strand.

Aber seit du meine Muscheln suchst,
Leuchtet mein Herz.

Das liegt auf meinem Grund
Verzaubert.

Vielleicht ist mein Herz die Welt,
Pocht -

Und sucht nur noch dich -
Wie soll ich dich rufen?

Präsentation, Bewertung

Ausnahmslos alle Bilder und auch der Werkbericht wurden von den Schülerinnen und Schülern digital auf dem Schulrechner gespeichert. Da sich während der Arbeit schon abzeichnete, dass der Schlüssel zum Verständnis oft im Arbeitsweg lag und daher auch die Zwischenergebnisse zur Sichtung bereit stehen mussten, waren Papierabzüge auf Grund der Masse an Daten finanziell nicht zumutbar. So wurden die Endprodukte von der Lehrkraft zu einer Präsentation zusammengestellt, welche als Endlosschleife so lange vorgeführt wurde, bis alle Schülerinnen und Schüler ihre Favoriten für die Besprechung gefunden hatten. Während die zur Diskussion vorgeschlagene Illustration eingeblendet wurde, las ihr Fotograf/ ihre Fotografin den Gedichttext dazu vor. Den Kommunikationsregeln des Ateliergesprächs folgend, konnten nun Fragen gestellt und beantwortet werden, die Beurteilungskriterien Anwendung finden und der Entstehungsprozess mit Hilfe der Skizzen und Zwischenergebnisse nachvollzogen werden. War ein Gedicht von mehreren gewählt worden, bot es sich an, diese Bilder für den direkten Vergleich aufeinander folgend zu besprechen. Beeindruckt waren die Schülerinnen und Schüler hier vor allem von den Übereinstimmungen in den Interpretationen, welche eindrücklich veranschaulichten, wie wenig willkürlich die fotografische Umsetzung war.



4.1.4 Schreiben im LK 12

(5 Unterrichtsstunden)



Textwahl, Einführung der Gedichte

Der Leistungskurs interessierte sich schon sehr früh und intensiv für die Künstlerproblematik, für die Rolle des Schriftstellers in der Gesellschaft, die Bewertung seiner Leistung, aber insbesondere für Mechanismen und Prozesse des kreativen Schaffens, der Anerkennung und des Scheiterns. Während einer Einheit zum kreativen Schreiben äußerten die Schülerinnen und Schüler wiederholt den Wunsch, die eigenen Gedichte in einem Buch oder Album zur Erinnerung an die Zeit im Leistungskurs zu sammeln und zu illustrieren. Dabei wurde angeregt, nicht nur die eigenen Texte zu sammeln, sondern auch Lieblingsgedichte bekannter Autorinnen und Autoren. Nach einer ersten Sichtung fiel auf, dass ein großer Teil der favorisierten Gedichte den Schreibprozess bzw. das Künstlerdasein thematisierten. Schon vorher waren wiederholt Fragen zur Rolle des Schriftstellers in der Gesellschaft, aber vor allem zu Mechanismen und Prozessen des kreativen Schaffens, der Anerkennung und des Scheiterns im Kurs formuliert und diskutiert worden. Viele der Schülerinnen und Schüler schrieben selber Gedichte und Kurzgeschichten, so dass sich die Lehrkraft an dieser Stelle dazu entschied, das Thema ‚Poetische Zugriffe/ Wirkung von Literatur/ Literatur und Gesellschaft‘ auf Grund der

Interessenlage des Kurses vorzuziehen, obwohl es der Lehrplan erst für die dreizehnte Jahrgangsstufe vorsieht. Nach eingehender Beratung und der Vorstellung weiterer Gedichte zum Thema ‚Schreiben‘ wählte der Kurs für sein Buch sieben Gedichte: ‚Tropfen‘, ‚Mutter Sprache‘, ‚Wege‘, und ‚Sag nicht‘ von ROSE AUSLÄNDER, ‚Engholztag‘, und ‚Schwimmhäute‘ von PAUL CELAN und ‚Worte‘ von ERICH FRIED. Während die Illustration der selbst verfassten Gedichte den individuellen Vorlieben der Schülerinnen und Schüler folgen sollte, schlug die Lehrkraft für die oben genannten ‚Schreib-Gedichte‘ die Interpretation in Form der fotografischen Illustration vor. Die Verbindung von Lyrik und Fotografie war für die meisten neu und übte sofort eine große Faszination aus.



Arbeitsauftrag, Arbeitsformen

Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe aus dem Unterricht heraus selbstständig entwickelt hatte, formulierten sie nun auch den Arbeitsauftrag und die Bewertungskriterien weitgehend eigenständig. Das dabei entstandene Tafelbild wurde von der Lehrkraft als Merkblatt in der nächsten Stunde ausgeteilt. Als Arbeitsform diskutierte der Kurs sowohl die Einzel- als auch Partnerarbeit, wobei man sich schnell darauf einigte, beide Möglichkeiten zuzulassen, solange die Mitglieder einer Gruppe die identische Note bekommen würden.

AB 4 – Arbeitsauftrag ‚Schreiben‘

Arbeitsauftrag

Wir illustrieren für unser Erinnerungsbuch ein Gedicht zum Thema 'Schreiben' mittels der Fotografie.

Textwahl	Lies dir die vorliegenden Gedichte aufmerksam durch. Beobachte, welche Bilder dabei in einem Kopf entstehen. Entscheide dich für das Gedicht, welches dich am meisten anspricht.
Skizze	Veranschauliche deine Vorstellungen in einer groben Skizze: Einzelbild/ Serie, Farbe/ Schwarzweiß, Format, Ausschnitt, Perspektive, Text, Komposition etc.; Die Skizze ist Grundlage für das erste Einzelgespräch mit der Lehrkraft.
Praxis	Setze deine Vorstellungen in die Praxis um: - fotografieren, auswählen, überarbeiten - kontrolliere deine Ergebnisse immer wieder am Text - suche zwecks Korrektur das Einzelgespräch mit der Lehrkraft oder stelle dein Problem dem Plenum vor
Werkbericht	Dokumentiere und reflektiere deine Arbeit in Form des Werkberichts.

Materialien/ Hilfsmittel:	<ul style="list-style-type: none"> - digitaler Fotoapparat - PC mit Bildbearbeitungsprogramm - Schere, Kleber, Farben, Pappe ... - Fotografien und Sekundärfinfos aus Internet, Bibliothek, Presse, ... - Merkblätter und Bildbeispiele zu Fotografie, Werkbericht, analoger und digitaler Bildbearbeitung, Schriftgestaltung ...
--------------------------------------	--

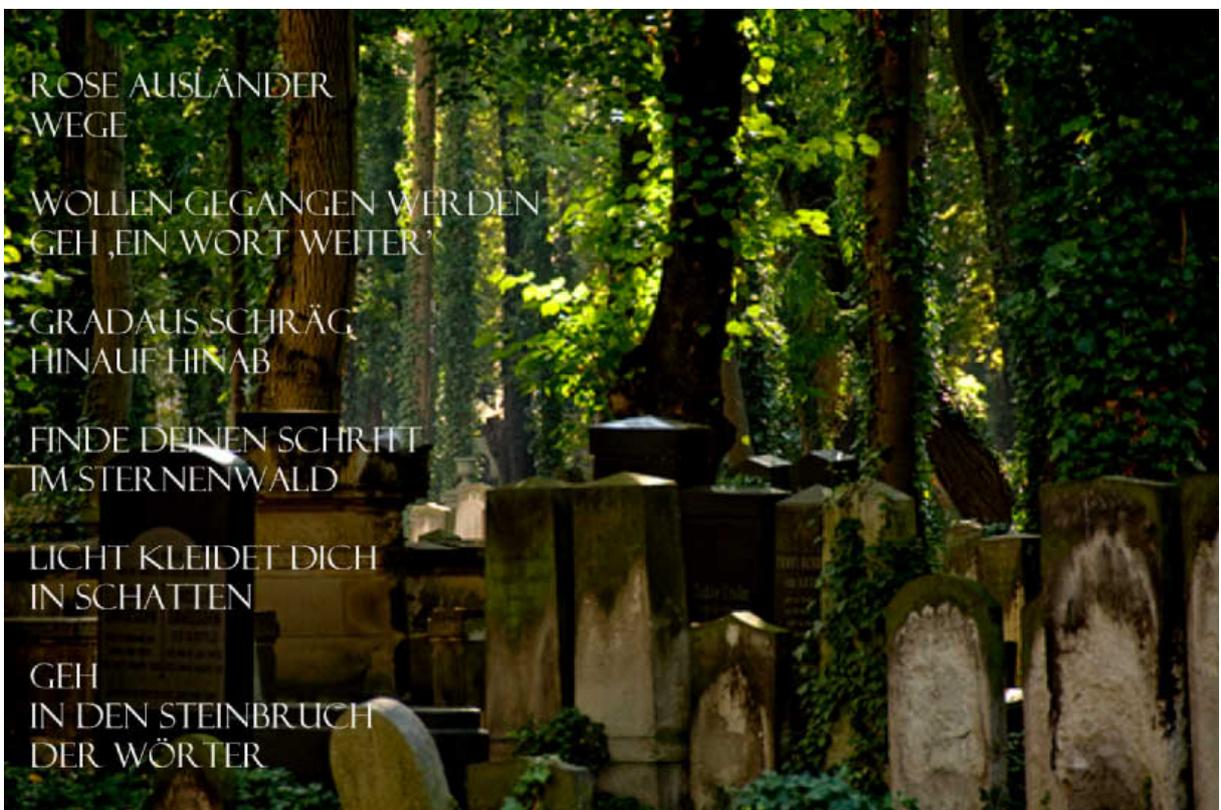
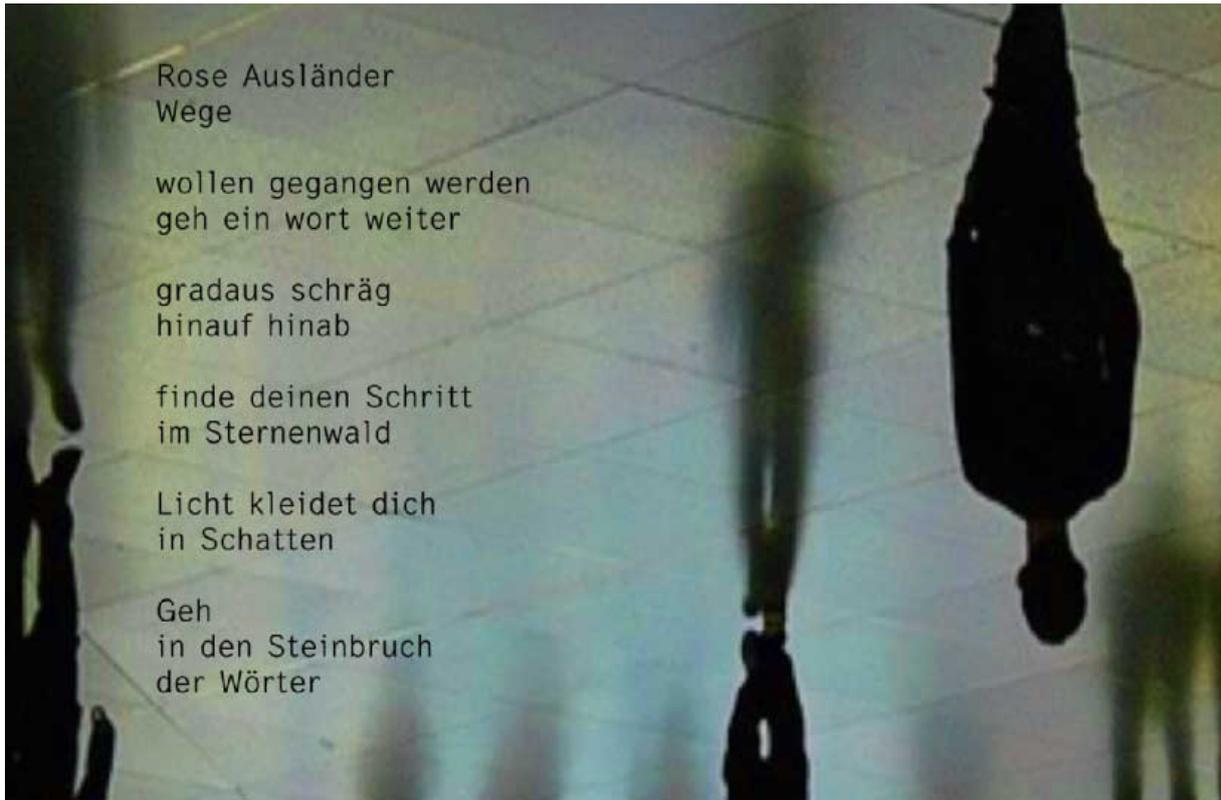
persönliche Notizen, Anmerkungen, Fragen:

Fotografische Grundkenntnisse, Werkbericht, Gespräche, Praxis

Bereits in der ersten Stunde waren die Assoziationen und Vorstellungen zu den Gedichten so vielfältig und der Wunsch nach der sofortigen Umsetzung so offensichtlich, dass die Lehrkraft auf eine zusätzliche Impulsgebung verzichtete. Die Plakate zu den fotografischen Grundlagen und verschiedenen Formen der Bildbearbeitung, weiterführende Fachliteratur sowie entsprechende Bildbeispiele, welche individuell am PC eingesehen werden konnten, standen den Schülerinnen und Schülern während der gesamten Einheit jedoch im Klassenraum zur Verfügung, so dass die Lehrkraft im Einzelgespräch darauf verweisen konnte bzw. sich die Lernenden in Muße- bzw. ‚Frust‘-Phasen selber inspirieren lassen konnten. Lediglich der Werkbericht und das Ateliergespräch wurden im Plenum an Hand der Plakate kurz vorgestellt.



In den Einzelgesprächen zu den Skizzen zeichnete sich sehr schnell ab, dass viele Schülerinnen und Schüler den Text, einzelne Wörter oder Schrift im Allgemeinen in das Foto integrieren wollten; daher wurde das Thema Schriftgestaltung bzw. die Kombination von Text und Bild nach der ersten Fotophase im Ateliergespräch an ausgewählten Beispielen untersucht. Nach einer kurzen Einführung in das Programm PictureIt! entwarfen die Schülerinnen und Schüler Alternativen am PC und sammelten ihre Erfahrungen, welche die Wandzeitung um das Plakat ‚Schriftgestaltung‘ (M7) ergänzten. Zudem beschloss der Kurs, vom Werkbericht zum Werktagebuch zu wechseln mit der Begründung, die Arbeit sei zu persönlich.



Präsentation, Bewertung

Zunächst hatte sich der Kurs darauf geeinigt, pro Gedicht nur eine Illustration in das Erinnerungsbuch aufzunehmen. Damit war die Zielsetzung des Abschlussgesprächs klar definiert: Zu jedem Gedicht musste die jeweils treffendste Illustration gefunden werden.

Fast alle Schülerinnen und Schüler hatten nicht nur ein Gedicht interpretiert, sondern zwei verschiedene oder zu einem Gedichte mehrere Illustrationen entwickelt. Hier entschied sich der Kurs überraschenderweise, ausschließlich nach der Qualität der Illustrationen auszuwählen, auch wenn eine Person dadurch mehrmals im Buch vertreten sein sollte.

Die Gedichte sowie die dazugehörigen Illustrationen wurden in Plakatform an die Wand geheftet. Nach eingehender Betrachtung sollten die Schülerinnen und Schüler die Nähe und Distanz zwischen den Illustrationen und dem Gedicht verdeutlichen, indem sie die Fotos neu positionierten. Überraschenderweise war sich der Kurs über die Favoriten in wenigen Minuten einig. Interessanter und für die Deutung ergiebiger waren jedoch die Streitfälle, welche erst durch Einsicht in die Werkstagebücher und weitere Erklärungen zugeordnet werden konnten, dann aber oft als besonders tief sinnig und originell beurteilt wurden. Auf Grund der sehr unterschiedlichen, aber dennoch als treffend bewerteten Interpretationen und dem regen Interesse für die Tagebücher entschied sich der Kurs letztlich dafür, mehrere Illustrationen zu einem Gedicht in das Buch aufzunehmen. Aus dem Buch entwickelte sich schließlich eine Ausstellung, die auf dem Abiturball im Foyer des Ballsaales zu sehen war.



4.1.5 Expressionismus im GK 13

(2 Abende)

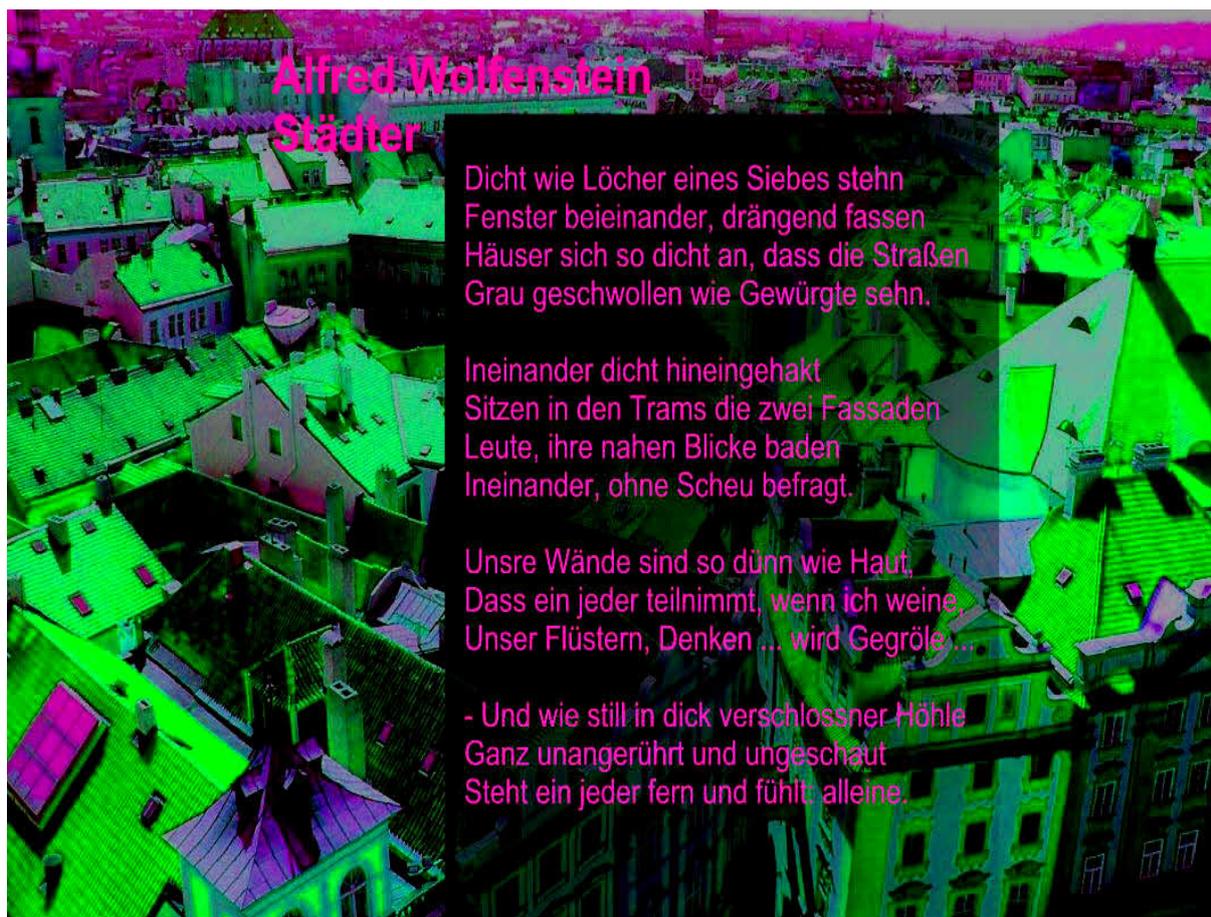
Textwahl, Einführung in die Gedichte

Die Idee zu diesem Projekt entstand spontan auf der Abschlussfahrt nach Prag mit einem Leistungskurs Kunst, den die Tutorin jedoch mit Ausnahme von zwei Schülerinnen auch im Grundkurs Deutsch unterrichtete. Beliebtes Thema im Abitur ist die Lyrik des Expressionismus, welche Jugendlichen in ihrem oft dramatischen, provokativen, kompromiss- und tabulosen Ausdruckswillen entgegenkommt. Sie sollen hier zeigen, dass sie Texte im Kontext begreifen und hinsichtlich ihrer Weltentwürfe und Weltdeutungen beurteilen können. Weniger ausschlaggebend für dieses Projekt war jedoch der Lehrplan, sondern vielmehr die Atmosphäre Prags, welche mit ihren zahlreichen Cafés, Clubs, Kleinkunsthöfen, Straßenkünstlern, Varietés, Puppentheatern etc. an jeder Ecke zu gestalterischem Tun verführte und die Künstlerszene der zwanziger Jahre erahnen ließ. Nachdem sich der Kurs mit der Stadt und ihrem Nachtleben bekannt gemacht hatten, entschloss sich die Lehrkraft dazu, den vierten Tag unter das Motto der expressionistischen Lyrik zu stellen. Im Internetcafé konnten die Lernenden zwei Stunden recherchieren und ein Gedicht aussuchen, zu dem sie auf ihrem kommenden Streifzug durch das nächtliche Prag ein Foto ‚schießen‘ sollten.



August Stramm
Wiedersehen

Dein Schreiten bebt
Im Schauen stirbt der Blick
Der Wind
Spielt
Blasse Bänder.
Du
Wendest
Fort!
Den Raum umwirbt die Zeit!



Fotografische Grundkenntnisse und Umsetzung

Da die Fotografie im Lehrplan Kunst für die Jahrgangsstufe 12 verbindlich ist, der Leistungskurs experimentelles und innovatives Arbeiten gewöhnt war und auch die zwei ‚externen‘ Schülerinnen mit der digitalen Kamera vertraut waren, erübrigte sich eine Erläuterung der fotografischen Möglichkeiten. Ein PC mit Bearbeitungsprogramm stand nicht zur Verfügung, so dass sich die Arbeit auf das fotografische ‚Rohmaterial‘ und die Möglichkeiten der Kamera konzentrierte. Die meisten Schülerinnen und Schüler waren mit einer Spiegelreflexkamera ausgerüstet, um während der Fahrt fotografisch zu arbeiten, oder hatten für Erinnerungsfotos digitale Kompaktkameras dabei. Zudem bedurfte es bei diesem Arbeitsauftrag keiner ausgiebigen Planung oder Skizze, da vor allem die Atmosphäre Prags, die spontane Situation auf die Schülerinnen und Schüler wirken und in direkten Bezug zum Gedicht gesetzt werden sollte. Auch Reflexionsphasen in Form von Einzel- oder Ateliergesprächen fanden nur partiell statt, da der Kurs nicht geschlossen unterwegs war, sondern in Kleingruppen die Stadt erkunden durfte und nur von Zeit zu Zeit mit der Lehrkraft Kontakt hatte. Mit Arbeitsauftrag und Gedicht ausgerüstet, wurden die Schülerinnen und Schüler in die Nacht entlassen:

AB 5 – Arbeitsauftrag ‚Expressionismus‘

Arbeitsauftrag

Lassen Sie sich von Prag zur fotografischen Interpretation eines expressionistischen Gedichtes inspirieren.

Heute soll Sie auf Ihrem nächtlichen Streifzug durch Prag ein Gedicht begleiten:

1. Recherchieren Sie im Internet-Café zur Lyrik des Expressionismus. Wählen Sie ein Gedicht, welches Sie besonders anspricht und zu dem Ihnen vielleicht schon Bilder und Orte von Prag in den Sinn kommen.
2. Genießen Sie Ihren Abend!
Verbringen Sie ihn in Kleingruppen an den Orten, die Sie mit ihren Gedichten in Verbindung bringen, z. B. schlendern Sie durch die engen Gassen der Altstadt, schauen Sie den Künstlern auf der Karlsbrücke über die Schulter, besuchen Sie eine Bar oder ein Café, trinken Sie EIN Bier im Oufleko, tanzen Sie wild in der Disco, setzen Sie sich auf eine Bank an der Moldau, fahren Sie mit dem Taxi oder der Straßenbahn durch die nächtliche Stadt;
3. Nehmen Sie Arbeitsauftrag und Gedichttext mit!
Rufen Sie sich die Gedichte zwischendurch in Erinnerung und prüfen Sie Ihre Wirkung, indem Sie sie an unterschiedlichen Orten leise lesen oder laut vortragen.
4. Fotografieren Sie auch in Situationen, die Sie für ungeeignet halten.
5. Experimentieren Sie! - Aber bringen Sie sich nicht in Gefahr!!
6. Vergessen Sie nicht, dass es keine Option auf eine nachträgliche digitale Bildbearbeitung gibt.
7. Denken Sie auch daran, für evtl. Nachtaufnahmen und Spots eine Taschenlampe mitzunehmen.

Wir wünschen Ihnen einen an- und aufregenden Abend!

Präsentation, Abschlussgespräch

Da viele der Schülerinnen und Schüler aus Qualitätsgründen analog fotografiert hatten, konnte die Präsentation erst nach Entwicklung der Papierabzüge, d. h. nach der Rückreise in der Schule stattfinden. Das Ateliergespräch, welches allen Schülerinnen und Schülern vom Kunstunterricht her vertraut war, wurde im Rahmen eines abendlichen Nachtreffens durchgeführt, um auch die beiden ‚Externen‘ einbinden zu können. Bereits während der Fahrt hatte sich der Kurs dazu entschlossen, eine Ausstellung mit den in Prag entstandenen Fotos zu organisieren. Gedicht und Illustration sollten gemeinsam auf schwarzen Fotokarton geklebt und gerahmt werden bzw. der Text noch nachträglich mit einem Bildbearbeitungsprogramm in das Foto gelegt werden.



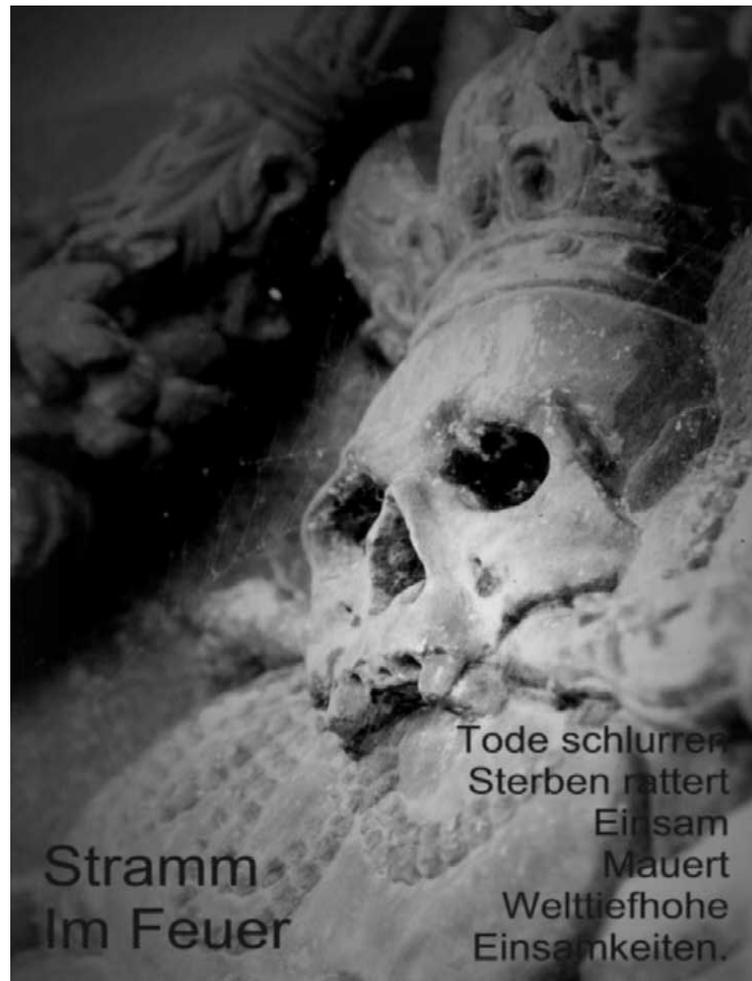
Das Ateliergespräch sollte nun dazu dienen, die ausgewählten Fotos vorzustellen, bzw. Hilfestellung geben für die Schülerinnen und Schüler, welche noch gar keine Auswahl getroffen hatten oder sich zwischen mehreren Favoriten nicht entscheiden konnten. Nacheinander legte jede/r einzeln die Fotografien in die Mitte des Gruppentisches, so dass sie von allen betrachtet werden konnten, während die/der Präsentierende das Gedicht dazu vorlas. Die Fotos konnten nun von allen geordnet, zur Auswahl vorgeschlagen, verworfen, teilweise abgedeckt, beschnitten etc. werden, bis sich das Plenum für einen Vorschlag entschieden hatte, der von der/m Fotograf/in zu prüfen war. Da weder Arbeitsplan noch Werkbericht zur Verfügung

standen, der den expressiven Charakter der Aufgabe beeinträchtigt hätte, mussten sich die Schülerinnen und Schüler bei der Besprechung auf ihr Gedächtnis verlassen bzw. suchten Unterstützung im Plenum, wenn es darum ging, die Situationen zu rekonstruieren. Das Ergebnis war eine sehr intensive Nachbereitung sowohl der Gedichte als auch der Kursfahrt in Form eines gemeinsamen Gesprächs, welches ganz eng an den Texten und Fotos verlief. Auf Grund des künstlerischen Hintergrundes des Kurses waren die ästhetischen und handwerklichen Ansprüche allerdings ebenso groß wie die inhaltlichen, so dass viele Schülerinnen und Schüler nach der Besprechung nochmals in die Gestaltung gingen und Anmerkungen einarbeiteten bzw. Alternativen ausprobierten. Das Ergebnis war eine sehr dichte und inhaltlich wie handwerklich qualitativ hochwertige Ausstellung, in der sich die expressionistischen Gedichte mit Prag auf das engste verbunden hatten.



Ernst Stadler Form ist Wollust

Form und Riegel mussten erst zerspringen,
Welt durch aufgeschlossene Röhren dringen:
Form ist Wollust, Friede, himmlisches Genügen,
Doch mich reißt es, Ackerschollen umzupflügen.
Form will mich verschnüren und Verengen,
Doch ich will mein Sein in alle Weiten drängen -
Form ist klare Härte ohn' Erbarmen,
Doch mich treibt es zu den Dumpfen, zu den Armen,
Und in grenzenlosem Michverschenken
Will mich Leben mit Erfüllung tränken.



Alfred Lichtenstein
Punkt

Die wüsten Straßen fließen lichterloh
Durch den erloschnen Kopf. Und tun mir weh.
Ich fühle deutlich, dass ich bald vergeh -
Dornrosen meines Fleisches, stecht nicht so.

Die Nacht verschimmelt. Giftlaternenschein
Hat, kriechend, sie mit grünem Dreck beschmiert.
Das Herz ist wie ein Sack. Das Blut erfriert.
Die Welt fällt um. Die Augen stürzen ein.



4.1.6 Dada in Klasse 11

(3 Unterrichtsstunden)

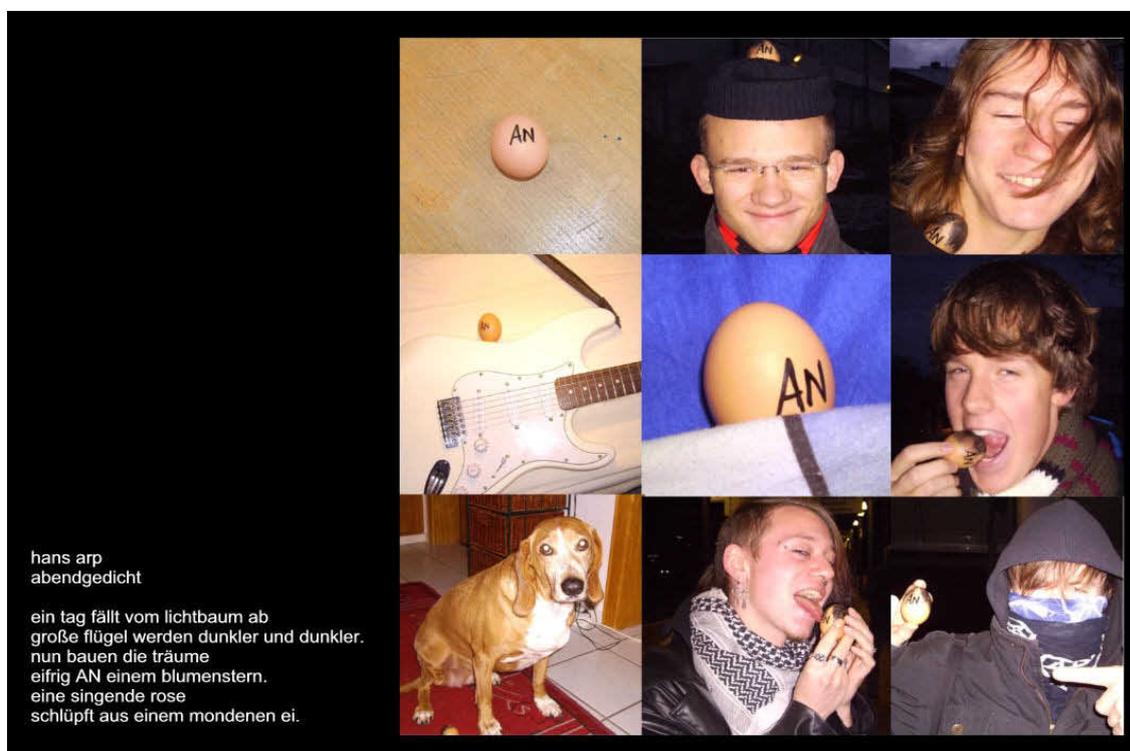


Das folgende Experiment soll beispielhaft zeigen, wie die fotografische Illustration im fächerverbindenden Unterricht eingesetzt werden kann. Da die Lehrkraft die 29 Schülerinnen und Schüler sowohl in Deutsch als auch in Kunst unterrichtete, bot sich diese Form der Umsetzung an, wobei die Einheit auch in jedem der Fächer separat hätte durchgeführt werden können. Die Thematisierung des Gedichts bzw. der Fotografie in beiden Fächern erleichterte und verdichtete die ästhetische Arbeit jedoch auf besondere Weise.

Im Kunstunterricht der Klasse 11 sollen vor allem die gängigen Vorurteile von dem, was Kunst ist oder sein soll, in experimentellen Projekten aufgebrochen und die Schülerinnen und Schüler für einen modernen, erweiterten Kunstbegriff sensibilisiert und begeistert werden. Es gilt, das gestalterische Produkt als Teil eines biografischen Findungsprozesses zu begreifen, als Ausdruck und Ergebnis einer geistigen Vorstellung und ihrer Entwicklung. Künstler der Klassischen Moderne, welchen den an der Seherfahrung orientierte Realitätsbegriff in Frage stellten mit dem Ziel, eine von äußeren Zwängen autonome, persönliche Gestaltung zu erreichen, dienen dabei als Vorbild.

Textwahl und -einführung

In der Rezension zu ARPs Gedichtband ‚ich bin in der natur geboren‘ ist in der Süddeutschen Zeitung vom 07.08.2002 Folgendes zu lesen: *„Hans ARP war eine Assoziationsmaschine. Doch seine poetischen Gedankenketten ranken sich immer um einen roten Faden, eine Vision entschlüpft der anderen, so dass man niemals vor einem unentwirrbaren Bilderknäuel steht. Da der Dadaismus jedoch unter anderem auch die Befreiung des Bewusstseins durch den konzentrierten Unsinn proklamierte, sollte sich der Leser von ARPs Gedichten in verwucherten Textlabyrinthen wohl fühlen können. Am besten setzt er sich mitten ins Metapherngestrüpp, genießt das befremdliche Parfum, bläst eine Melodie auf einem Sprachhalm und betrachtet die skurril geformten Früchte, die um ihn herum wachsen.“*



Diese genussfreudige Lesehaltung soll den Lernenden am Beispiel von ARPs ‚Abendgedicht‘ nahe gebracht werden. Ein Teil davon – nämlich das Ei – bricht ganz konkret und gegenständlich in ihren Lebensalltag ein und soll eine Woche lang ‚betreut‘ und fotografisch dokumentiert werden. Die Verbindung zum Gedicht wird zum einen durch die Wörter hergestellt, mit denen die Eier bemalt sind, zum anderen durch den Arbeitsauftrag, der in verschiedener Weise auf das Gedicht verweist. Das ‚Abendgedicht‘ bietet mit seinen surrealistischen Bildern zahlreiche Imaginationsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte für die fotografische Umsetzung und mit seinen 29 Wörtern genau einen einzigartigen ‚Austauschschüler‘ pro Schüler/in (siehe Arbeitsauftrag), der in Form des Gegenstandes ‚Ei‘ besondere Vorsicht verlangt.

Als eines der zentralen Motive steht das Ei in ARPs literarischer und bildnerischer Arbeit, aber auch im Dadaismus generell, für die Urform und das Leben, für den Ursprung und ‚roten Faden‘ der Gedanken. So schrieb RICHARD HUELSENBECK: *„Dada ist die Sonne, Dada ist das Ei“*⁴⁴⁷ – und in der Rezension seines Gedichtbandes ‚ich bin in der natur geboren‘ wird ARPs Zitat *„Meine Schraubstöcke sind voller Eier“* in der Süddeutschen Zeitung vom 07.08.2002 folgenderweise kommentiert: *„Gewiss: Rohe Eier, so sensibel wie eine Piranha-Schwimmlase voller Nitroglyzerin; (...) Wachteleier und Wichteleier; hartgekochte Eier, so hart, dass sie kaum mehr vom hermetischen Stein des Weisen zu unterscheiden sind; Windeier, in denen Sandstürme rütteln, und hier und da rieselt Wüstenstaub durch die porösen Schalen wie aus einem Salzstreuer; Eier, in denen Hennen neue Eier ausbrüten, in denen wieder Glucken hocken und brüten bis in alle Ewigkeit, amen; das Ei des Kolumbus, in dem es schwippt und schwappt wie im Innern eines Flüssigkompasses; Straußeneier, in die ein ganzer Dichtereierkopf passt; und Eier, aus denen plötzlich ein Pfau hervorbricht und sein prächtiges Rad voller schneeweißer Eiermotive weit über die Werkbank des Künstlers spreizt und dabei hysterisch kreischt, denn seine linke Kralle steckt noch im Schraubstock des Dichters. (...) Die dadaistische Collage-Technik ist noch immer eine leistungsstarke Poesiepumpe. Die geschickte Montage von heterogenem Textmaterial hat nichts von ihrer befreienden Wirkung auf das Bewusstsein des Lesers verloren. Man spaziert durch Arps Gedichte wie durch ein Museum voller einleuchtender Ready Mades, verblüffender Objets Trouvés und poetisch knatternder Traummaschinen. Hans Arps Gedichte zeugen von dem ergreifenden Enthusiasmus, den die Avantgarde beim Niederreißen aller literarischer Konventionen verspürt haben muss. Diese Begeisterung für das rücksichtslos Neue in der Kunst teilt sich noch heute ungebrochen mit. Die revolutionäre Geste des frechen Unsinns, des mutigen Sprachexperiments trägt eine ungeheure Energie in sich. Bei Dada war noch mal alles möglich.“*

Was heute möglich ist, sollten die Lernenden ausprobieren, indem sie sich von Gedicht und Ei zu Foto-Inszenierungen inspirieren ließen. Ähnlich wie ARP, der seine ‚Urformen‘ Ei, Gabel, Flasche etc. wie Bauklötzchen in einem Kasten aufbewahrte, sollten sie mit den Bildern des Gedichtes experimentieren, sie arrangieren und kombinieren, nach Zufall und Prinzip. In der ersten Stunde wurde die Spielsituation daher direkt eröffnet, indem die Eier in einer feierlichen Zeremonie namentlich aufgerufen und überreicht wurden. Der Arbeitsauftrag wurde in Form eines Briefes ausgeteilt und vorgelesen:

⁴⁴⁷ Huelsenbeck, Richard. Zit. in: Elger, Dietmar: Dadaismus. Taschen 2008

AB 6 - Arbeitsauftrag ‚Ei‘

Schüleraustausch 2007

Liebe/r

Wir freuen uns, dass du am Austauschprogramm unserer Schule teilnimmst und dich bereit erklart hast, einen Austauschschüler aus Gedicht bei dir aufzunehmen!

Sein Name ist _____.

Du hast mit der Betreuung viel Verantwortung übernommen - hier noch einige Hinweise und Tipps für den Umgang mit deinem Gast:

Dein Austauschpartner wird dich nun eine Woche lang begleiten. Lass ihn möglichst wenig alleine: Nimm ihn mit in die Schule, zum Essen, zum nächsten Date, in die Disco, stelle ihn deinen Freunden vor und hilf ihm bei notwendigen Anpassungen (Kleidung, Sprache, kulturelles Verständnis, etc.).

Im Gegenzug sollst du deinen Austauschpartner und seine Heimat Gedicht kennen lernen. Eine Kurzbeschreibung liegt diesem Schreiben bei. Lies sie ihm bitte jeden Abend zum Einschlafen vor, damit er nicht zu sehr an Heimweh leidet.

Notiere jeden Tag deine neu gewonnenen Erkenntnisse über die fremde Kultur und den Prozess der beidseitigen Anpassung. Dein Bericht (im Anhang findest du eine Vorlage) soll in der Jahreschronik unserer Schule veröffentlicht werden, so dass die nächsten Generationen von deinen Erfahrungen profitieren können.

Ohne dich ist dein Austauschpartner hilflos. Du musst dich in jeder Situation um ihn kümmern. Daher ist es nur verständlich, wenn du nach einigen Tagen 24h-Rundumbetreuung von ihm genervt bist. Es ist deine Aufgabe, diese Gefühle angemessen zu bewältigen. Zur besseren Integration darfst du deinen Gast aber verändern - das überlassen wir ganz deiner Kreativität, aber auch deinem Verantwortungsbewusstsein. Egal in welcher Form ihr euch anpasst, am Rückreisetag müsst ihr gemeinsam am vereinbarten Treffpunkt sein.

Fotografiere deinen Austauschpartner jeden Tag. Da er keinen Fotoapparat besitzt, musst du die besonderen Momente eurer Beziehung festhalten. Nummeriere die Fotos chronologisch, schneide sie zu Quadraten im Format 10cm x 10cm und bringe sie am Rückreisetag mit, damit wir daraus ein Abschiedsgeschenk basteln können.

Wir wünschen euch viel Spaß und viele besondere Erlebnisse,
das Betreuerteam

Schüleraustausch 2007 Material

Abendgedicht

Ein Tag fällt vom Lichtbaum ab.
 Große Flügel werden dunkler und dunkler.
 Nun bauen die Träume
 Eifrig an einem Blumenstern.
 Eine singende Rose
 Schlüpft aus einem mordenen Ei.

(von Hans Arp, 1887-1966)

Bericht für die Jahreschronik

Name, Vorname: _____

Name des Eis: _____

1. Verlauf der Annäherung

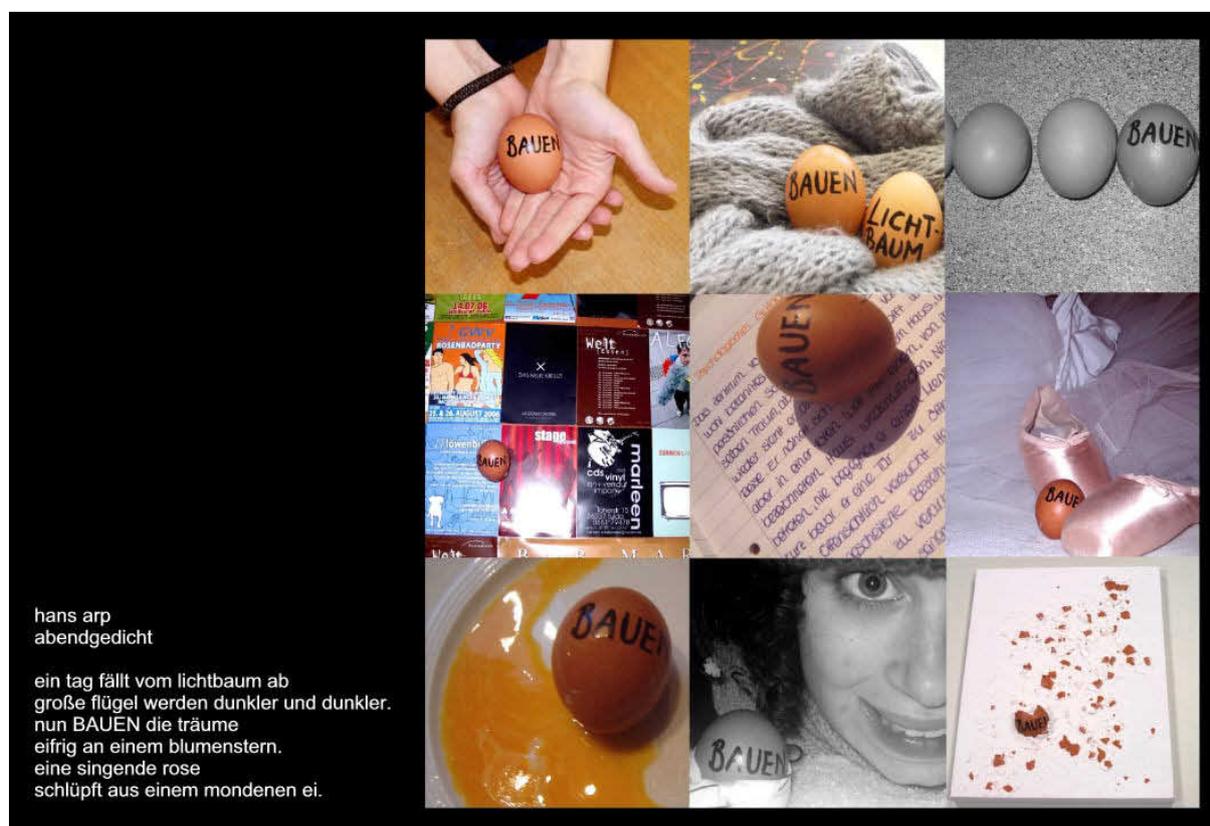
- Was hast du mit deinem Partner unternommen?
- Hast du deinen Austauschpartner äußerlich verändert? > wie und warum?
- Welche Situationen hast du fotografiert? > wie und warum?
- Welche Probleme, Alternativen, Höhepunkte, Umwege, Zufälle, Hilfen, Ideen etc. gab es?

2. Kritische Stellungnahme

- Was hast du über Gedicht erfahren?
- Würdest du diese Form des Austauschs weiterempfehlen? > warum/ warum nicht?
- Welchen Gewinn haben deiner Meinung nach dein Partner und Gedicht von dieser Reise?
- Was würdest du beim nächsten Mal anders machen?

Fotografische Grundkenntnisse und gestalterische Praxis

Auf Grund der vorgegebenen Situation ‚Schüleraustausch‘ wurden von den ‚Teilnehmerinnen und Teilnehmern‘ Erinnerungsfotos erwartet, wie diese sie aus dem privaten Alltag kannten, d. h. auch missglückte, unter- bzw. überbelichtete, verwackelte, abgeschnittene etc. Aufnahmen waren beabsichtigt. Spezifische Fotokenntnisse mussten daher nicht vermittelt werden und auch eine Planung der fotografischen Umsetzung hätte den Arbeitsauftrag unterlaufen; gleichwohl sensibilisierte die Lehrkraft mit einer fiktiven Erzählung vom letzten Schüleraustausch für die unterschiedlichen Situationen, in denen sich ein Foto ‚lohne‘: besondere Anlässe wie ein Begrüßungsfest, Geburtstage, Besichtigungen, Gruppenfotos, Porträt, verschiedene Umgebungen, Tageszeiten, im Kreis der Gastfamilie, Abschied etc.;



Die meisten der Schülerinnen und Schüler waren fasziniert von der scheinbar absurden Situation und nahmen den Arbeitsauftrag äußerst ernst. Auf Nachfragen der Lehrkraft während der Woche – z. B. in den Pausen oder auch in der Stadt – wurden die Eier stolz vorgeführt, Kollegen berichteten erfreut von ungewöhnlichen ‚Gasthörern‘ oder beschwerten sich über fehlende Absprachen im Vorfeld des Austauschs. Dennoch wurde deutlich, dass es sich nicht um spontane Privatfotos handelte, sondern um deren Simulation und damit im doppelten Sinne

um inszenierte Fotografie: Nicht nur das Ei musste mit den entsprechenden Personen in Szene gesetzt werden, sondern auch die Szene selbst. Je nach Kontext stellte das Ei als Gegenstand, aber auch mit seinem ‚Namen‘, neue Sinnbezüge her. Die Inszenierung und Auswahl der fotografischen Situationen – auch wenn diese in Einzelfällen aus Bequemlichkeit erst am letzten Tag vor der Abgabe erfolgten – bildeten so den Wochenverlauf und die sich entwickelnde Beziehung, das entstehende Verständnis zwischen Gastgeber und Gedicht authentisch ab.



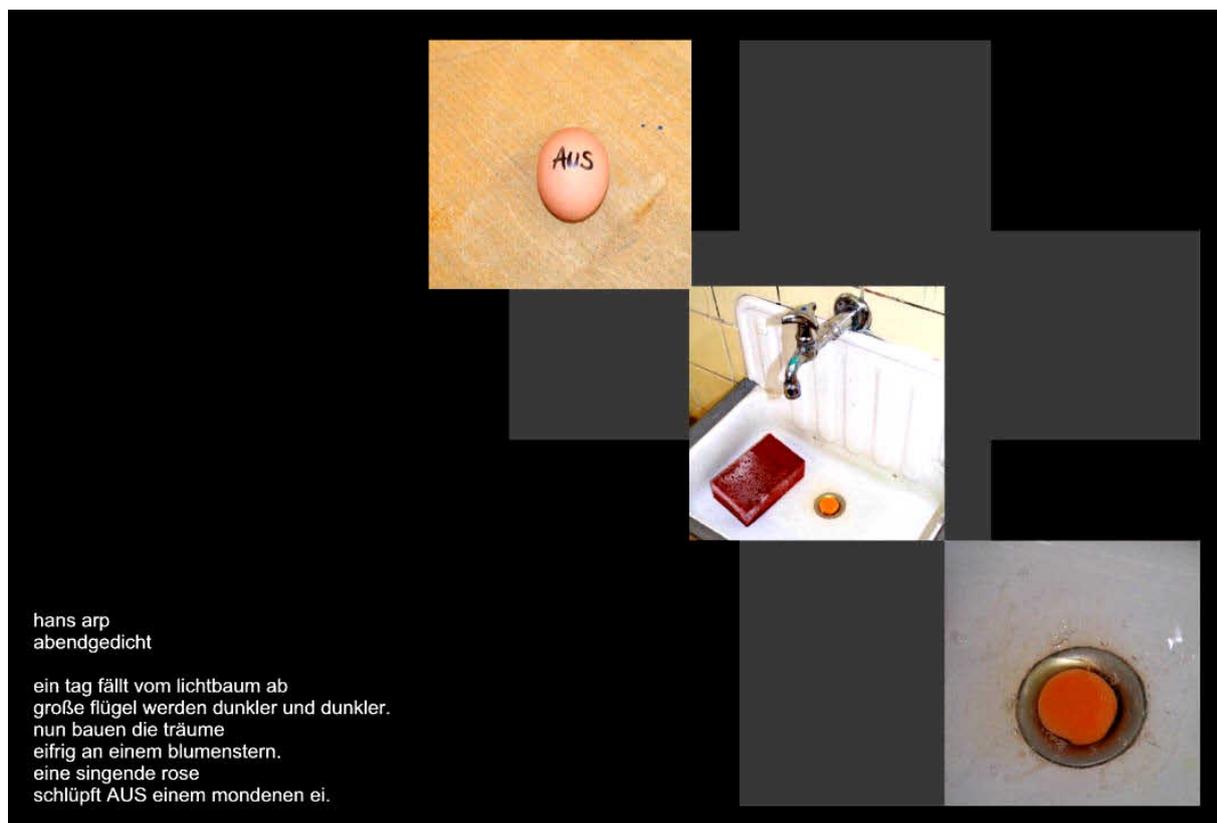
Abschlussgespräch, Ausstellung

In Kombination mit der von der Lehrkraft fotografierten Ausgabe und Rückgabe der Eier bildeten die sieben ‚Aufenthalt‘-Fotos der Schülerinnen und Schüler ein ‚Andenken-Quadrat‘ aus insgesamt neun Einzelaufnahmen. Im Vergleich wurden sowohl die besonders innovativen Lösungen augenfällig als auch die konventionellen, so dass den Lernenden die Bewertung auffallend leicht fiel. Als weitaus interessanter und ergiebiger erwies sich jedoch die Bedeutung der einzelnen Fotos im Kontext: Da diese zum abschließenden Ateliergespräch noch nicht aufgeklebt waren, konnten sie nach Belieben untereinander ausgetauscht werden, so dass neue Kombinationen und Sinnbezüge entstanden, die weit über die Einzelinterpretationen hinausgingen. Durch Verschieben und Umlegen der Quadrate erhielt das Ateliergespräch einen spielerischen Charakter, der so weit ging, dass von den Schülerinnen und Schülern im

Sinne von ‚Memory‘ nach Bildpaaren gesucht oder Ansätze von Puzzles gelegt wurden. Indem sich die Lernenden sowohl an den Bildmotiven als auch an den Wörtern orientierten, wurden verschiedene Strukturen, Konzeptionen und Kompositionen sichtbar. Einem vermeintlich langweiligen, oberflächlichen Foto wurde so als ‚Pausezeichen‘, ‚Abstandhalter‘ oder ‚eins von neun gleichen‘ eine neue Funktion zugewiesen. Gleichzeitig wurden auf den ersten Blick als besonders innovativ eingeschätzte Ideen (insbesondere die destruktiven Ansätze) in ihrer Wiederholung als nahe liegende Lösungen entlarvt und der Begriff des ‚Austauschs‘ erneut doppelsinnig.

Die Tagebucheinträge gaben während des Ateliergesprächs wichtige Hintergrundinformationen und stellten die Grundlage für die Erfahrungsberichte, welche der Schulchronik und Schülerzeitung zur Veröffentlichung eingereicht wurden.

Die endgültige Präsentation erfolgte zunächst als Ausstellung im Schulgebäude, wobei jedes Fotoquadrat mit dem dazugehörigen Bericht in einem Rahmen gezeigt wurde; alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten diese Ausstellung zur Erinnerung als digitales Fotoalbum im Power-Point-Format. Zwei der Berichte wurden in der Schülerzeitung und auf der schuleigenen Homepage veröffentlicht und führten zu weiteren Deutungsansätzen und heftigen Diskussionen innerhalb der Schulgemeinde.



4.2 Materialien

4.2.1 Kopiervorlagen/ Plakate

4.2.1.1 M1 Werkbericht

Werkbericht	
Kopf	<ul style="list-style-type: none"> - Name - Kurs/Klasse, Schuljahr
Gedicht	<ul style="list-style-type: none"> - Titel, Autor/in - Begründung für die Textwahl (erster Eindruck, Assoziationen ...)
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - bei Gruppenarbeit: Aufgabenverteilung - Arbeitsplan: Wann, was wo, wie? - Alternativen und 'Puffer' (bei Krankheit, Frust, Schlechtwetter ...)
Prozessverlauf	<ul style="list-style-type: none"> - chronologischer Ablauf und inhaltliche Begründung der gestalterischen Entscheidungen - Gedanken, Ideen, 'Spinnereien', parallele Entwicklungsstränge - Probleme (Technik, Material, Zeit ...), Rückschläge, Frust - Umwege, Zufälle, Hilfe, Motivation - Kritik durch Lehrkraft, Plenum, Eltern etc. und ihre Konsequenzen - Quellenangaben des Fremdmaterials (Fotos, Texte, Anregungen)
Endprodukt	<ul style="list-style-type: none"> - Begründung für Passepartout, Rahmung, Hängung, Medium ... - Was ist besonders gut gelungen/ Worauf bin ich stolz? - Was würde ich beim nächsten Mal anders machen? - Bezug zur Aufgabenstellung - Einschätzung der inhaltlichen und gestalterischen Leistung
Methode	<ul style="list-style-type: none"> - Inwiefern hat das Fotografieren mein Gedichtverständnis verändert? - Welche Nach-/Vorteile kann ich bei dieser Art der Interpretation feststellen?
Anlagen	<ul style="list-style-type: none"> - alle Bilder (Endprodukt, Zwischenergebnisse ...) im JPEG-Format - Gedichttext als WORD-Datei - Skizzen, Entwürfe ...

- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

4.2.1.2 M2 Ateliergespräch

Atelier- gespräch



Der/ die Präsentierende:

Ziel: Neue Perspektiven auf die eigene Arbeit und Anregungen gewinnen, indem die eigene mit der fremden Wahrnehmung verglichen wird. Ein Foto ist nicht dann gelungen, wenn seine ‚Botschaft‘ vom Plenum erraten wird, sondern wenn es schlüssige Deutungsansätze provoziert, auch wenn diese nicht der Intention des Autors entsprechen.

- Ein Ateliergespräch ist jederzeit bei Klärungsbedarf und auf Anfrage möglich.
- Wer seine Fotos zur Diskussion stellt, hört zu und beobachtet zunächst.
- Erst wenn das Plenum zu einer Wertung und Empfehlung gelangt ist, darf auf offen gebliebene Fragen geantwortet und die eigene Intention und Planung erläutert werden.
- Die Kritik soll als Hilfe und möglicher Impuls verstanden werden, der bei der weiteren Arbeit genutzt werden kann, aber nicht muss.

•

• Das Plenum:

- Dem Präsentierenden soll eine Rückmeldung zur bisherigen Arbeit gegeben werden, indem das qualitativ beste Bild ermittelt und eine Empfehlung für das weitere Vorgehen ausgesprochen wird.
- Die Bilder dürfen geordnet, aussortiert, teilweise oder ganz verdeckt etc. werden.
- Thematisiert werden können inhaltliche Aspekte und die technische Umsetzung.
- Zunächst wird gelobt, erst dann kritisiert. Nur konstruktive Kritik ist zugelassen und muss daher immer einen Verbesserungs-/ Alternativvorschlag beinhalten.
- Bei Fragen wird der Präsentierende direkt angesprochen.
- Beleidigende Zwischenkommentare/ Mimik/ Gestik etc. sind tabu, auch wenn die Interpretation noch so abwegig erscheint.

4.2.1.3 M3 Dokumentation und Präsentation

Dokumentation und Präsentation

Werk- und Skizzen tagebuch

hält alle wichtigen Überlegungen und Entscheidungen verbal und/oder bildlich fest, die während des Gestaltungsprozesses getroffen werden: erste Assoziationsketten, spontane Zeichnungen, Überarbeitungen, Bildfolgen, inspirierende Illustriertenfotos können eingeklebt werden, auch verworfene Überlegungen/ ‚Spinnereien‘ und Korrekturen müssen dort ihren Platz haben; es dient der Planung, aber auch der Reflexion des Entstehungsprozess mit all seinen Wendungen, Umwegen, Rückschlägen und Fortschritten, so dass einzelne Schritte gegebenenfalls auch wieder rückgängig gemacht werden können, falls diese nicht zum erwünschten Ergebnis geführt haben (besonders wichtig bei digitaler Arbeit/ Bildbearbeitung am PC).

Album/ CD

bewahrt die eigenen oder die Endprodukte aller Schülerinnen und Schüler in einer Art ‚Ausstellung für zu Hause‘; Format und Kartonfarbe haben großen Einfluss auf die Wirkung;
bei der CD bietet sich eine benutzerfreundliche Powerpoint-Präsentation an (s. o.);

Passepartout, Rahmung und Hängung

sind zusätzliche Gestaltungselemente, welche nicht mit der Wirkung der Bilder konkurrieren, sondern diese unterstützen sollen. Folgende Dinge sind zu überlegen:

- Passepartout: Ausschnitt (sauberer Schnitt!)/ Foto aufgeklebt, Ausschnittgröße, Kartonfarbe
- Rahmung: Rahmenfarbe, -dicke/ rahmenlos, (sauberes!) Glas/ glaslos
- Hängung: Augenhöhe, Nagel/ Seil, Kanten auf einer Höhe, Abstand zwischen den Bildern
- Schild: Name, Werktitel, Entstehungsjahr

Powerpoint-Präsentation/ Internet und Presse

geben dem Betrachter zunächst eine feste Abfolge der Bilder vor, während er in einer begehbaren Ausstellung auch Ablenkungen und eigenen Wegen folgen kann. Die Wirkung der Bilder in ihrer festen Reihenfolge mit einem Davor und Danach muss daher stärker beachtet werden, aber auch: Rahmung und Untergrund/ Präsentationsvorlage, Einblenddauer, Einblendart (einfliegen, zoomen ...), Helligkeit des Beamers, Name/ Werktitel/ Entstehungsjahr des Bildes (dezent!) auf jeder Folie;
Internet und Presse erreichen viele Menschen. Was einmal veröffentlicht wurde, kann nur selten oder gar nicht ‚zurückgeholt‘ werden - daher: Privates gehört nicht ins Netz!

4.2.1.4 M4 Fotografische Grundbegriffe

Fotografische Grundbegriffe

Format

- Grundformate: hoch, quer, quadratisch
- mehreckige, runde oder unregelmäßige Formate durch Zuschneiden

Komposition

- Kreis, Dreieck, Kreuz ...
- Raster, Reihung, Schichtung, Staffelung ...
- diagonal, waagrecht, senkrecht ...
- symmetrisch, asymmetrisch ...

Farbe und Schwarzweiß

- Farbe vermittelt Befindlichkeiten/ Gefühle, warm und kalt, Nähe und Ferne ...
- Schwarzweiß: wirkt graphischer, strenger, edler, reduzierter
- tiefes Schwarz und reines Weiß sprechen für eine gute Qualität

Licht und Schatten

- Helligkeit, Dunkelheit
- Kontrastreichtum, Kontrastarmut
- Überbelichtung, Unterbelichtung
- Spiel mit Schatten, Spotlight/ Spitzlicht

Vorderlicht, schräges/direktes Seitenlicht, Gegenlicht, Unterlicht, Oberlicht

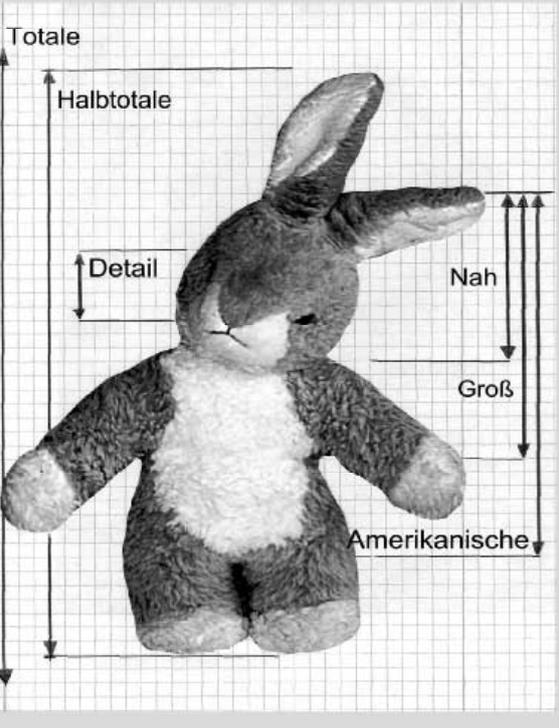
- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

Schärfe

- Bewegungsdarstellung durch bewusstes Verwackeln
- Strukturierung durch Grobkörnigkeit
- Betonung bestimmter Bildbereiche durch Tiefenschärfe/ partielle Schärfe

- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

4.2.1.5 M5 Ausschnitt und Blickwinkel

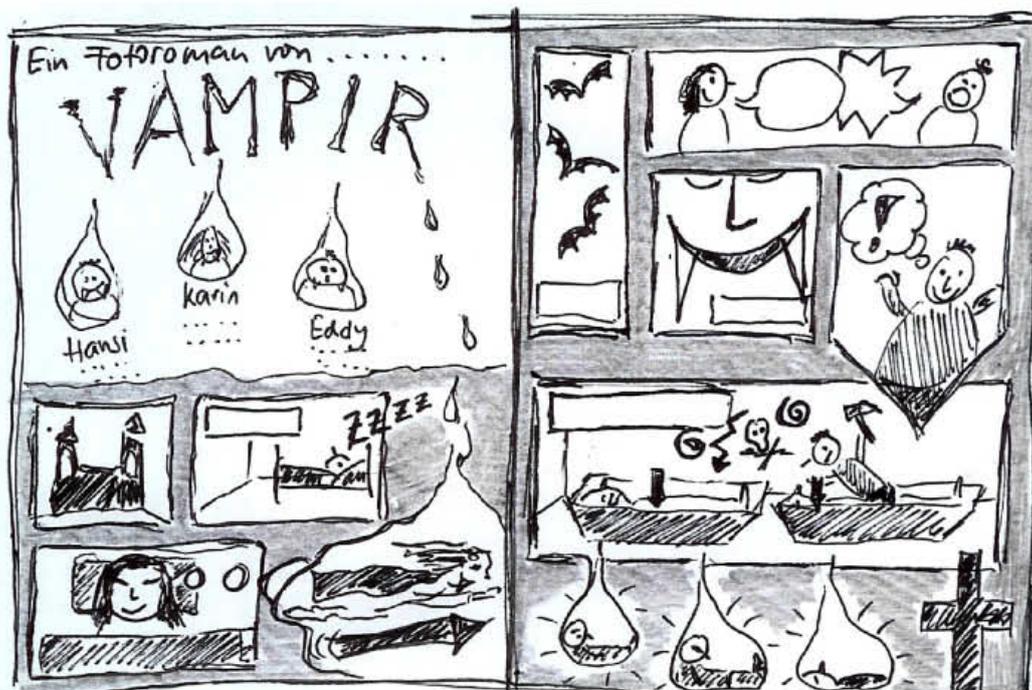
Ausschnitt/ Einstellungsgröße	Blickwinkel/ Perspektive
 <p>Weit > Überblick</p>	 <p>Augenhöhe/ Normalperspektive Betrachter fühlt sich gleichberechtigt</p>
 <p>Totale > nähere Umgebung</p>	 <p>Aufsicht/ Vogelperspektive Betrachter fühlt sich mächtig, groß</p>
 <p>Halbtotale > Handlung mehrere Personen</p>	 <p>Untersicht/ Froschperspektive Betrachter fühlt sich erniedrigt, passiv, klein</p>
 <p>Amerikanische > Gestik</p>	
 <p>Nah > Gespräch</p>	
 <p>Groß > Emotion, Mimik</p>	
 <p>Detail > Dramatisierung, Betonung</p>	
	 <p>The diagram shows a rabbit plushie on a grid. Vertical arrows on the left indicate 'Totale' (full height), 'Halbtotale' (height to the top of the head), and 'Detail' (height of the face). On the right, arrows indicate 'Nah' (eye level), 'Groß' (height to the top of the head), and 'Amerikanische' (height to the top of the ears).</p>

4.2.1.6 M6 Fotoroman

Fotoroman

Die Form unterstützt den Inhalt!

Bild	<ul style="list-style-type: none"> - Perspektive: Aufsicht, Augenhöhe, Untersicht - Ausschnitt: Weit, Totale, Halbtotale, Amerikanische, Nah, Groß, Detail - Beleuchtung: evtl. Taschenlampe als Spot - Requisiten, Verkleidung, Schminke, Kulisse - ausdrucksstarke Mimik und Gestik
Text	<ul style="list-style-type: none"> - dem Inhalt angemessen in Typ, Grad, Größe, Farbe - ergänzende, kurze Zwischentexte - dem Sprechakt entsprechende Denk- und Sprechblasen: Größe, Form, Umrisslinie, Farbe, evtl. 'Emoticons' ... - Darstellung von Gerüchen, Geräuschen ...
Komposition	<ul style="list-style-type: none"> - übersichtlich, aber abwechslungsreich - stimmiges Verhältnis von Bild und Text - möglichst wenig sichtbarer Untergrund, z. B. durch Überschneidungen - Abgrenzung evtl. durch Rahmung - Leserichtung beachten - Gleiches gleich gestalten
Storyboard	<ul style="list-style-type: none"> - grobe Skizze zur Planung von: Schlüsselszenen, Bildanzahl, -ausschnitt, -größe, Zwischentexten, Überschrift, Komposition ...



4.2.1.7 M7 Schriftgestaltung

Schriftgestaltung

Typ

- klar, ohne Serifen = neutral, sachlich
- verspielt, handschriftlich = persönlich, individuell
- Großbuchstaben, Kapitälchen = Überschriften
- mit bestimmten Schrifttypen verbindet man bestimmte Inhalte, was sich häufig schon in deren Bezeichnung zeigt:

Größe

- Lesbarkeit sicherstellen
- zwingt zur Nähe oder gewährt Distanz
- Zeilenabstand, Buchstabenabstand

Farbe

- Helldunkelkontrast zum Untergrund
- hat emotionale Wirkung:
warm/kalt, traurig/fröhlich, ...

Grad

- fett/ dünn
- sollte dem Schrifttyp angemessen sein

Komposition

- Ruhe:
Blocksatz, Symmetrie, wenige Gestaltungswechsel
- Unruhe:
Fließtext, Asymmetrie, häufige Gestaltungswechsel
- Leserichtung beachten
- Betonung: Farbe, Form, Rahmung, Unterstreichung, Größe
- Rhythmisierung: Schlag-/ Unterzeilen, Absätze, Blöcke

St ä g g b i f f
Arial
Lucy Handwriting
NEW YORKER
old english
elegant
Nosferatu
comic
Times New Roman
Celtic
curly
CAMPUS
Steve Handwriting
Papyrus
STAR DOWN
Reporter
Kolbenburg Decorative
Ransom Note
MONO
CREEPY
Jokerman
S | C | R | A | B | B | L | E
YellowSubmarine
Porky's
SimSun
Playbill
Vivaldi

4.2.1.8 M8 Manuelle Bildgestaltung

Manuelle Bildgestaltung

- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

4.2.1.9 M9 Digitale Bildgestaltung

Formen digitaler Bildbearbeitung

- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

4.2.1.10 M10 Digitale Effekte

Digitale Effekte

- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

4.2.1.11 M11 Ideenbörse

Text-Bild-Beziehung

- ergänzend, kontrastierend/ hinterfragend/ verstärkend, entsprechend/ ersetzend
- Überschrift, Wort, Zeile, Strophe, Skelett, komplett

Gestalterische Techniken

- manuell: schneiden, reißen, kleben, verdrahten, nähen, bemalen, zerkratzen, beschriften ...
- digital: Schärfe, Kontrast, Helligkeit, künstler. Techniken nachahmen, drehen, verzerren ..
- dreidimensional: Collage, Montage, Mobile, Guckkasten ...

Inhalt

- **zur Handlung**: Werbeplakat, Fotoroman/ -mosaik, Postkarte, Inhaltsangabe (Textskelett/ Schlüsselwörter), MMS, Milieu-Sprung, Fortsetzung/ Vorgeschichte/ fehlende Zwischenteile, CD-Cover/Inlay, Plakat ...
- **zu Personen**: dokumentierend (Fixfotoautomat, Passfoto, Fahndung ...), idealisierend (Bewerbung, Schreibtischfoto f. Ehemann, Kontaktanzeige, Wahlplakat, als Statue im Museum/ Denkmal, Homestory), Alter (Einladung zum 50. Geburtstag, zur Taufe ...), Verkleidung (Fasching, Milieu-Sprung, Parodie, Anti-Foto, Typberatung vorher/nachher), Stilleben (Handtascheninhalt, auf dem Nachttisch, unterm Bett, Geburtstags-tisch, Statussymbole, Pinnwand ...), aus dem Familienalbum (Hochzeit, Abifoto, erster Freund, Familie, Geburtstagsgäste, Beerdigung ...), Detail: Fuß, Hand, Nase, Ohr, Auge ...), Perspektivwechsel (Person, Ausschnitt, Frosch-/ Vogelperspektive ...), Beziehungskonstellationen (Hochzeit, Klassenfoto, Schnappschuss ...)
- **zu Ort und Zeit**: Tatort, Tageszeit, Jahreszeit, Landschaftsfotografie, Ansichtskarte/ Reisekatalog, Panoramakarten übermalen/ Ideallandschaften collagieren, Zeitreise, Mikrofotografie/ veränderte Größenverhältnisse (Rasenstück, Aquarium ...), Prozess (Sekundenserie, absichtliches ‚Verwackeln‘/ Unschärfe), ‚schöner Wohnen‘/ Möbelprospekt, Tabus (Blick durchs Schlüsselloch: Bade-/ Schlafzimmer), Doppelbelichtungen ...
- **zur Atmosphäre**: Bild ‚aus der Hüfte schießen‘, Verwacklungen, Unschärfe, Weichzeichner, unter Wasser, bei Nacht, bei Nebel, Dramatisierung durch Beleuchtung, Licht und Schatten/ Positiv und Negativ, Farbexperimente, Tönen, Farbfolien, Kontraste verstärken, Tontrennung, Schwarzweiß, Sepia, Colorieren; Doppelbelichtung, Unter-/ Überbelichtung, Sammelsurium, Stilleben ...
- **zur lyrischen Form**: Streifencollage, Parcours/ Wandzeitung/ Wäscheleine (Positionieren der Fotos entsprechend der Hebungen und Senkungen, mit versch. Abständen, Größen, Formaten, Reihenfolge ...), Klangbilder (gepaart, gekreuzt, weiblich, männlich, Refrain, Harmonie, Dissonanz, Brüche, Pausen ...), isotopisches Fotonetz (übergreifende Strukturen, Steine, Gitter, Zäune, Rinde ...), Bewegung (mit der Kamera tanzen...), Enjambements/ Satzbau (zerreißen, überkleben, Leporello, Teile ausschneiden, bildliche Umstellprobe), Zitatmontage (Schlüsselwörter, Neologismen, Metaphern), Metaphern wörtlich umsetzen, Neologismen collagieren

4.2.2 Impulse

Die folgenden Internetseiten, Fotobeispiele und Arbeitsaufträge sind als Anregungen zu verstehen und sollen die Bandbreite der Einsatzmöglichkeiten der fotografischen Illustration aufzeigen, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

4.2.2.1 Katalog möglicher Arbeitsaufträge

mit Fremdmaterial

- Fotoentsprechungen zu Gedichten in Zeitschriften, Fotoalben, Internet etc. recherchieren
- vermischte Fotos/ Fototeile zwei verschiedenen Gedichten zuordnen/ entflechten
- Rahmen/ Hintergrund mit Fotos füllen
- bei den folgenden Aufgaben das Eigenmaterial durch Fremdmaterial ersetzen

mit Text

- einzelne/ mehrere Wörter: Überschrift/ Titel, CD-Cover
- mehrere Wörter: Wortteppich/ Wortgitter/ Wortstreuung
- komplettes Gedicht: Fotoroman, Plakat, Verschenkttext, CD-Inlay

zur Handlung

- Werbeplakat
- Fotoroman/ Fotomosaik
- Postkarte
- MMS
- Handlung aus Teilen des Familienalbums montieren
- Textreduktion/ Zusammenfassung/ Skelettgedicht fotografieren
- Reihenfolge der Einzelfotos verändern und zu einem neuen Gesamtbild montieren
- Milieu-Sprung: spießig, punkig, alternativ/ bewusst gegenläufige Gestaltung
- Fortsetzung: das nächste Bild fotografieren
- Verlangsamung: abschnittweises Fotografieren
- Fotos als Kritik, Ergänzung etc. im Sinne von ‚Interlinear-Kommentaren‘⁴⁴⁸ hinzufügen

⁴⁴⁸ vgl. Haas 1997. S. 102

zu Personen

- Dokumentation: Fixfotoautomat, Passfoto, Fahndung,
- Idealisierung: Bewerbung, Schreibtischfoto für den Ehegatten, Kontaktanzeige, Wahlplakat, als Statue im Museum/ Denkmal
- Alter variieren: Einladung zum 50. Geburtstag, zur Taufe ...
- Typberatung: vorher/ nachher
- Verkleidung: Fasching, Milieu-Sprung, Parodie, Anti-Foto
- persönliches Sammelsurium/ Stillleben: Handtascheninhalt, Kühl/ Kleiderschranksinhalt, Schreib-/ Nacht-/ Geburtstagstisch, Statussymbole, Bett, Pinnwand ...
- aus dem Familienalbum: Hochzeit, Abitur, erster Freund, Geburtstagsgäste, Beerdigung ...
- ‚Homestory‘
- Details: Fuß, Hand, Nase, Ohr, Auge ...
- Perspektive wechseln: Person, Ausschnitt, Frosch-/ Vogelperspektive einnehmen

zu Ort und Zeit

- Tatort
- Ansichtskarte/ Reisekatalog
- Panoramakarten übermalen/ Ideallandschaften collagieren
- Zeitreise
- Mikrofotografie/ veränderte Größenverhältnisse: Rasenstück, Aquarium ...
- Prozess: Sekundenserie, absichtliches ‚Verwackeln‘/ Unschärfe
- ‚schöner Wohnen‘/ Möbelprospekt
- Umweltlyrik: Greenpeace-Flyer ...
- Naturlyrik im Detail: Rindenstück. Blütenblatt ...
- Tabu: voyeuristischer Blick durchs Schlüsselloch: Bade-/ Schlafzimmer ...
- Lomographie: Zufallsaufnahmen, Experimentelles, Assoziatives

zur Atmosphäre

- Bild ‚aus der Hüfte schießen‘ (Lomografie), Verwacklungen, Unschärfe, Weichzeichner
- unter Wasser, bei Nacht, bei Nebel ...
- Dramatisierung durch Beleuchtung, Licht und Schatten, Positiv und Negativ
- Farbexperimente: Tönen, Kontrastieren, Tontrennung, Schwarzweiß, Sepia ...
- Doppelbelichtung, Unter-/ Überbelichtung

zu Rhythmus, Klang, Komposition, Struktur

- Streifencollage/ Rollage
- Parcours/ Wandzeitung/ Wäscheleine: Positionieren der Fotos entsprechend der Hebungen und Senkungen, mit verschiedenen Abständen, Größen, Formaten, Reihenfolgen ...
- Klangbilder/ Metrum verbildlichen: gepaart, gekreuzt, weiblich, männlich, Refrain, Harmonie, Dissonanz, Brüche, Pausen ...
- Wiederholungssequenz des Leitmotiv, thematische Bezüge, Wortwiederholungen ...
- Strukturfotos: Steine, Gitter, Zäune, Rinde ...
- isotopisches Fotonetz: satzübergreifende semantische Strukturen verdeutlichen⁴⁴⁹
- Collage/ Montage: vernähen, heften, reißen, verdrahten, überkleben
- Bewegung: mit der Kamera tanzen, Lomografie, verwackeln
- Enjambements: Szenen zerreißen, überkleben, als Leporello zeigen
- polysyndetischer Bau: Gleiches verkleben, vernähen, verbinden
- Zitatenmontage: ungewohnte Textbeziehungen verdeutlichen durch das Fotografieren von Schlüsselwörtern, Neologismen, Metaphern,⁴⁵⁰

zu Wortwahl und Satzbau

- einzelne Wörter, Textsequenzen, nur die Überschrift illustrieren
- Metaphern/ Neologismen wörtlich fotografieren
- Fotos zur Überschrift: erst dann den Gesamttext lesen und vergleichen
- Enjambement: zerreißen, überlagern, überkleben
- Pausen, Sprechtempo: Teile aus Fotos ausschneiden, Fotos verdichten, entzerren
- Wörter-/Satzfotos in verschiedener Reihenfolge testen: experimentelles Erkunden der syntaktischen Möglichkeiten/ Umstellprobe
- Satzübergreifende, semantische Bedeutungsstrukturen/ Isotopien darstellen
- Induktionseffekt⁴⁵¹: Tönen, Farbübergänge, Farbverschmelzungen

⁴⁴⁹ vgl. Spinner 2003. S. 37

⁴⁵⁰ Waldmann 1998. S. 252

⁴⁵¹ Wember. Zit. von Waldmann 1998. S. 242: „Die einzelnen Bilder stecken sich [gegenseitig] an. Die Bedeutung einer einzelnen Einstellung färbt auf die nächste ab. [...] Diese automatische Verschmelzung bzw. inhaltliche Ansteckung nennt man Induktionseffekt. Diese Ansteckung lässt verschiedene Inhalte als sinnvolle Einheit erscheinen.“

4.2.2.2 *Bildbeispiele*

Menschen

- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

Räume

- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

Strukturen

- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

Landschaften

- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

Stilleben

- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

Zeit, Bewegung, Atmosphäre, Klang

- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

Schrift, Komposition, Bildfolgen

- aus urheberrechtlichen Gründen können die Bildbeispiele hier nicht veröffentlicht werden -

4.2.2.3 *Links*

- <http://www.flickr.com>
- <http://www.fotocommunity.de>
- <http://www.masters-of-photography.com>
- <http://www.fotografieren.com>
- <http://www.fotografieren-leichtgemacht.de>
- <http://www.kreativ-Fotografieren.de>
- <http://www.fotografengesucht.de>
- <http://www.photohomepage.de>

4.3 Arbeitsergebnisse

Alle Arbeitsergebnisse sind auf einer CD einsehbar, die über die Autorin bezogen werden kann. Die CD gliedert sich den Unterrichtseinheiten entsprechend in sechs Ordner, in denen jeweils die Illustrationen mit den Gedichten zu finden sind sowie die Zwischenergebnisse und Berichte. Die Zahlen in der letzten Spalte des Inhaltsverzeichnisses beziffern die Menge der Endergebnisse, die zum jeweiligen Gedicht entstanden sind.

INHALT	Gliederung	Gedichte	X
01 Balladen in Klasse 7	<ul style="list-style-type: none"> • Fotoromane • Berichte • Storyboards • Balladen 	Der Zauberlehrling (Goethe) Die Schmetterin (Falke) Der Knabe im Moor (Droste-Hülshoff)	4 1 8
02 Verwandlungen in Klasse 9	<ul style="list-style-type: none"> • Illustrationen • Berichte • Skizzen • Zwischenfotos 	Abendgedicht (Arp) Der Mond (Ausländer) Der Panther (Rilke) Gestutzte Eiche (Hesse) Kennst du das auch (Hesse) Sachliche Romanze (Kästner) Sterne und Träume (Bomhard)	7 7 20 9 1 1 1
03 Liebe in Klasse 11	<ul style="list-style-type: none"> • Illustrationen • Berichte • Skizzen • Zwischenfotos 	Abschied (Lasker-Schüler) Gefügig (Sigel) Melodie (Lasker-Schüler) Nun schlummert meine Seele (Lasker-Schüler) Nur dich (Lasker-Schüler) Verdorrt (Hahn) Weil es nichts Schöneres gibt (Lasker-Schüler) Weit, weit, weit (Heller)	2 2 1 2 4 3 1 5
04 Schreiben im GK 12	<ul style="list-style-type: none"> • Illustrationen 	Engholztag (Celan) Mutter Sprache (Ausländer) Sag nicht (Ausländer) Schwimmhüte (Celan) Tropfen (Ausländer) Wege (Ausländer) Worte (Fried)	7 4 5 4 6 7 3
05 Expressionismus im GK 13	<ul style="list-style-type: none"> • Illustrationen 	Der Unglückliche (Blass) Der Visionarr (Van Hoddis) Die Iren (Heym) Die letzte Wache (Heym) Die Nacht (Lichtenstein) Die Ratten (Trakl) Dunkel ist das Lied (Trakl) Fabrikstraße tags (Zech) Form ist Wollust (Stadler) Halber Schlaf (Heym) Im Feuer (Stramm) Im Mondschein (Trakl) Kleine Aster (Benn) Mondblick (Stramm) Nebel (Lichtenstein) Punkt (Lichtenstein) Schöne Jugend (Benn) Schweigen (Trakl) Städter (Wolfenstein) Untreu (Stramm) Wiedersehen (Stramm)	2 1 2 1 1 1 1 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 2 3 1 1
06 Dada in Klasse 11	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos • Berichte 	Abendgedicht (Arp)	29

4.4 Reflexion

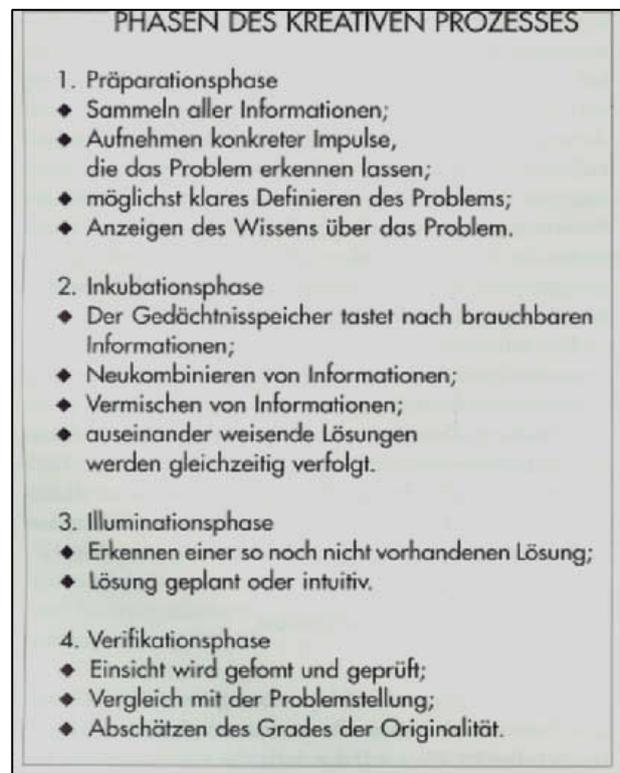
Die Reflexion stützt sich im Wesentlichen auf zwei Dinge:

1. die Beobachtungen der Lehrkraft während der Unterrichtsreihen
2. die Berichte der Schülerinnen und Schüler

4.4.1 Vorbereitung

4.4.1.1 Vorgaben

Die Etablierung der fotografischen Illustration als Arbeitsform im regulären Lyrikunterricht ist nur dann möglich, wenn sie ohne großen organisatorischen Aufwand umsetzbar ist. Die vorgestellten Unterrichtsbeispiele zeigen sehr deutlich, dass die Methode höchst flexibel ist und den äußeren Gegebenheiten entsprechend modifiziert werden kann. Optimal ist ein projektorientiertes Lernumfeld, das den Schülerinnen und Schülern Freiraum und Impulse für die eigene Interpretation und deren Entwicklung, andererseits aber auch Struktur und Halt bietet. Als praktikables Hilfsmittel und überblickbares Gerüst für die Unterrichtsorganisation diene das Phasenmodell⁴⁵² des kreativen Prozesses, an dem sich die zeitlichen, räumlichen, technischen und materialen Voraussetzungen orientieren:



⁴⁵² Kleuderlein. In: Kunst+Unterricht 261/2002. S.47

Die Qualität der Interpretationen hing wesentlich davon ab, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit hatten, einen eigenen Arbeitsrhythmus zu entwickeln, d. h. gemäß ihres Lernprozesses die Phasenabfolge zu verändern, vor- und zurückzuspringen und Teile davon zu wiederholen.

Kreativität folgt dem „*Zusammenspiel von Beschränkung und Freiheit*“⁴⁵³. Solange Arbeitsaufträge in engen, überwachbaren Grenzen verlaufen, aus Angst vor destruktiven Prozessen und nicht vergleichbaren Ergebnissen, ist Kreativitätsförderung nicht möglich und damit auch keine authentische Interpretation. Auch bei der fotografischen Illustration zeigte sich, dass Freiraum und Grenzen individuell sehr unterschiedlich gesetzt werden mussten. Ausgegangen wurde dabei grundsätzlich von einem möglichst offenen Arbeitsauftrag. Hilfestellungen erfolgten dann, wenn Zeichen von Überforderung auftraten. Waren die Impulse zu zielgerichtet, fühlten sich die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler schnell eingeeengt und innovative Deutungsansätze blieben aus. Dass eine bewusste Einschränkung und Grenzerfahrung auch inspirierend sein kann, zeigte das ‚Eier‘-Experiment in Klasse 11. Hier war die Situation durch den fiktiven Austausch sehr klar umrissen, da die ‚Spielsituation‘ an sich bereits ungewöhnlich war und so zunächst Verwirrung stiftete. Gerade aber dieser enge Rahmen bot Verhaltenssicherheit für kreative Umsetzungen und provozierte bewusste Grenzüberschreitungen. Der Gefahr, sich in den digitalen Möglichkeiten zu verlieren, kann nur durch eine genaue Beobachtung des Gestaltungsprozesses, gezielte Differenzierung und klare Vorgaben begegnet werden, die jedoch begründete Grenzöffnungen im Einzelfall zulassen und dort Halt bieten müssen, wo Entgrenzung droht. Eine für die Schülerinnen und Schüler transparente Unterrichtsstruktur mit festen Ritualen, wie z. B. die Abfolge der Einzelgespräche und Arbeitsschritte, vermittelte zugleich Offenheit und förderte die Eigenverantwortung der Lernenden. Die Vorgaben waren primär darauf angelegt, zunächst möglichst viel Spielraum und Anregung für eine eigenständige Illustration der Imaginationen zu bieten, so dass mit neuen Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Denk- und Gestaltungsmustern experimentiert werden konnte. Grundsätzlich galt: Je größer der Freiraum, desto mehr Anregungen (Materialien, Werkzeuge, Bildbeispiele) waren notwendig und desto intensiver musste die Vorbereitung (Grundkenntnisse, Informationsmöglichkeiten), Prozessbetreuung (Frustrationen auffangen, Unsicherheiten wahrnehmen, Euphorien begleiten, Rückmeldung geben) und Nachbereitung (Reflexion von Mensch, Prozess und Produkt) sein.

⁴⁵³ vgl. Schmitt. In: Kunst+Unterricht 261/2002. S. 7

4.4.1.2 *Zeit*

Die zeitliche Struktur orientierte sich an der Zielsetzung: Die Atmosphäre eines expressionistischen Gedichts spontan zu erfassen, war an einem Abend gut umsetzbar, die Dramatik einer Ballade in Form und Inhalt zu verbildlichen, benötigte jedoch deutlich mehr Zeit und eine entsprechend andere Unterrichtsorganisation. Die fotografische Illustration eignet sich damit sowohl für exemplarische Gedichtinterpretationen in Einzelstunden als auch für längerfristige Unterrichtseinheiten.

Überträgt man den Schülerinnen und Schülern wirkliche Eigenverantwortung, variiert der gestalterische Prozess individuell nicht nur in der Phasenabfolge, sondern vor allem auch im Arbeitstempo. Dennoch ist dieser Anspruch nicht unvereinbar mit den zeitlichen Rahmenbedingungen der Schule gewesen, da sich weniger die zeitlichen Zwänge als problematisch herausstellten als fehlende Transparenz und Verlässlichkeit bei der Umsetzung des Zeitplans. Unsicherheiten und Engpässe entstanden dort, wo Fixpunkte (Abgabe, Arbeit im Computerraum, Ateliergespräch, Präsentation etc.) nicht eingehalten werden konnten und das von den Schülerinnen und Schülern geforderte und entwickelte Zeitmanagement letztendlich übergangen wurde. Je nach Alter und Erfahrung der Lerngruppen wurden Vorgaben und Freiräume durch entsprechende Absprachen, z. B. in Form des Arbeitsplans, daher verbindlich festgelegt.

Ähnliches galt für die Arbeit zu Hause. Viele Schülerinnen und Schüler wollten einige Arbeitsschritte lieber daheim erledigen, in gewohnter Umgebung und mit den ihnen vertrauten technischen Möglichkeiten. Hier mussten die Abgabetermine, die beabsichtigten Arbeitsschritte, aber auch die qualitativen Ansprüche deutlich benannt werden, um sowohl den sparsamen als auch den besonders eifrigen Lerntypen dasselbe Zeitpensum einzuräumen.

4.4.1.3 *Raum*

Das fotografische Mittel der Wahl war die digitale Kamera, d. h. eine Dunkelkammer o. Ä. war nicht notwendig, so dass keine räumliche Abhängigkeit bestand: Die Fotos konnten problemlos sowohl im Klassenraum, im Schulgebäude, in den Außenanlagen als auch bei den Schülerinnen und Schülern zuhause aufgenommen werden.

Um die Auswertung und Bildbearbeitung in der Schule durchführen zu können, benötigten die Schülerinnen und Schüler einen PC mit entsprechender Software. Hierzu war es notwendig, vom Klassenraum in den Computerraum bzw. die Mediothek zu wechseln. Die dafür zur Verfügung stehenden Stunden wurden zu Beginn der Unterrichtseinheiten bekannt gegeben, so dass sie in den Arbeitsplänen berücksichtigt werden konnten. Auf Grund der unterschiedli-

chen Arbeitstempri und der Gruppenarbeiten musste nicht immer für alle zur selben Zeit ein PC-Arbeitsplatz zur Verfügung stehen, sondern es wurde auch abwechselnd oder paarweise zusammengearbeitet.

Sowohl im Klassen- als auch im Computerraum gab es ausreichend Pinnwände, um Lernplakate und Arbeitsaufträge für die Dauer der Unterrichtseinheit permanent aufzuhängen.

Da die meisten Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsergebnisse als Papierabzüge mitbrachten, waren für die Gruppen- und Abschlussgespräche in der Regel nur ein paar Tische notwendig, die im Klassenraum zusammengestellt wurden, so dass auf Präsentationen mit Beamer und Powerpoint meist verzichtet wurde. Für die Schülerinnen und Schüler, welche diese Form der Vorstellung bevorzugten, wurde ein gemeinsamer Termin im Computer- bzw. Präsentationsraum organisiert.

Die Vorbereitung der Ausstellungen wie z. B. das Passepartoutschneiden oder Einrahmen fand vorwiegend in Frei- oder Nachmittagsstunden statt, in denen die Kunsträume nicht belegt waren.

4.4.1.4 *Material*

Ein individuell motiviertes ästhetisches Forschen bedarf einer entsprechenden Material- und Werkzeugfülle, welche Impulse gibt für eigenständige Gestaltungsvorhaben. Der Klassenraum glich zwischenzeitlich tatsächlich einer Werkstatt oder ‚Baustelle‘⁴⁵⁴ mit entsprechendem Lärm, Schmutz und ‚Stolpersteinen‘; ähnliche Zustände zeigten sich auch auf den Oberflächen der PCs: ein gleichzeitiges Arbeiten in mehreren Programmen, in unterschiedlichen Dateien, auf mehreren Ebenen; Zufallsprodukte, Fragmente, verworfene Ideen, unbearbeitete Bilder und fertige Illustrationen wurden gesammelt, parallel begutachtet und bearbeitet, so dass sie in ihrem Chaos ideale Möglichkeiten und Motivation für erfinderisches Konstruktions- und Dekonstruktionsverhalten boten. Im Internet wurden so z. B. gezielt Fotos zu einem Thema gesucht, dann aber mehrere Bilder herunter geladen, zerschnitten, zusammengefügt, mit dem Bildbearbeitungsprogramm mehrfach verändert, alle Ergebnisse zwischengespeichert, eigene Fotos hinzugefügt etc. Ob ein spielerisches Entdecken stattfand, hing damit entscheidend von den zur Verfügung stehenden Materialien und Medien ab, d. h. die Lehrkraft musste immer wieder hinterfragen, inwiefern diese in der Lage waren, offene, auf Improvisation ausgerichtete Prozesse anzuregen, ob etwas hinzugegeben oder weggenommen werden musste.

⁴⁵⁴ vgl. Pfeiffer. In: BDK-Mitteilungen 3/2002. S. 10

Das ‚Herzstück‘ der Materialsammlung bildete das Internet. Hier wurde nicht nur Fremdmaterial ‚geklaut‘, sondern es konnten auch Beispiele für technische Umsetzungen betrachtet, fehlende Bedienungsanleitungen kopiert, Seiten bekannter Fotografen und Fotoforen aufgerufen sowie Sekundärinformationen zu den Gedichttexten selbst und den Dichterinnen und Dichtern recherchiert werden. Weiterhin standen den Schülerinnen und Schülern die schuleigene Mediothek zur Verfügung sowie ausgewählte Bildbände, Lyriksammlungen, Fotoschulen und Fotobeispiele aus dem Privatbestand der Lehrkraft.

Material für Collagen, Passepartouts und Rahmungen wie z. B. farbiger Karton, Scheren, Kleber, Lineale, Zeitschriften etc. stellte die Fachschaft Kunst in Absprache zur Verfügung bzw. wurde von den Schülerinnen und Schülern selbst mitgebracht.

Die Materialien konnten während der Schulzeit gescannt bzw. kopiert werden, so dass ein intensives Arbeiten auch zuhause möglich war. Zentrale Informationen, insbesondere zum fotografischen Wissen, wurden als Plakate im Klassenraum aufgehängt oder als Merkblätter ausgeteilt. Jedes ausgewählte Gedicht stand in ansprechender Form als Kopie zur Verfügung und konnte so entsprechend markiert, gegliedert und mit Anmerkungen versehen werden.

4.4.1.5 Medien

Die meisten Schülerinnen und Schüler bzw. die einzelnen Arbeitsgruppen verfügten über eine umfangreiche technische Ausrüstung, mit der sie auch sicher umzugehen wussten, und zogen diese dem schuleigenen Material vor. Digitalkameras und Speichermedien wurden nur in Ausnahmefällen ausgeliehen, wenn z. B. Akkus leer, Speicher voll oder Kabel vergessen worden waren. Bei der Besprechung der Bewertungskriterien wies die Lehrkraft deshalb sehr deutlich darauf hin, dass mit den von der Schule zur Verfügung gestellten Mitteln grundsätzlich ein sehr gutes Ergebnis zu erzielen sei. Wer zu Hause eine bessere Ausrüstung hatte, konnte diese gerne benutzen, die dadurch erzielte Qualitätssteigerung hatte jedoch keine Auswirkungen auf die Note. Voraussetzung war, dass sich alle an die vorgegebenen Dateiformate und -größen (z. B. alle Bilddateien im JPEG-, alle Textdateien im WORD-Format) hielten, um zum einen die Kompatibilität mit dem Schulrechner zu gewährleisten und zum anderen der Lehrkraft bei der Fülle von Daten den Überblick zu erleichtern. Die Schülerinnen und Schüler lernten dabei, dass es auch im digitalen Bereich formale Konventionen gibt, wie z. B. die eigene Datei im Kursordner mit Nachnamen und Vornamen zu benennen, Fotos in der Reihenfolge ihrer Entstehung entsprechend einheitlich durchzunummerieren, digitalen

Datenträgern einen Ausdruck beizulegen, Fotos per Email nicht ohne freundliche Anrede und Absender zu verschicken, auf eine Eingangsbestätigung zu warten oder Datenträger mit Namen und Klasse zu versehen. Bei den Berichten stellte es sich als sinnvoll heraus, je nach Altersstufe eine Maske vorzugeben, die Schriftgröße, Zeilenabstand, Seitenanzahl und einen beispielhaften Aufbau vorgab.

Für die technische Qualität der Illustrationen war insbesondere die Auflösung der Fotos entscheidend. Viele Schülerinnen und Schüler benötigten hier Hilfe, wenn z. B. Filtereinstellungen im Internet unbekannt waren oder die Kamera bzw. das Handy über verschiedene Aufnahmequalitäten verfügte, diese jedoch nicht genutzt wurden. Umgedreht mussten große Dateien komprimiert werden, damit sie auf CDs, DVDs, USB-Sticks oder MP3-Playern gespeichert bzw. über das Internet verschickt und zu Hause weiter bearbeitet werden konnten.

Weitaus störender als die oben genannten Aspekte waren jedoch Nachlässigkeiten wie fehlende Kabel, nicht aufgeladene Akkus, volle Speicherkarten, fehlende Kartenlesegeräte, unbekannte Kartenformate etc. Hier galt es insbesondere in den Gruppenarbeitsphasen an jedem Stundenende immer wieder daran zu erinnern, die technische Ausrüstung in Stand zu halten und zum nächsten Mal inklusive Material funktionstüchtig und vollständig mitzubringen.

Für die Dauer der Einheit wurde auf den Schulrechnern das einfache, dem Anspruch der Arbeitsaufträge entsprechende Bildbearbeitungsprogramm ‚PictureIt!‘ installiert, das den Schülerinnen und Schülern nicht nur in den Computerräumen, sondern auch in der Mediothek, d. h. in den Freistunden zur Verfügung stand. In persönlichen Ordnern konnten die Zwischen- und Endergebnisse abgespeichert und im Passwort geschützten Bereich der Lehrkraft gesammelt werden.

Das größte Problem stellten die schulinternen Viren- und Filterprogramme dar, welche nur stundenweise aufgehoben werden konnten, so dass enorme Einschränkungen bei der Internetsuche entstanden und viele Fotos zu Hause recherchiert bzw. aus Büchern und Zeitschriften mühsam eingescannt, kopiert oder ausgeschnitten werden mussten.

4.4.1.6 Fotografisches Wissen

Um die Fotografie als Interpretationsmöglichkeit nutzen zu können, war es notwendig, den Schülerinnen und Schülern ein gewisses Repertoire an handwerklichem und technischem Wissen zu vermitteln, um einen grundsätzlichen Handlungsspielraum zu eröffnen. Da die Digitalkameras fast ausschließlich mit ihren automatischen Funktionen genutzt wurden, konnte auf eine lehrgangsmäßige Vermittlung verschiedener Techniken verzichtet werden und ledig-

lich die zentralen Grundbegriffe wurden an Beispielen gemeinsam erarbeitet, besprochen und in Form von Plakaten aufgehängt oder als Merkblätter ausgeteilt. Das betraf im Wesentlichen die gestalterischen Entscheidungen, welche vor oder während der Aufnahme getroffen werden mussten und durch eine nachträgliche Bildbearbeitung schwer oder überhaupt nicht korrigiert werden konnten. Thematisch abgestimmte Bildbeispiele sollten darüber hinaus für die verschiedenen Techniken und ihre gestalterischen Möglichkeiten sensibilisieren und zu weiterer Recherche in der Materialsammlung anregen. Diese wurde von der Lehrkraft mit entsprechender Literatur ausgestattet, auf die sie in den Einzel- und Gruppengesprächen oder auf Nachfrage gezielt verwies. So sollte auch der Gefahr vorgebeugt werden, mit einer Fülle von Impulsen und Alternativen den direkten Zugang zur Bildfindung und -entstehung zu überlagern und die Schülerinnen und Schüler mit Reizen zu überfluten. Die Materialsammlung bot jedem Einzelnen Gelegenheit, vor oder während des Arbeitens seinen Vorkenntnissen und Bedürfnissen entsprechend selbstständig weitere Erläuterungen und Impulse abzurufen.

4.4.1.7 Gedichte

Ausgangs-, Dreh- und Angelpunkt der Arbeit war die vorgegebene Auswahl an Gedichten, welche innerhalb der Vorgaben des Rahmenplans den Interessen der Lernenden gerecht werden und an bereits bestehende Imaginationen anknüpfen sollten. Dabei konnte mit der fotografischen Illustration sowohl das didaktische Prinzip der thematischen Sequenzbildung zu einzelnen Themen und Problemaspekten wie ‚Verwandlung‘, ‚Liebe‘ und ‚Schreiben‘ verwirklicht werden als auch eine Untersuchung gattungs- oder epochenspezifischer Stilmerkmale (‚Ballade‘, ‚Expressionismus‘).

In den unteren Klassenstufen wurde eine geringere Textauswahl gegeben, da die älteren Jahrgänge die Materialsammlung schneller überblicken und vergleichen konnten. Zudem waren insbesondere die Unterrichtseinheiten in den Jahrgangsstufen sieben und neun auf eine vergleichende Interpretation angelegt, so dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler dasselbe Gedicht interpretieren sollten. Das vorgestellte Textangebot stellte sich für die meisten als ausreichend heraus. Bis auf das ‚Eier-Projekt‘ in Klasse 11 waren alle Unterrichtseinheiten jedoch generell so angelegt, dass Alternativtexte der Lernenden aufgenommen werden konnten, wenn kein Zugang zu den gegebenen Gedichten gelang. Diese zusätzlichen Texte wurden von zuhause mitgebracht und hatten für die Schülerinnen und Schüler oft eine besondere persönliche Bedeutung. Auch wenn das Engagement in jedem Fall gewürdigt wurde, war die Zulassung des Textes jedoch allein abhängig von seiner Tauglichkeit für die Lernziele, so dass einzelne Gedichte auch abgelehnt werden mussten.

4.4.2 Umsetzung

4.4.2.1 Textwahl

Entscheidend für die Textwahl war eine intensive Texteinführung, die ausreichend Zeit für eine persönliche Auseinandersetzung bot. In der Mittelstufe las die Lehrkraft zunächst die Gedichte laut vor, um eine sinnliche Lauterfahrung zu garantieren und zeitnah Worterläuterungen geben zu können. Daran schloss sich die ‚Findungsphase‘ an, welche in allen Unterrichtseinheiten mindestens eine Schulstunde umfasste und als Hausaufgabe oft noch bis zur nächsten Stunde wirkte. In der Oberstufe ließ die Textfülle ein lautes Vorlesen im Plenum nicht zu. Die meisten Schülerinnen und Schüler näherten sich über das leise Lesen, welches ihnen eine individuelle, private Kontaktaufnahme ermöglichte. Häufig folgte dann – meist paarweise oder in Kleingruppen – eine Phase des lauten Vorlesens, die auch experimentelle Sprechversuche beinhaltete.

Eine Ausnahme stellte auch hier das ‚Eier‘-Projekt dar, da es sich ausschließlich auf das ARP-Gedicht konzentrierte und die Findungsphase damit wegfiel. Im Zuge der Einführung in die Spielsituation wurde es von der Lehrkraft zusammen mit dem ‚Brief‘ vorgelesen und von der Klasse so als Teil des ‚Schüleraustauschs‘ wahrgenommen, nicht jedoch als Kern der Geschichte und daher zunächst auch nicht in Frage gestellt.

Wichtig war in allen Unterrichtseinheiten die ansprechende Form des Materials: Kopien mussten gut lesbar sein, in Schriftgröße und Zeilenabstand Raum für spontane Anmerkungen lassen und in ausreichender Menge zur Verfügung stehen.

In allen Altersstufen, sowohl in der Sek. I als auch der Sek. II, gaben die Schülerinnen und Schüler bei freier Textwahl weder den narrativen noch den abstrakten, den kurzen oder langen, den sinnlichen oder nüchternen Gedichten den Vorzug. Auch die Vermutung, dass Gedichte mit einer großen optischen Fülle und vielen visuellen Reizen häufiger gewählt und mehr Impulse für die Gestaltung geben würden, bestätigte sich nicht.

Es zeigte sich jedoch deutlich, dass vor allem die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler zunächst den Gedichten den Vorzug gaben, welche schnelle Deutungen versprachen. Während der praktischen Arbeit erkannten die meisten jedoch bald, dass diese Gedichte kaum Anknüpfungspunkte für eigene Interpretationsansätze bieten konnten und sich in einer allgemeinen Symbolik erschöpften.

Die zweite Textwahl und die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler folgten anderen Auswahlkriterien: Interessant für die Arbeit schienen solche Gedichte, welche noch nicht

sofort eine verbalisierbare Deutung hervorriefen, sondern einen emotionalen Bezug in Form persönlicher Erinnerungen, Stimmungen, einzelner Bilder und Situationen. Selten vermochte das der Gesamttext, sondern die Schülerinnen und Schüler fühlten sich „*irgendwie angesprochen*“, fühlten sich „*diffus*“, „*betroffen*“ oder „*bissen*“ sich an einzelnen Wörtern fest. Insbesondere die komplexen, schwierigen, abstrakten, vermeintlich weniger altersgerechten Gedichte enthielten ‚Verstehensnischen‘, über die sich die Lernenden gestalterisch Stück für Stück an die Interpretation herantasteten. Diese Anknüpfungspunkte waren nicht voraussehbar, da sie je nach Charakter, Temperament und Biografie stark variierten, so dass sie der Lehrkraft bei der Gedichtauswahl meist verborgen geblieben waren, was den offenen Ansatz der Gedichtwahl nochmals bekräftigte.

4.4.2.2 *Gestalterische Praxis*

Die stärkere Strukturierung und Führung des gestalterischen Prozesses durch die Arbeitspläne und Skizzen stellte sich in den unteren Jahrgängen als äußerst sinnvoll heraus, da es sich hier um längere Einheiten handelte, die sich auch außerhalb des Klassenraums oder der Schule abspielten und von ihrer Zielsetzung her weniger den spontanen Eindruck fotografisch festhalten wollten, sondern eine längerfristige Auseinandersetzung mit dem Gedicht veranschaulichen sollten. Zudem konnte die Lehrkraft auf diese Weise organisatorische Schwachstellen aufspüren und beseitigen, indem z. B. Arbeitsbereiche von vornherein gerecht verteilt, Raumpläne erstellt oder die Materialbeschaffung geregelt wurden.

Die Skizzen und Storyboards schienen auf den ersten Blick ein zeichnerischer Umweg, der von der spontanen, fotografischen Bildfindung wegführte, verschafften ihr damit aber erst die entscheidende interpretatorische Tiefe, da sich in den Entwürfen andeutete, ob diese Potenzial für eine persönlich motivierte Deutungshypothese hatten oder nicht. Im Einzel- bzw. Gruppengespräch mit der Lehrkraft wurden mit ihrer Hilfe oberflächliche Lösungen entlarvt, mögliche technische Schwierigkeiten erörtert und Alternativen entwickelt. Die Skizzen wurden daher teilweise auch mehrfach überarbeitet, denn das Finden eines Deutungsansatzes stellte sich beim Großteil der Schülerinnen und Schüler als das zentrale Problem heraus. So ist in fast allen Berichten zu lesen, dass die Aufgabenstellung am Anfang ganz leicht erschien, sich diese Einschätzung aber bald als Trugschluss herausstellte.

Die ersten Skizzen und Fotos wurden häufig durch Klischees und eine einfache Symbolik bestimmt, die es zu überwinden galt, um zu einer persönlich bedeutsamen Interpretation zu gelangen. Imaginiert wurde hier offensichtlich auf zwei Ebenen: auf einer öffentlichen Ebene,

die sich um allgemein verständliche Symbole bemühte, und einer privaten, welche aus individuellen Bildern bestand.

Auf der ersten Ebene zerlegten die Schülerinnen und Schüler das Gedicht in einzelne Schlüsselwörter oder Sinnabschnitte, welche dann jeweils in ein bildliches Symbol, z. B. Liebe = Herz, Trauer = Kreuz, Warten = Uhr, überführt und anschließend wie ein Puzzle wieder zu einem Gesamtbild zusammengesetzt wurden. Schnell wurde sichtbar, dass diese analytische Herangehensweise im Einfachen, Schematischen, Konventionellen und Gewohnten verhaftet bleiben musste und Details sowie strukturelle, kompositorische oder atmosphärische Textinhalte nicht thematisiert werden konnten, da der persönlicher Bezug fehlte.

Die Imaginationen der zweiten Ebene zu verbildlichen auf die Gefahr hin, sich angreifbar zu machen und in seiner Bildsprache unverstanden zu bleiben, bedurfte oft des massiven Zuspruchs der Lehrkraft. Hier musste immer wieder betont werden, dass kein allgemeingültiges, leicht und zügig zu dechiffrierendes Bild angestrebt wurde, sondern ein eigenständiger, authentischer Interpretationsansatz. Um auf diese zweite Ebene zu gelangen, gab die Lehrkraft im Wesentlichen Hilfestellungen wie z. B.:

- Ersetze die Symbole durch persönlich bedeutsame Gegenstände oder Situationen: Siehst du bei dem Wort ‚Liebe‘ wirklich ein Herz oder nicht eher das Kuscheltier deines Freundes? Kommt dir bei dem Wort ‚Tod‘ ein Kreuz in den Sinn oder das Gesicht deiner Oma? ...
- Skizziere schnell zehn Bilder, die dir zu dem Gedicht einfallen. Kreise nun die zwei Bilder ein, welche dir am abwegigsten scheinen und den meisten Menschen dazu nicht eingefallen wären. Überlege genauer, warum sie dir in den Sinn gekommen sein könnten.
- Erwähne dich an Augenblicke bzw. Szenen deines Lebens, zu denen man dieses Gedicht als Begleittext hätte lesen können.
- Begib dich an den Ort, zu den Personen, Gegenständen etc., von denen im Gedicht gesprochen wird, und lass dich von der Atmosphäre zu Experimenten mit der Kamera inspirieren.
- Wähle ein Schlüsselwort aus dem Gedicht und suche nach passenden oder konträren Fotos dazu im Internet, in Zeitschriften, Büchern, dem eigenen Fotoalbum etc. Experimentiere mit mehreren Fotos gleichzeitig und dem Bildbearbeitungsprogramm.

Die Schwierigkeit für die Lehrkraft lag in den Beratungsgesprächen vor allem darin, sich stark zurückzunehmen und die eigenen Imaginationen, ästhetischen Ansprüche und Erwartungen kontinuierlich zu reflektieren, so dass sie einen Ansatz als ausbaufähig und bedeutsam erkennen konnte, obwohl dieser ihrem eigenen Gestaltungswillen und Gedichtverständnis widersprach. Dazu gehörte es auch auszuhalten, wenn Hilfestellungen und Impulse von den

Schülerinnen und Schülern abgelehnt wurden. Ihre Aufgabe bestand vor allem darin, den gestalterischen Prozess nicht in Hinblick auf eine festgelegte Interpretation hin zu strukturieren, sondern Impulse, Fragen und Materialien anzubieten, die Authentizität, Originalität und Vielfältigkeit als oberste Ziele vermittelten. Viele Schülerinnen und Schüler sahen die Verwendung von Fremdmaterial in diesem Zusammenhang als Problem und ihre Eigenleistung dadurch massiv geschmälert. Sie hatten den Anspruch, ihre Imaginationen als unverfälschte Situationen in der realen Welt aufzuspüren und überschätzten dabei sowohl die Möglichkeiten der fotografischen Technik als auch die der natürlichen Gegebenheiten, wenn z. B. die Wetterverhältnisse keine Aufnahme einer tief stehenden Sonne hinter einer mit Regentropfen benetzten Trauerweide hergaben oder sich kein Pärchen aus dem Freundeskreis für ein Schulprojekt beim Zungenkuss ablichten lassen wollte. Hier war es notwendig zu verdeutlichen, dass die Leistung vor allem darin bestand, das Fotoangebot den Imaginationen entsprechend gezielt zu durchsuchen und auszuwählen. Zwar war der fotografische Eigenanteil dann geringer, dafür musste man sich aber mit den in den Fotos bereits vorgegebenen Deutungen von Wirklichkeit und ihrer gestalterischen Umsetzung auseinandersetzen.

Um Zweifel dieser Art, Frustrationen, Stockungen, Aggressionen und Rückzüge rechtzeitig zu bemerken, mussten die Prozessverläufe sehr genau beobachtet und ein vertrauensvolles Kommunikationsklima geschaffen werden, indem die Lehrkraft unterschiedliche Gesprächsformen anbot, vorschnelle Selbst- und Fremdkritik unterband und auf die Einhaltung der Gesprächsregeln achtete. So war es ihr möglich, das Prozessuale der Arbeit auch mit Einblicken in die eigenen Denkmuster zu demonstrieren, wenn sie z. B. zu den Entwürfen der Schülerinnen und Schüler Assoziationsketten und -fetzen äußerte, ins ‚Unreine‘ sprach, sich korrigierte, Gedankensprünge vollzog, Schülerideen ‚weiter spinnte‘ und zeigte, dass sie auch nicht immer sofort eine spruchreife Lösung parat hatte. Dieses Verhalten wurde von den Schülerinnen und Schülern zunächst als Unwissen, Verweigerung oder Provokation empfunden, führte zu Aggressionen und Unsicherheiten und entfesselte im Sinne BRECHTs *„produktive Krisen“*, in denen die Lernenden nach und nach nicht mehr darauf vertrauten, dass sie im Notfall eine Lösung vorgab, sondern ihre Aufgabe stattdessen darin bestand, *„herauszubringen, was KEINE Lösung ist.“*⁴⁵⁵

4.4.2.3 Präsentation

Die gezielte Wechselwirkung von Isolation und Wiederannäherung in Form von Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit bot den Schülerinnen und Schülern Phasen der ungestörten Ent-

⁴⁵⁵ Brecht 1980. Zit. von Scheller 1998. S. 38

wicklung ihrer Interpretationen, aber auch solche, in denen sie ihre Ideen zur Diskussion stellen, vergleichen und damit neue Impulse für die Weiterentwicklung gewinnen konnten.

Die Einzelarbeit war Mittel der Wahl, wenn ersten Eindrücken nachgespürt werden und noch kein sprachlicher Austausch stattfinden sollte. Sie bot den schüchternen Charakteren eine Rückzugsmöglichkeit und den innovativen ein intimes Spielfeld für ausgefallene Gedankengänge. Als erste Kontrollinstanz fungierte dann der Arbeitspartner, die Kleingruppe oder Lehrkraft, bevor die Fotos dem Plenum im Ateliergespräch präsentiert wurden und dort Lob, Vergleich, Kritik und Anregung erfuhren. So erkannten die Lernenden ihre Illustrationen nicht nur als Zeugnis ihrer internen Auseinandersetzung mit dem Gedicht, sondern auch als Mittel der Kommunikation zwischen ihnen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.

Das Atelier- oder Werkgespräch wurde aus dem Kunstunterricht übernommen und von der Lehrkraft einberufen, wenn sich bestimmte Probleme häuften, aber auch zweimal auf Wunsch einzelner Schülerinnen. Die Fotos wurden dazu ausgelegt, aufgehängt oder mittels Beamer dem Plenum zur Diskussion gestellt. Besonders schwer war es hier für die Präsentierenden, sich nicht sofort zu erklären, sondern zunächst dem Plenum zuzuhören, welches zum einen das eigene Verständnis bezüglich der vorliegenden Illustration mitzuteilen versuchte, aber auch dem fremden Deutungsprozess auf den Grund ging, indem es nachfragte oder aus den Berichten zitieren ließ. Der Illustrator trat erst zum Schluss als ‚Experte‘ hinzu, aber nicht, um das ‚Rätsel zu lüften‘, sondern letztlich nur eine weitere Interpretationsmöglichkeit den anderen hinzuzufügen. Viele Schülerinnen und Schüler waren erstaunt, welches Deutungspotenzial in ihren Illustrationen schlummerte und was das Plenum daraus entwickelte, so dass sich ihr Fokus in Bezug auf das Gedicht deutlich von der Intention des Autors hin zur Intention der Leser verschob. Die Ateliergespräche gaben so zum einen Einsicht in die eigenen, aber auch in fremde Deutungswege und Verstehensvoraussetzungen. In den meisten Fällen gelang dabei der Vergleich zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung und eine gezielte Perspektivenübernahme. Die eigene Interpretation öffnete sich neuen Ideen, konkurrierende Deutungen mussten ausgehalten und nebeneinander stehengelassen werden können.

Die Erfahrung, dass die Kritik am eigenen Produkt auf Grund seiner persönlichen Bedeutsamkeit verletzbar machte, sensibilisierte auch für die emotionale Befindlichkeit der anderen. Auffallend war, dass bei den Zwischengesprächen deutlich härtere Kritik geübt wurde als in den Abschlussgesprächen, vermutlich, weil zu diesem Zeitpunkt noch die Möglichkeit der Verbesserung bestand und die Notengebung weit entfernt schien. Die Einhaltung der Kommunikationsregeln wurde von der Lerngruppe dabei jedoch strengstens überwacht und kleinste Verstöße sofort getadelt. Obwohl die Schülerinnen und Schüler in den Zwischengesprächen

zeigten, dass ihnen die Bewertungskriterien bewusst waren und sie diese auch anwenden konnten, äußerten sie sich in den Abschlussgesprächen deutlich nachsichtiger, erkundigten sich intensiv nach einzelnen Prozessverläufen, lasen sich aus ihren Werktagebüchern und Berichten vor und legten sich nur zögerlich auf konkrete Zensuren fest.

Werktagebuch und Werkbericht erwiesen sich vor allem bei den zeitlich länger angelegten Projekten als hervorragende Mittel, Einblick in den Deutungsprozess zu geben und ihn mit seinen Erfolgen und Rückschlägen nachvollziehbar zu machen. Erstaunt wurde im Nachhinein ein ‚roter Faden‘ festgestellt, der während der Arbeit nicht ins Bewusstsein getreten war, das eigene Arbeitsverhalten mit seinen verschiedenen Phasen erkannt, bevorzugte Arbeitszeiten, persönliches Tempo, Techniken, Kommunikationspartner etc. Der erste Texteingdruck, Assoziationen, offene Fragen, gestalterische Entscheidungen, was wann wo gefunden und unter welchen Umständen fotografiert worden war, Alternativvorschläge, Reste, Ausschuss, vermeintliche Fehlproduktionen – all das fand hier seinen Platz und dokumentierte den Deutungsverlauf, so dass zu bestimmten Punkten zurückgekehrt, neu angesetzt, Alternativen ausprobiert oder Vorgänge wiederholt werden konnten. Die Veröffentlichung blieb jedem Einzelnen selbst überlassen, da der Tagebuchcharakter Schutz bieten sollte für Unfertiges, Wachsendes, Unbedeutendes, Peinliches und Intimes. Dass vor allem in den Oberstufenkursen dennoch sehr offen über Ängste, Träume, Liebeskummer, familiäre Probleme, sexuelle Erfahrungen etc. referiert wurde, lässt sich auf die vertrauliche Atmosphäre zurückführen, die sich während des gemeinsamen Illustrieren einstellte. Letztendlich wurde das Werktagebuch zu einer persönlichen Erinnerung, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Illustration als einen Interpretationsweg erkennen konnten, der in mehrere und vielfältige Richtungen führte, selten einfach und stolperfrei, sondern langsam und kurvenreich, mit individuellen Verschnaufspausen, Sprint- und Wanderstrecken, bevor er zu einer endgültigen Festlegung gelangte.

Die Veröffentlichungen der Arbeiten in der Schülerzeitung, auf der Homepage und den Ausstellungen präsentierten die Interpretationen schließlich einem großen, vorwiegend fremden Publikum, welches keinerlei Einblick in den Produktionsprozess hatte und die Illustrationen daher für sich sprechen mussten. Die Vorbereitungen verlangten so noch mal eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem fertigen Werk, wenn dieses in Hinblick auf die Bedürfnisse und Erwartungen des Publikums gerahmt und im Zusammenhang aller Arbeiten positioniert werden musste. Das öffentliche Interesse, insbesondere an dem ‚Eier-Projekt‘, stärkte das ästhetische Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler nachhaltig und führte im schulischen Alltag zu regen Diskussionen.

4.4.3 Bewertung

4.4.3.1 Kriterienfindung

Während der Präsentationen erfuhren die Schülerinnen und Schüler sehr deutlich, wie verletzend eine Bewertung sein kann, wenn sie keinen verbindlichen und vor allen Dingen ästhetischen Kriterien folgt, sondern ausschließlich dem persönlichen Geschmack des Betrachters. Dies war umso frustrierender, da diese Kriterien zu Beginn der Einheiten mühsam erarbeitet und während der illustratorischen Arbeit hinterfragt und gefestigt worden waren, um den Lernenden eine Einschätzung der eigenen Leistung und damit eine bewusste Gestaltung ihres Lernprozesses zu ermöglichen. Sie dienten damit nicht nur der Notengebung, sondern strukturierten auch den Prozess, indem sie Rahmen und Anspruch definierten, in dem dieser stattfinden sollte.

Eine Bewertung der eigenen Arbeit fand dementsprechend während der gesamten Arbeit bereits durch die Schülerinnen und Schüler selbst statt, so dass sie in den Ateliergesprächen eine überraschend reelle Selbsteinschätzung ihrer Leistung zeigten und diese im Klassenvergleich begründet einzuordnen wussten. Da gestalterische Arbeit grundsätzlich auf ein Gegenüber ausgerichtet ist, wurden Bewertungen der anderen aber auch eingefordert und wie jede Kritik als Ansporn oder Belastung empfunden. Die oft starke persönliche Bindung an das Produkt stellte die persönliche Frustrationstoleranz häufig auf eine harte Probe. Dabei führten jedoch nicht grundsätzlich die drohenden Zensuren zu Blockaden, sondern Verletzungen und Enttäuschungen entstanden dort, wo diese nicht ausreichend und nachvollziehbar begründet werden konnten oder nicht dazu geeignet waren, den ästhetischen Charakter der Arbeit zu erfassen.

Eine transparente Bewertung trug damit ganz entscheidend zur Motivationsförderung bei und beschnitt auch nicht die Offenheit der Aufgabenstellungen, sondern garantierte eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse, da sich die Kriterien nicht an konkret zu erwartenden Illustrationsmustern orientierten, sondern an der Intensität der Auseinandersetzung und den damit verbundenen Kompetenzen. Bei der Besprechung der Aufgabenstellung wurde daher besonderer Wert auf die Thematisierung folgender Aspekte gelegt:

- die gemeinsame Erarbeitung der Beurteilungskriterien bzw. deren Veranschaulichung an exemplarischen Beispielen, so dass bisherige Zensurmechanismen aufgebrochen und überwunden werden konnten,
- das angestrebte Ziel sowie die möglichen Spielräume und Grenzen, um in der experimentellen Vielfalt der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und beim Verlassen bekannter Normen zugunsten innovativer Lösungen eine Verzettelung und Beliebigkeit zu vermeiden,

- die Prozesshaftigkeit der Arbeit und damit die Bedeutung neuer Arbeits- und Dokumentationsformen, um das Endprodukt als Teil einer Entwicklung zu verstehen, die in ihrer Gesamtheit benotet wird;

In den Zwischengesprächen wurden die Aufgabenstellung und ihre Kriterien im Bewusstsein gehalten und die Chance für evtl. Korrekturen des weiteren Vorgehens gegeben. In der Abschlussbesprechung zeigte sich dann, inwiefern die Lernenden die Kriterien bewusst umgesetzt hatten und diese nun auch als Qualitätsmaßstab für die Interpretationen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler anwenden konnten. Die Benotung bezog sich dabei zum einen auf die inhaltliche und zum anderen auf die handwerkliche Qualität der Illustration, wobei die erste deutlich mehr Gewicht hatte. Auskunft darüber gaben das Produkt, das sichtbare Verhalten der Schülerin bzw. des Schülers während des Prozessverlaufs und der Bericht bzw. die Erläuterungen während des Abschlussgesprächs. Die einzelnen Kriterien sollen im Folgenden genauer reflektiert werden.

4.4.3.2 Prozess

Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gedicht ist noch keine Garantie für eine schlüssige Illustration, sie erhöht aber die Wahrscheinlichkeit dafür. So waren die tiefgründigen, aspektreichen Interpretationen auch nicht zwingend auf einen innovativen Geist zurückzuführen, sondern gründeten häufig auf einer soliden Arbeitshaltung, die sich ernsthaft um das Gedicht und seine gestalterische Umsetzung bemühte. Phasen mit Rückschlägen, Fehlversuchen und lähmenden Frustrationen ließen so nicht zwingend auf eine schwache Leistung schließen, sondern waren oft ein Zeichen für den Versuch, das Naheliegende zu überwinden. Wer das für alle Offensichtliche veranschaulichte, war in seinem Verhalten meist weniger auffällig, da er weniger Widerstände und Schaffenskrisen durchlief. Er musste auch weniger um Hilfe bitten und diese annehmen, weniger hartnäckig sein und sich weniger selbst motivieren, um den Prozess in Gang zu halten. Zeit- und Kraftaufwand, um zu einer eigenen Imagination und damit zu einer eigenen Fragestellung zu gelangen, variierten daher sehr stark, womit die Geradlinigkeit oder Schnelligkeit des Prozessablaufs kein Indiz für eine hohe oder niedrige Qualität war, sondern lediglich für die Leichtigkeit des Zugangs. Das Bemühen darum, d. h. die Intensität der Auseinandersetzung, äußerte sich ganz konkret im Arbeitsverhalten, welches beobachtbar und bewertbar war: Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, Engagement in den Ateliergesprächen, Zuverlässigkeit etc. hatten nicht nur direkten Einfluss auf das Gelingen von Prozess und Produkt, sondern gingen als mündliche Mitarbeit mit in die Note ein.

4.4.3.3 *Produkt*

Die handwerkliche Qualität der Illustrationen wurde an der technischen Ausführung der Fotografien und der Sorgfalt z. B. beim Ausschneiden, Aufkleben und Passepartoutschneiden gemessen. Die inhaltliche Qualität ergab sich aus der Frage, inwiefern der Bezug zum Gedicht gewahrt wurde und inwiefern es sich bei der Illustration um einen eigenständigen, tiefgründigen Deutungsansatz handelte. Entscheidend war also nicht, ob die Illustration die vermeintliche Dichterintention getroffen hatte, sondern ob sie in der Lage war, die persönlichen Imaginationen zum Gedicht in ihren Fotos zu fassen und weiterzuentwickeln.

4.4.3.4 *Bericht*

Die Einschätzung der Textgerechtigkeit und Originalität erschloss sich auf Grund der Offenheit der Gedichte für subjektive Empfindungen und Assoziationen nicht unbedingt auf den ersten Blick aus der Illustration allein, insbesondere dann, wenn der Gestaltungsprozess widerständig gewesen war und viele Wendungen durchlaufen hatte. Hier war es für die Bewertenden notwendig, nicht nur Einblick in den äußeren Entwicklungsprozess zu erhalten, sondern auch in den inneren und dem ihm zugrunde liegenden individuellen biografischen Kontext. Der Bericht forderte von den Schülerinnen und Schülern, den Textbezug und die Kohärenz ihrer Deutungsansätze zu verdeutlichen, indem sie ihren Arbeitsprozess nachvollziehbar erläuterten, d. h. ihre Intentionen an Hand der Skizzen, Zwischenergebnisse, Ausschussfotos, Protokolle und Tagebuchaufzeichnungen und mit Hilfe von Zitaten aus dem Gedicht vollständig, strukturiert und angemessen verbalisierten. In den höheren Jahrgangsstufen sollten zudem noch eine Bewertung der eigenen Arbeit sowie Alternativvorschläge und eine kurze Methodenreflexion bezüglich der fotografischen Illustration im Vergleich zur schriftlichen Gedichtinterpretation erfolgen. Die Qualität des Berichts zeigte sich vor allem darin, in welchem Maße der Deutungsverlauf reflektiert worden war, d. h. inwiefern die eigene Deutungshypothese und die Verwendung der fotografischen Mittel diskutiert, bewiesen oder widerlegt wurden. Es gab demnach keine richtigen oder falschen Illustrationen, sondern lediglich mehr oder weniger plausibel begründete.

4.4.4 Lyrikdidaktischer Ertrag am konkreten Beispiel

Die beiden zentralen Anliegen der Methode – die Förderung der Imaginations- und Identitätsbildung – sollen im Folgenden noch einmal detailliert demonstriert werden. Als Beispiel wurde eine Interpretation aus dem Jahrgang 9 zu Rainer Maria Rilkes ‚Der Panther‘ gewählt.

Rainer Maria Rilke

Der Panther

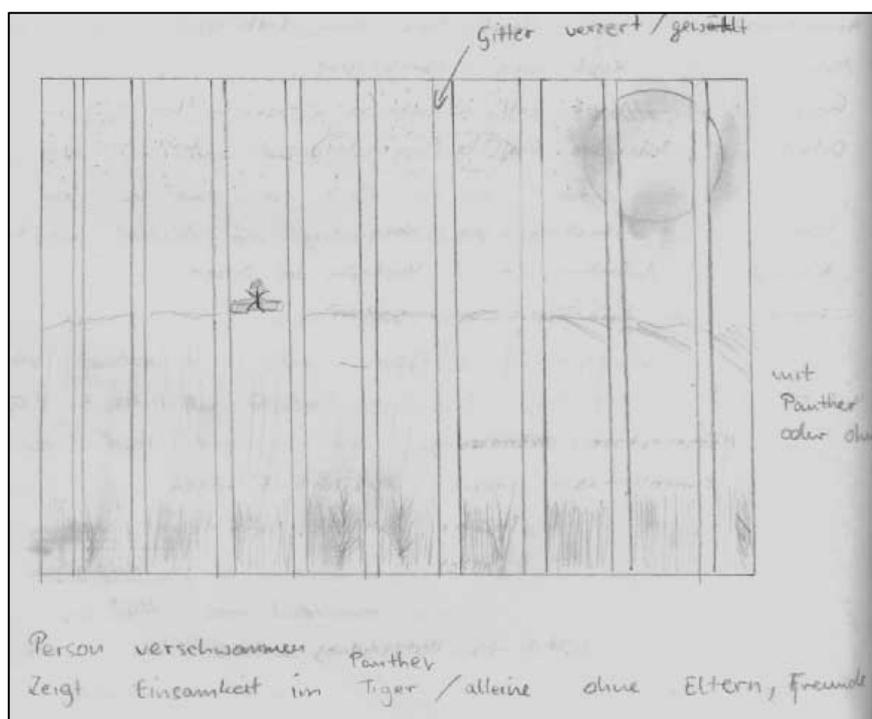
Im Jardin des Plantes, Paris

- 1 SEIN Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe
- 2 so müd geworden, dass er nichts mehr hält.
- 3 Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe
- 4 und hinter tausend Stäben keine Welt.

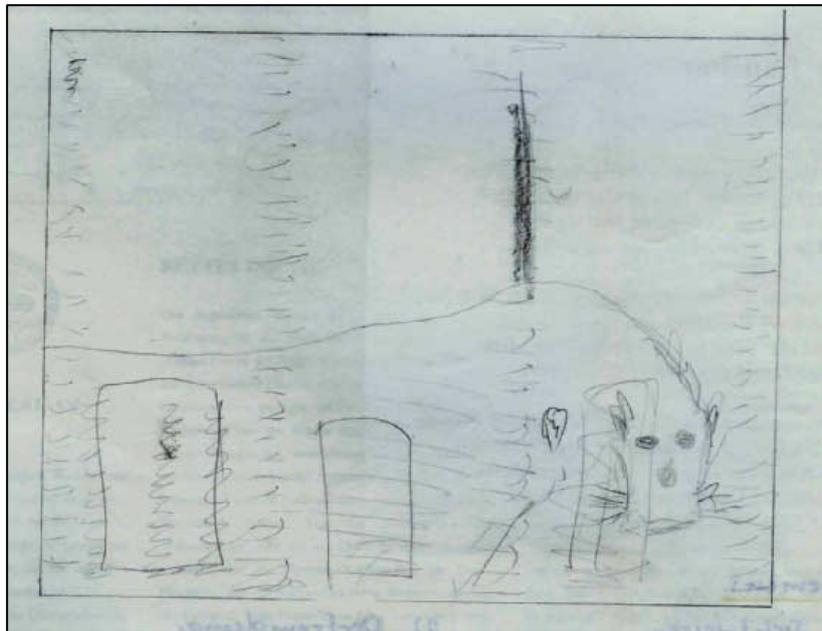
- 5 Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,
- 6 der sich im allerkleinsten Kreise dreht,
- 7 ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,
- 8 in der betäubt ein großer Wille steht.

- 9 Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille
- 10 sich lautlos auf –. Dann geht ein Bild hinein,
- 11 geht durch der Glieder angespannte Stille –
- 12 und hört im Herzen auf zu sein.

Die Arbeitsgruppe setzte sich aus drei Jungen zusammen, die sowohl schulisch als auch privat in engem Kontakt stehen und bereits in vorhergehenden Unterrichtseinheiten oft, gerne und erfolgreich miteinander gearbeitet hatten. Schon während des Diktierens der Gedichte und der Besprechung des Arbeitsauftrages diskutierten die drei angeregt über die Texte und die Aufgabenverteilung. Der sich anschließenden Doppelstunde folgten sie aufmerksam, zeigten jedoch durch sehr spezifische und zielgerichtete Beiträge, dass sie sich über ihr Vorhaben schon eingehend ausgetauscht hatten und sich in der Umsetzung einig waren, was die beiden fast identischen Skizzen belegten, die sie am Ende der Stunde zur Besprechung vorlegten:



Beide Skizzen zeichnen sich dadurch aus, dass sie primär die im Gedicht konkret genannten inhaltlichen Einzelaspekte reproduzieren, wobei diese willkürlich zusammengestellt worden sind und sich im abbildend-konkreten Klischee erschöpfen: Das zentrale Motiv der Gitterstäbe wurde in Anzahl, Dicke, Abstand, Farbe etc. nicht reflektiert und auch der Bildausschnitt, die Perspektive und Einstellungsgröße des Pantherblickes nach draußen stellte sich bei Nachfragen als zufällig gewählt heraus. Der Vergleich mit den Skizzen ihrer Klassenkameraden machte den drei Schülern nicht nur die Willkürlichkeit ihrer Gestaltung und damit die Oberflächlichkeit ihrer Rezeption bewusst, sondern die gehäuft auftretenden Motive des Panthers und der Gitterstäbe zeigten ihnen auch deutlich, wie wenig originell und persönlich ihre Lösung war, so dass sie nach erneuter Beratung folgende Skizze präsentierten:

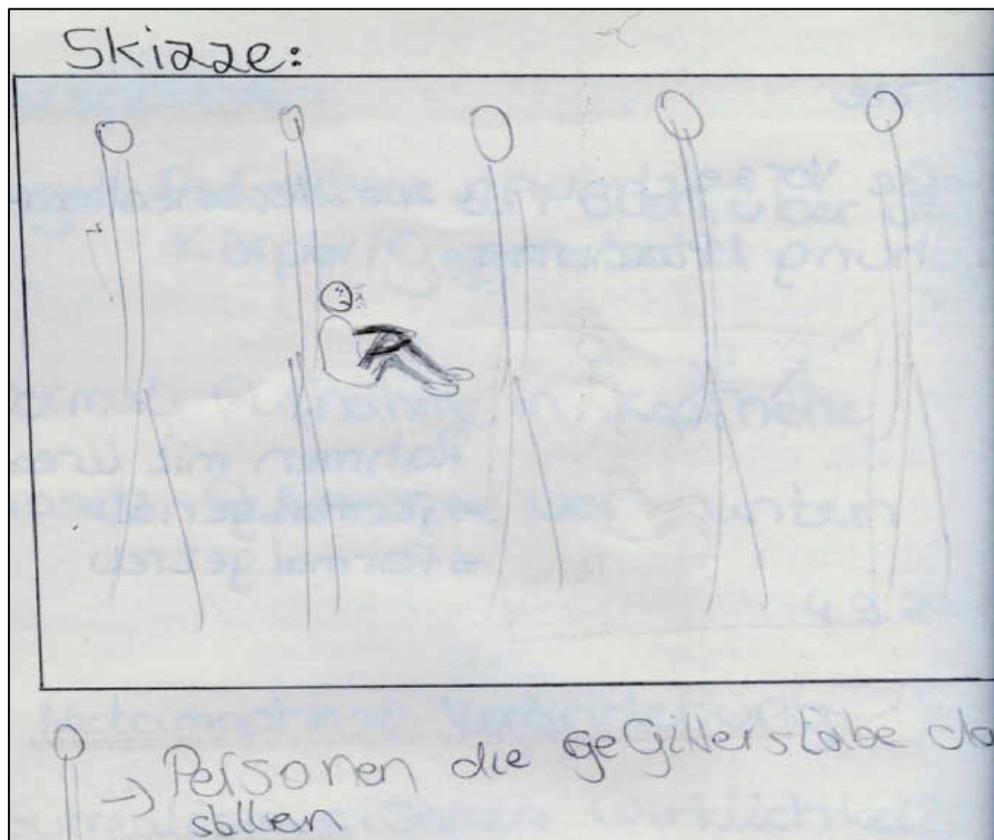


Das Nichtssagende ihrer ersten Skizzen erklärte sich die Gruppe damit, dass Rilke wohl weniger die äußeren Gegebenheiten „im Fokus“ gehabt habe, sondern vielmehr das Innenleben des Panthers, seine Ängste, Gefühle und Hoffnungen. Entsprechend nahmen die Schüler in ihrer neuen Skizze einen Perspektivwechsel vom Blick des Panthers aus dem Käfig nach draußen hin zum Blick auf den Panther von draußen nach drinnen. Seine Not solle durch die Verschmelzung der Beine mit den Gitterstäben deutlich werden und zeigen, wie unbeweglich, steif, starr und hilflos „dieser Mensch sei“. Hier zeigte sich bereits ein deutliches Gestaltungskonzept, in dem die Bildmittel verbindende und sinntragende Funktion hatten und das mit dem Verschmelzungsaspekt abstrakt-verfremdende Anteile enthielt. Einzelaspekte des Gedichts wurden auf diese Weise reorganisiert und selektiert, so dass die Bewegungsunfähigkeit des Panthers – symbolisiert durch seine Gitterstäben-Beine – als Leitmotiv übrig blieb.

Diese zweite Skizze war die Basis für die fotografische Arbeit, die mit einer Suche nach passenden Panther-Bildern im Internet begann und sehr schnell in eine Krise führte. Zum einen sah kein Foto so aus, wie sich die Schüler den Panther vorgestellt hatten („total langweilig“, „immer gleich“, „ausdruckslos“, „zu aggressiv“), zum anderen konnten sie die Metamorphose von Beinen und Gitterstäben zwar gut am PC umsetzen, sie kam ihnen aber „irgendwie albern“ vor, „künstlich“, „konstruiert“, „naiv“. Zudem bemerkten sie, dass der inhaltliche Aspekt zugunsten des Experimentierens mit dem Bildbearbeitungsprogramm immer mehr in den Hintergrund trat. Dieses Ungleichgewicht weckte in ihnen den Wunsch nach einer



„einfachen“ Gestaltung, die den Inhalt „schlicht, aber treffend“ zeige. Nach intensiven Diskussionen fand schließlich eine Loslösung vom Bild des Pantherkäfigs statt und die Schüler skizzierten eine eigenständige Bildidee:

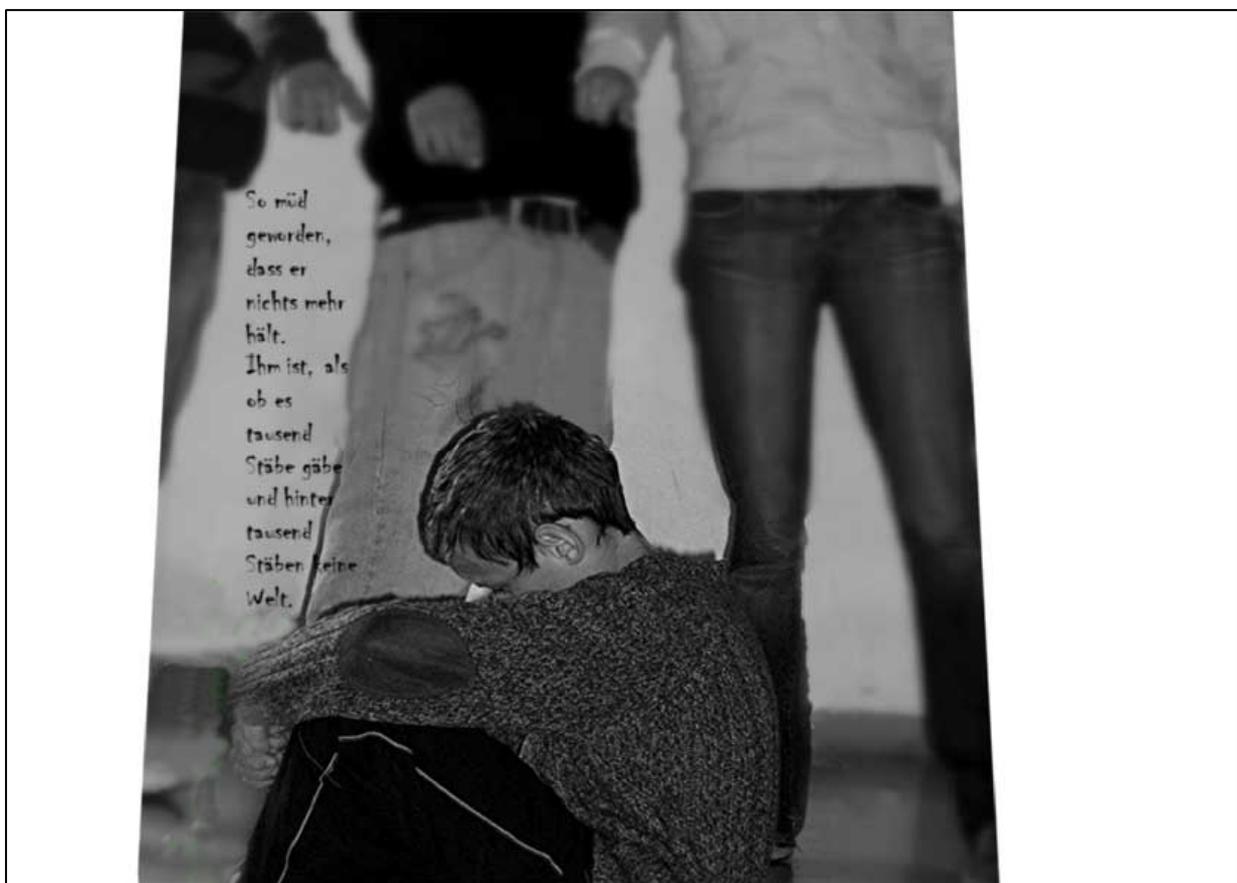


Das Leitmotiv der Gitterstäbe, welche die Imagination der Schüler von Beginn ihrer Arbeit beherrschte, wurde vom Abbild über die Metamorphose bis hin zur Metapher entwickelt: Der Mensch sitzt in einem Gefängnis, welches durch „menschliche Gitterstäbe“ bestimmt wird. Das Konzept führt damit über den alten Kontext hinaus, transformiert ihn, ist sinnsprengend und hat interpretierende Funktion, die in der fotografischen Arbeit noch weiter differenziert werden und zugleich neue Schwerpunktsetzungen und Änderungen erfahren sollte.

Während der fotografischen Praxis trat nun eine neue Schwierigkeit hinzu, die sich aus der schulischen Biografie der drei Jungen ergab: Bereits in der Skizze deutete sich die Nähe zum Darstellenden Spiel an, welches alle drei als Wahlpflichtfach belegt hatten. Das Herumlaufen mit der digitalen Kamera auf der Suche nach einem geeigneten Hintergrund für ihre Fotos und das Experimentieren mit unterschiedlichen Posen, Perspektiven, Ausschnitten und Kompositionen unterstützte den theatralischen Aspekt und schärfte ihren Blick für die Bewegung im Gedicht, so dass sich ihr Interesse von der ersten Strophe zur zweiten verschob und sie versuchten, die kreisende Unruhe des Panthers als Symptom des Hospitalismus darzustellen. In dieser Phase entstanden zunächst Fotos, für die die Schüler eine Bewegung ausführten und fotografisch ‚einfroren‘, um eine ausreichende Bildschärfe zu erreichen. Nachdem sie jedoch auch diese Fotos als „künstlich“ und „gestellt“ verworfen hatten, ließen sie die Bewegung im Bild zu und kamen zum Motiv des Kreisels, den sie in das Augenmotiv integrierten:



In der Besprechung bewerteten sie ihre Leistung als ästhetisch hochwertig, inhaltlich bringe es „die Sache aber immer noch nicht auf den Punkt“. Wesentlicher Kritikpunkt war, dass zwar die Bewegung deutlich werde, aber diese selbst in den Schwarzweißfotos eher positiv, freiheitlich, kraftvoll, zumindest aber „unruhig“ oder „chaotisch“ wirke. Die Schüler sahen diese Aspekte zwar auch in dem Gedicht, jedoch nicht als zentrales Motiv, sondern erkannten sie als „Hilfsmittel“, um den Stillstand, den „innerlichen Tod“ durch Kontrastwirkung zu steigern. Über diesen erneuten „Umweg“ kam die Gruppe damit zu der Einsicht, dass die Bildmittel nicht – wie im Darstellenden Spiel – gleichwertig nebeneinander stehen dürften, sondern durch die Mittel der Fotografie geordnet, bewertet, hierarchisiert werden müssten. So entstand die letzte Fotostrecke mit dem Abschlussbild:



Mit der geringen Tiefenschärfe im Hintergrund und den „abgeschnittenen Köpfen“ der umstehenden Personen, der Schärfe der kauern Person in Nahaufnahme, der Gestaltung als Schwarzweißbild, der leichten Untersicht, dem eingefügten Textauszug, der einengenden Rahmung etc. kam die Gruppe zu einer authentischen Interpretation, die auf diese Weise nur fotografisch möglich ist und sich auf der höchsten Ebene der Lesekompetenz bewegt. Die fotografische Interpretation hat es den Schülern ermöglicht, ihre Imaginationen zu erkennen, zu formulieren, auszutauschen, zu bewerten und im Sinne des Gedichtes weiterzuentwickeln, so dass aus einer oberflächlichen Betrachtung und unklaren Intuition eine innovative und reflektierte Deutung entstand, die den Text nicht nur allgemein-abstrakt-intellektuell zu erfassen in der Lage ist, sondern persönlich, konkret und emotional Betroffenheit abbildet, wenn die Schüler Rilkes Metaphorik in die eigene Bildsprache übersetzen:

„Wir haben uns für diese Art der Darstellung des Gedichtes entschieden, da aus ihr sehr gut hervorgeht, was uns das Gedicht sagt und wir uns dabei vorstellen. Eine solche Situation, in der sich der Panther, um den es im Gedicht geht, einsam und alleingelassen fühlt, kann jeden von uns treffen und es wird sich womöglich jeder in einer solchen Situation wieder erkennen.

Für das Schwarzweiß haben wir uns entschieden, da es die Traurigkeit und Einsamkeit des Panthers widerspiegelt.

Den Jungen, der die Rolle des Panthers übernimmt, haben wir scharf fotografiert und die menschlichen Gitterstäbe, die um ihn herumstehen, haben wir unscharf fotografiert. So sticht der Junge hervor und zieht alle Aufmerksamkeit des Betrachters auf sich. Man erkennt an seiner zusammengekauerten Haltung die Gefühle des Panthers. Es war schwierig, diese Szene genau so nachzustellen, denn man musste genau schauen, wie man die einzelnen Personen im Hintergrund und den Jungen positioniert. Bei einer falschen Entscheidung, wäre der Sinn und die eigentliche Botschaft des Gedichts verfälscht worden. Wir haben daher mehrere Fotoserien gemacht, um eine größere Auswahl an Fotos zu haben.“

(Werkbeschreibung)

Eng verknüpft mit der bewussten, schrittweisen Qualitätssteigerung ihrer Imaginationen im prozesshaften Dialog von Gedicht, Gestaltung und eigener Persönlichkeit erlebten die Schüler darüber hinaus auch identitätsbildenden Aspekte der fotografischen Interpretation wie Emanzipation, Toleranz, Demokratie, die Entwicklung von eigenen Maßstäben, Kritikfähigkeit und Reflexion der eigenen Lernmuster.

ABSCHLIEßENDE BETRACHTUNG

Die Illustrationen zeigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ein selbstständiger Zugang zu den Gedichten gelungen ist – den einen mit mehr, den anderen mit weniger Hilfe – und auf unterschiedlichen Niveaus. Dennoch werden alle Interpretationen den Gedichten auf ihre Weise gerecht und verdeutlicht, dass es nicht darauf ankommt zu ergründen, ob eine Imagination die vermutliche Aussageabsicht des Dichters trifft, sondern warum und wie sie der Illustrator mit dem Gedicht in Verbindung gebracht hat und was das über ihn und das Gedicht enthüllt. Gerade Gedichte, die einem fremd und schwierig erscheinen, haben so auch über die Schulzeit hinaus eine Chance, betrachtet zu werden, denn die Schülerinnen und Schüler konnten bei der fotografischen Illustration erleben, dass schon ein Imaginations- ‚Zipfel‘ ausreicht, um sich das Gedicht ‚hervorzuziehen‘ – manchmal mühsam Stück für Stück, manchmal mit einem plötzlichen Ruck, manchmal mit einer einzigen fließenden Bewegung, aber manchmal auch so, dass es bei allzu festem Zerren auseinander reißt – man sich aber dennoch in den kleinen Deutungsfetzen ‚kuscheln‘ kann, der einem geblieben ist.

Deutlich wurde auch, dass es nicht möglich ist, Imaginationen 1:1 in Illustrationen zu überführen. Dieser Anspruch stellte sich allerdings auch zunehmend als sekundär heraus. Entscheidend für den Illustrator und interessant für seine Zuschauer war der Prozess der Deutung, in dem die Imaginationen im Zusammenspiel mit dem eigenen oder fremden Fotomaterial einer permanenten Begutachtung, Bewertung und Auswahl unterworfen waren, deren Maßstab das Gedicht war. Die offene Herangehensweise stellte sich dabei nicht nur als möglich, sondern als unbedingt notwendig heraus, wenn man originelle und eigenständige Lösungen erhalten wollte. Mehrfach musste der Arbeitsauftrag überdacht, erweitert oder auch eingengt werden, da sich der Unterricht in eine andere Richtung entwickelte, wie z. B. im Jahrgang 12 zum Thema Schreiben, in dem sich der Kurs mehr und mehr mit der Schriftgestaltung auseinandersetzte und sich so eine weitere Ausdrucks- und Interpretationsebene erarbeitete. Der Kontakt zu den Gedichten wurde auf diese Weise noch enger, was nicht nur die überdurchschnittlich guten Ergebnisse belegen, sondern auch in der Fülle von Zitaten in den Werkberichten abzulesen ist und der Tatsache, dass ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Einheiten ihre Gedichte auswendig konnten und in den Abschlussgesprächen mit Teilen daraus argumentierten.

Sicherlich war die Verknüpfung von Bild und Text in Art und Intensität sehr unterschiedlich. Auf den ersten Blick sehr gute Arbeiten entpuppten sich zum Teil zwar als ästhetisch reizvoll, aber weitgehend inhaltsleer, während technisch mangelhafte Fotos originell und tiefgründig

sein konnten. Das oft irreführende Verhältnis von Form und Inhalt wurde in den Abschlussgesprächen zu einem der zentralen Themen und für die Schülerinnen und Schülern eine ganz wesentliche Erkenntnis.

Bei aller Erkenntnisfunktion, die der Illustration und damit dem Bild in den Unterrichtsreihen zukam, wurde aber auch klar, dass die verbale Erklärung notwendig hinzutreten muss – nicht als Ziel, aber als unverzichtbarer Teil des Interpretationsweges. Je nachdem, welchen Abschnitt die Fotografie auf diesem Weg begleiten soll – Einstieg, ersten Eindruck, Spontanphase, ‚Blitzlicht‘, Impuls, Zusammenfassung, Bündelung etc. – muss entschieden werden, wie sie zu strukturieren und anzuleiten ist und wie es danach weitergehen soll. Von der klassischen Analyse bis zu kreativen Schreibideen wie Rezension, Gedicht, Tagebuch etc. ist alles möglich – selbstverständlich auch als Teil einer Klausur.

Die fotografische Illustration ist damit äußerst flexibel und vielfältig einsetzbar. Das mediale Umfeld ist gegeben und wird sich weiterhin verdichten. Hier ist es zwingend notwendig, den Schulen mehr Freiräume durch aktuelle, kompatible und anwenderfreundliche Programme zu bieten, aber vor allem durch sinnvolle Sicherheitsvorkehrungen, die sowohl den Schutz der Schülerinnen und Schüler als auch einen möglichst großen Spielraum garantieren. Die modernen Medien und der experimentelle Umgang mit ihnen bestimmen bereits jetzt die Welt der Jugendlichen und beinhalten ästhetische Momente, die es zu nutzen gilt, indem sie pädagogisch aufbereitet und mit dem Ziel einer umfassenden Bild-Wort-Kompetenz begleitet werden. Die engen Wort- und Bildbezüge, welche im privaten Bereich selbstverständlich und originell hergestellt werden, müssen in der Schule aufgegriffen und reflektiert, aber auch initiiert werden durch Methoden, die eine ebensolche Ganzheitlichkeit verfolgen und mit Bewertungskriterien, die diese zu fassen in der Lage sind. Hier wird auch zu untersuchen sein, inwiefern sich die fotografische Illustration für die jüngeren Jahrgangsstufen eignet und über das Gedicht hinaus andere literarischen Gattungen zu erschließen vermag. Sie hat in jedem Fall bewiesen, dass Jugendliche auch heute noch in der Lage sind, zu den unterschiedlichsten Gedichten Imaginationen zu bilden, wenn man ihnen ein entsprechendes Experimentierfeld bereitet, verbindliche Spielregeln aufstellt und diese auch zu kontrollieren in der Lage ist. Das Gelingen der fotografischen Illustration hängt damit maßgeblich vom ‚Spielleiter‘ ab, seinem Mut, technische Schwellenängste zu überwinden, seiner Bereitschaft, sich selbst zu reflektieren, seiner Offenheit für gemeinsame Lernprozesse, seiner Lust, selber mitzuspielen und seinem Vertrauen in die Vorstellungskraft seiner Schülerinnen und Schüler. Hier ist auch die Lehrerausbildung gefragt, welche zwar verstärkt die Handhabung moderner Medien vermittelt, aber nicht das kreative Potenzial, welches in ihnen liegt.

Die Berichte und Tagebucheinträge der Schülerinnen und Schüler zeigen allerdings auch, dass dieses Potenzial als Last empfunden werden und zur Überforderung führen kann, wenn insbesondere in den Phasen der Bildbearbeitung und Bildauswahl schnelle und viele Entscheidungen getroffen werden müssen zwischen einer manchmal unüberschaubaren Fülle möglicher Lösungen. Man kann in ihnen aber ebenso lesen, welchen persönlichen Zugang die fotografische Illustration zu den Gedichten ermöglichte, auch wenn in manchen Berichten keine ausdrückliche Methodenreflexion formuliert wird. Die Schülerinnen und Schüler schreiben vom genauen Lesen, vom genauen Hinschauen, von Fehlern, die im Foto augenfälliger werden, nicht überlesen oder beschönigt werden können, in denen jede Entscheidung immer gleich präsent ist und durch Erklärungen nicht relativiert wird. Sie schreiben von Rückschlägen, Umwegen, Frustrationen, aber auch Zufällen und Hilfen. Und sie schreiben von Selbstbewusstsein, Freude und Stolz über ihre eigene Leistung:

„Wir finden unsere Arbeit sehr gut, weil die Fotos die Bilder aus unseren Köpfen zeigen und sie sich jetzt alle anschauen können. Wir haben das Gedicht zuerst nicht verstanden, dann haben wir uns aber beim Fotografieren darüber unterhalten und die Fotos zeigen, wie wir es uns erklärt haben. Es war alles sehr anstrengend, aber das Fotografieren hat sehr viel Spaß gemacht und wir werden das Gedicht bestimmt nicht so schnell vergessen. Und wir werden bestimmt auch niemals vergessen, wie Eddi zum Schluss den Computer geküsst hat.“

(aus einem Werkbericht zum Fotoroman der Klasse 7)

Die Illustrationen sind authentisch. Sie veranschaulichen die Verbindung zwischen dem Gedicht und den Schülerinnen und Schülern, den Aspekt, der für ihre ganz individuelle, aktuelle Lebenssituation bedeutsam wurde. Im Vergleich der Arbeiten hat sich so nicht nur die Schnittmenge und damit die Kernaussage der Gedichte offenbart, sondern gleichzeitig auch die Vielschichtigkeit der Texte und die Fülle an Deutungsmöglichkeiten. Und wenn den Schülerinnen und Schülern vielleicht in zehn Jahren ihre Erinnerungsbücher oder Werkberichte zufällig in die Hände fallen, wissen sie die wahre Qualität eines Gedichts daran zu messen, dass es ihnen in jeder Lebensphase neue Ansatzpunkte bietet, neue Imaginationen hervorruft, neue Impulse gibt, sich verändert, mit ihnen wächst – und neue Fotos verlangt.

LITERATUR

Abraham, Ulf:

- Vorstellungs-Bildung und Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 154. Friedrich Verlag. Velber März 1999. S. 14-22

Arnheim, Rudolf:

- Anschauliches Denken – Zur Einheit von Bild und Begriff. DuMont. Köln 1972

Aust, Hugo:

- Entwicklung des Textlesens. In: Bredel, U./ Günther, H./ Klotz, P./ Osner, J./ Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache Bd. 1. Schöningh. Paderborn 2003. S. 530-534

Baatz, Willfried:

- Geschichte der Fotografie. DuMont. Köln 1997

Ballis, Anja:

- Von Texten zu Textilien – Sinnliche Erfahrung mit ‚Intertextualität‘ von Lyrik‘. In: Kirchner, C./ Schiefer Ferrari, M./ Spinner, K.H. (Hrsg.): Ästhetische Bildung und Identität - Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. Kopaed. München 2006. S. 77-90

Barthes, Roland:

- Die helle Kammer. Suhrkamp. Frankfurt/Main 1985

Bering, Kunibert:

- Visuelle Kompetenz. In: Bering, K./ Niehoff, R.: Bilder - Eine Herausforderung für die Bildung. Athena. Oberhausen 2005. S. 47-56

Bering, Kunibert/ Reichling O. Praem., Philipp:

- Vom Bilde her - Bildwissenschaft, Kunstdidaktik und kontextbezogene Bildhermeneutik. In: Bering, K./ Niehoff, R.: Bilder - Eine Herausforderung für die Bildung. Athena. Oberhausen 2005. S. 109-143

Bering, Kunibert/ Niehoff, Rolf:

- Bilder - Eine Herausforderung für die Bildung. Athena. Oberhausen 2005

Beuys, Joseph:

- Jeder Mensch ist ein Künstler. Ullstein. Frankfurt/Main 1975

Beyer, Renate:

- Weit weg und doch ganz nah - Lyrisches Schreiben in einem Grundkurs ‚Autobiographie‘. In: Praxis Deutsch 46/1981. Friedrich Verlag Velber. S.45-48

Binnig, Gerd/ Steiner, Tilman:

- Von Nix kommt nix. In: Daucher, H.: Kinder denken in Bildern. Piper. München 1990. S. 194-206

Blumensath, Heinz:

- Lyrische Sprache und Film - Poesie-Videos im Literaturunterricht. In: Aspetsberger, F./ Rußegger, A. (Hrsg.): Die Ungetrennten und Nichtvereinten. Studien Verlag. Innsbruck/Wien 1995. S. 121-137

Blohm, Manfred:

- Kunstunterricht neu denken - Denkansätze für neue Praxisformen des Kunstunterrichts. In: Grundschule 11/1998. Westermann. S. 28/29
- Berührungen & Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002

Braun, Daniela:

- Handbuch Kreativitätsförderung. Theorie und Praxis für die Arbeit mit Kindern. Herder. Freiburg 1999

Brecht, Bertolt:

- Über den Beruf des Schauspielers. Suhrkamp. Frankfurt/Main 1980. zitiert von Scheller, Ingo: Szenisches Spiel - Handbuch für die pädagogische Praxis. Cornelsen. Berlin 1998. S. 35

Bruner, J./ Oliver, R./ Greenfield, P.:

- Studien zur kognitiven Entwicklung. Reclam. Stuttgart 1971

Büchner, H. C. Rainer:

- Ästhetische Erfahrungen in realen und virtuellen Welten - Neue Herausforderungen für den Kunstunterricht. In: Grundschule 11/1998. S. 45-47

Bütow, Wilfried/ Schütze, Barbara:

- Reisebegleiter I. Volk & Wissen. Berlin 1993. S. 1/2

Busse, Tanja:

- Mythos in Musikvideos. LIT. Münster 1996

Butin, Hubertus:

- DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst. 2002. S. 130. Zit. von Kolb, Gila: Eine Reise durch die Unorte und Traumräume einer 5. Klasse. In: Siemens artsprogramm: Film, Video und Fotografie in der Schule. München 2006. S. 15

Daucher, Hans:

- Kinder denken in Bildern. Piper. München 1990

Dehn, Mechthild/ Hoffmann, Thomas/ Lüth, Oliver/ Peters, Maria:

- Zwischen Text und Bild - Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Fillibach. Freiburg i. Breisgau 2004

Dehn, Mechthild:

- Von der Formulierung zum Text - Die Bildvorstellung in Klasse 4. In: Balhorn, H./ Bartnitzky, H./ Büchner, I./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule - Schatzkiste Sprache 2. Grundschulverband. Frankfurt/Main 2002. S. 296-305

Dierßen, Klaus:

- Mein Ding und ich - Digitale Bildexperimente. In: Kunst+Unterricht 251/2001. Friedrich Verlag Seelze. S. 35-38
- Zum Beispiel Victor Burgin ‚Framed‘. In: Kunst+Unterricht 206/1996. Friedrich Verlag Velber. S. 10/ 11

Doelker, Christian:

- Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Klett. Stuttgart 1997

Duderstadt, M./ Forytta, C. (Hrsg.):

- Literarisches Lernen. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V..Frankfurt/Main 1999

Eichner, Martina/ Luthringhausen, Karin:

- Gedenke, dass du ein Schüler bist! - Otfried Preußlers Krabat darstellend interpretiert. In: Praxis Deutsch 154/1999. Friedrich Verlag Velber. S. 28-30

Enzensberger, Hans Magnus:

- Scherenschleifer und Poeten. In: Bender, Hans (Hrsg.): Mein Gedicht ist mein Messer. List. München 1964. S. 146

Fauser, Peter/ Madelung/ Eva (Hrsg.):

- Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Velber 1996. S. 20

Franke, Beatrix:

- Fotografie. Auer Verlag. Donauwörth 2004

Frey, Siegfried:

- Das Regime des Image - Bilder und Macht im 21. Jahrhundert. In: Bering, K./ Niehoff, R.: Bilder - Eine Herausforderung für die Bildung. Athena. Oberhausen 2005. S. 21-46

Frieling, Gudrun:

- Untersuchungen zur Theorie der Metapher. Rasch. Osnabrück 1996. S. 17

Fritz, Jürgen

- Fächerübergreifender Unterricht in Deutsch, Politik, Kunst, Musik. Braunschweig 1980. S. 137

Geldhauser, Steve:

- Fotopädagogik digital - Grundlagen/ Möglichkeiten. In: Holzbrecher, A./ Schmolling, J. (Hrsg.): Imaging - Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004. S. 57-78

Gien, Gabriele:

- Kreativer Umgang mit Gedichten - Zur Rezeption und Produktion lyrischer Texte in einem ganzheitlichen Unterricht. In: Franz, K./ Payrhuber, F.-J. (Hrsg.): Lesen heute - Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 2002. S. 137-149
- Lyrik im Café - Zum Umgang mit lyrischen Texten an außerschulischen Lernorten. In: Köppert, Chr./ Metzger, K. (Hrsg.): Entfaltung innerer Kräfte - Blickpunkte der Deutschdidaktik - Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Friedrich Verlag Velber 2001. S. 163-174

Glas, Alexander:

- Ästhetische Bildung im Gegenwind. In: BDK-Mitteilungen 2/2006. S. 2-5

Gomringer, Eugen:

- vom vers zur konstellation. In: Gomringer, Eugen: konkrete poesie. Reclam. Stuttgart 1991. S. 157

Gramatzki, Rolf:

- Von der Schulfotografie zur Fotografie an der Schule. In: Kunst+Unterricht 187/1994. Friedrich Verlag Velber. S. 35-37

Gruber, L. Fritz:

- In: Baatz, Willfried: Geschichte der Fotografie. DuMont. Köln 1997. S. 7

Guntern, Gottlieb:

- Imagination und Kreativität. International Foundation for Creativity and Leadership und Scalo Verlag AG. Zürich 1995

Haas, Gerhard:

- Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht - Theorie und Praxis eines ‚anderen‘ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Kallmeyer. Seelze-Velber 1997

Hapkemeyer, Andreas/ Weiermair, Peter (Hrsg.):

- foto text text foto - Synthese von Fotografie und Text in der Gegenwartskunst. Ausstellungskatalog. Museum on. Edition Stemmler. Frankfurt/Main 1996

Heimann, Ulrich:

- Über Ernst Pöppels Vortrag ‚Bilder entstehen im Gehirn (Ist das von Belang?)‘. In: Bering, K./ Niehoff, R.: Bilder - Eine Herausforderung für die Bildung. Athena. Oberhausen 2005. S. 9-20

Hesse, Matthias/ Krommer, Axel:

- ‚Du sollst nicht ...‘ – Gedichte verfilmen – Zur Theorie und Praxis eines Lyrik-Projektes in der Sekundarstufe II. In: v. Frederking (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik - Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. S. 145-160

Hesse, Matthias/ Krommer, Axel/ Müller, Julia:

- Ralf Scherbergs POEM: Lyrik wird Film – Eine mediale Herausforderung für die Deutschdidaktik. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 1/2005. Juventa. S. 41-46

Härle, G./ Steinbrenner, M.:

- Kein endgültiges Wort – Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 2004

Hoffmann, Kay:

- Die neue Wirklichkeit des Dokumentarischen - Aufbruch zu neuen Bildern und Stilen. In: Kunst+Unterricht 251/2001. Erhard Friedrich Verlag Seelze. S. 39-41

Hofmann, Werner:

- Katalog zur Ausstellung der Hamburger Kunsthalle: ‚Nana – Mythos und Wirklichkeit‘. Hamburg 1973

Holz, Arno:

- Kunsttheoretische Schriften. Evolution der Lyrik. Werke. Bd. V. Luchterhand. Neuwied 1962. S. 94

Holzbrecher, Alfred/ Schmolling, J. (Hrsg.):

- Imaging - Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004

Holzbrecher, Alfred:

- Den Bildern auf der Spur - Fotoprojektdidaktik als kommunikativer Prozess. In: Holzbrecher, A./ Schmolling, J. (Hrsg.): Imaging - Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004. S. 11-32

Huelsenbeck, Richard

- In: Elger, Dietmar: Dadaismus. Taschen 2008

Hurrelmann, Bettina:

- Medien im veränderten Familienalltag. In: Köppert, Chr./ Metzger, K. (Hrsg.): Entfaltung innerer Kräfte - Blickpunkte der Deutschdidaktik - Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Friedrich Verlag. Velber 2001. S. 233-246

Huxley, Aldous:

- An den Pforten der Wahrnehmung. Piper. München 1966. S. 112

Jonas, Hartmut/ Josting, Petra:

- Medien - Deutschunterricht - Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag. Kopaed. München 2004. S. 163-173

Kämpf-Jansen, Helga:

- Ästhetische Forschung - Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft - Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Salon Verlag. Köln 2001

Kaminski, Ursula:

- Selbstdarstellung/ Image. In: Kunst+Unterricht 251/2001. Friedrich Verlag Seelze. S. 17-18

Kiefer, Klaus. H.:

- Medienbildung im Umbruch. Aisthesis Verlag. Bielefeld 2003

Kirchner, Constanze:

- Was interessiert Kinder und Jugendliche an zeitgenössischer Kunst? - Die Documenta als pädagogische Chance. In: Kunst+Unterricht 213/1997. Friedrich Verlag Velber
- Kirchner, Constanze: Zugänge zur Documenta 11 - Vermittlungsansätze und Bildungschance. BDK-Mitteilungen 3/2002. Hannover. S. 16-25
- Kirchner, C./ Schiefer Ferrari, M./ Spinner, K. H.: Ästhetische Bildung und Identität - Fächerverbindende Vorschläge für die Sek. I und II. Kopaed. München 2006

Kirschenmann, J./ Wendrich, R./ Zacharias, W.:

- Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. Kopaed. München 2004. S. 448

Klant, Michael:

- 20 Thesen zur Fotografie aus didaktischer Perspektive. In: Kunst+Unterricht 187/1994. Friedrich Verlag Velber. S. 52/53
- Fotografie in der Werbung - Benetton. In: Kunst+Unterricht 187/1994. Friedrich Verlag Velber. S. 22-34

Klant, Michael/ Kubiak, Thomas:

- Praxis Kunst Fotografie. Materialien für den Sekundarbereich I und II. Schroedel. Hannover 1998

Klant, Michael/ Walch, Josef:

- Grundkurs Kunst 1 - Malerei, Grafik, Fotografie. Schroedel. Hannover 2002

Klee, Felix (Hrsg.):

- Paul Klee -Tagebücher. Eintrag 905. DuMont Schauberg. Köln 1957. S. 276

Kleuderlein, Friedolin:

- Selbstdarstellung - Voraussetzungen und Bedingungen kreativen Kunstunterrichts. In: Kunst+Unterricht 261/2002. Friedrich Verlag Velber. S. 45-49

Kliwer, Heinz Jürgen:

- Wem die Drossel sang - Didaktische Überlegungen zum Gedicht. In: Duderstadt, M./ Forytta, C. (Hrsg.): Literarisches Lernen. Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e. V.. Frankfurt/Main 1999. S. 100-118

Kloten, Anita:

- Der Deutsche Jugendfotopreis - Seismograph des Zeitgeistes. In: Kunst+Unterricht 206/1996. Erhard Friedrich Verlag Seelze. S. 12-16

Köppert, Christine:

- Entfalten und Entdecken - Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. Vögel. München 1997
- Innere Bilder zu ‚laufenden Bildern‘ - Wahrnehmung, Vorstellungsbildung, vorstellungstragende Deutung am Beispiel von ‚Schindlers Liste‘. Praxis Deutsch 154/1999. Friedrich Verlag Velber. S. 53-59

Köppert, Christine/ Metzger, Klaus (Hrsg.):

- Entfaltung innerer Kräfte - Blickpunkte der Deutschdidaktik - Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Friedrich Verlag. Velber 2001

Körner, Kai-Uwe:

- Experimentelle Fotografie - Eine Kombination traditioneller Techniken mit elektronischer Bildbearbeitung. In: Kunst+Unterricht 251/2001. Erhard Friedrich Verlag Seelze. S. 14-16

Kolb, Gila:

- Eine Reise durch die Unorte und Traumräume einer 5. Klasse. In: Siemens artsprogramm: Film, Video und Fotografie in der Schule. München 2006. S. 15-29

Koschatzky, Walter:

- Die Kunst der Photographie. Neuer Pwalak Verlag. Köln 1993. Zitiert von Klant, M./ Kubiak, Th.: Praxis Kunst Fotografie - Materialien für den Sekundarbereich I und II. Schroedel. Hannover 1998. S. 10

Kretschmer, Christine:

- Bilderbücher in der Grundschule. Volk und Wissen. Berlin 2003

Kunz, Marcel

- Spieltext und Textspiel - Szenisches Verfahren im Literaturunterricht der Sek. II. Kallmeyer. Seelze-Velber 1997
- Spielraum - Literaturunterricht und Theater: Überlegungen, Annäherungen und Modelle. Klett und Balmer. Zug 1989

Lange, Günther:

- Die Bilder zum Sprechen bringen - Über kulturelle Praxis im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 113/1992. Friedrich Verlag Velber. S. 49-56

Langer, Susanne:

- Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt/M.1984. S. 103

Launer, Christoph:

- Die Eigenart der Bildsprache - Vorstellungsbildende Verfahren im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. In: Praxis Deutsch 154/1999. Friedrich Verlag Velber. S. 38-40

Lenzi, Robert:

- Bild und Wort - Kunst und Philosophie. In: Kunst+Unterricht 182/1994, Friedrich Verlag Velber. S. 16-20

Littke, Joachim:

- Der Schüler als Bildexperte - Zur Rolle des digitalen Bildes im Kunstunterricht. In: Bering, Kunibert/ Niehoff, Rolf: Bilder - Eine Herausforderung für die Bildung. Athena. Oberhausen 2005. S. 57-68

Ludwig, Otto/ Spinner, K. H.:

- Schreiben zu Bildern. In: Praxis Deutsch 113/1992. Friedrich Verlag. S. 11-16

Mattern, Kirsten:

- Lyrik kreativ - Plädoyer für einen handelnden Umgang mit Gedichten. In: Praxis Grundschule 7/1994. Westermann. S. 4/5

Maiwald, Klaus:

- Von den Bildern kommend- zu den Bildern zurück? Neues vom Erzählen und einige lesedidaktische Folgerungen. In: Jonas, Hartmut/ Josting, Petra: Medien - Deutschunterricht - Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. Kopaed. München 2004. S. 233-248
- Wahrnehmung - Sprache - Beobachtung - Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. Kopaed. München 2005

Maiwald, Klaus-Jürgen:

- Wörter und Bilder, Bilder und Wörter - Plädoyer für den Text im Kunstunterricht. In: Kunst+Unterricht 182/1994. Friedrich Verlag Velber. S. 35-41

Metzger, Klaus:

- Zwischen linearem Text und visuellem Erzählen - Grundschulkindern schreiben am Computer. In: Köppert, Chr./ Metzger, K. (Hrsg.): Entfaltung innerer Kräfte - Blickpunkte der Deutschdidaktik - Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages. Friedrich Verlag. Velber 2001. S. 261-268
- Handlungsorientierter Umgang mit Medien im Deutschunterricht - Didaktische Voraussetzungen und Modelle. Cornelsen. Berlin 2001
- Wir machen einen richtigen Film – Schreiben und Filmen zu einem Gedicht. In: Die Grundschulzeitschrift 128/1999. S. 44 -46

Meyer, Torsten:

- Meyer, Torsten: Aktuelle Kunst, aktuelle Medien und die Schule. In: Siemens artsprogramm: Film, Video und Fotografie in der Schule. München 2006. S. 6-11

Muders, Ulrich:

- Gelebte Momente - Kinder- und Jugendfotografie als Gegenstand ästhetischer Erziehung. in: Kunst+Unterricht 206/1996. Friedrich Verlag Velber. S. 23-26

Nachtwey, Reiner:

- Pflege, Wildwuchs, Bricolage – Ästhetisch-kulturelle Jugendarbeit. VS Verlag. Opladen 1987. S. 172 ff.

Niehoff, Rolf:

- Bildungsstandards für das Fach Kunst? In: Bering, K./ Niehoff, R.: Bilder - Eine Herausforderung für die Bildung. Athena. Oberhausen 2005. S. 89-107

Niesyto, Horst:

- Selbsta Ausdruck mit Medien. Kopaed. München 1000. S. 7-14

Nordhofen, Susanne:

- Literatur und symbolische Form. Siebert. Hannover 2003

Nowak, Stefan:

- Poem - Ein Kommentar. auf: www.lingua-video.com

Oerter, Rolf:

- Kreatives Gestalten als ureigene Form menschlichen Handelns. In: Daucher, H.: Kinder denken in Bildern. Piper Verlag. München 1990. S. 207-218

Paivio, Allan:

- Imagery And Verbal Processes. New York 1971

Pasuchin, Iwan:

- Intermediale künstlerische Bildung - Kooperation als Chance. In: BDK-Mitteilungen 1/2006. S. 27-31

Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.)

- Gedichte im Unterricht - einmal anders. Oldenbourg. München 1996
- Schreiben lernen - Aufsatzunterricht in der der Grundschule. Dürr+Kessler. Köln 1996

Pazzini, Karl-Josef:

- Die Übersetzung von Sinn in Unsinn. In: Kunst+Unterricht 182/1994. Friedrich Verlag Velber. S. 12-20
- Gutachten zum Programm ‚Kulturelle Bildung im Medienzeitalter‘. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 77. Bonn 1999. S. 39

Peez, Georg:

- Kunstpädagogik jetzt - Eine aktuelle Bestandsaufnahme. Bild - Kunst - Subjekt. In: Bering, K./ Niehoff, R.: Bilder - Eine Herausforderung für die Bildung. Athena. Oberhausen 2005. S. 75-87

Peters, Maria:

- Perspektiven aus der Kunstpädagogik. In: Dehn, M./ Hoffmann, Th./ Lüth, O./ Peters, M.: Zwischen Text und Bild - Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Fillibach. Freiburg im Breisgau 2004. S. 22-37

Pfeiffer, Martin:

- Der Kunstunterricht als Baustelle - Überlegungen zu einem Begriff und entsprechender Praxis. In: BDK-Mitteilungen 2/2002. Hannover. S. 10-13

Pieper, Irene:

- Poetische Verdichtung. In: Härle, G./ Steinbrenner, M.: Kein endgültiges Wort - Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Schneider Verlag. Hohengehren 2005. S. 129-239

Pielow, Winfried:

- Das Gedicht im Unterricht - Wirkungen, Chancen, Zugänge. Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. Baltmannsweiler 1985.112-129

Pilarczyk, Ulrike:

- Inszenierungen des Selbst in der digitalen Jugendfotografie. In: Holzbrecher, A./ Schmolling, J. (Hrsg.): Imaging - Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004. S. 79-88

Prensky, Marc:

- Prensky, Marc. 2001. Zit. von Meyer, Torsten: Aktuelle Kunst, aktuelle Medien und die Schule. In: Siemens artsprogramm: Film, Video und Fotografie in der Schule. München 2006. S. 6

Presseheft zu POEM. www.ottfilm.de

Presse-Info des KJF zum DJF 2005. www.kjf.de/presse/pr07-05einBildvonmir.htm

Presse-Info des KJF zum DJF 2006. www.kjf.de/presse/echtesleben.htm

Rinke, Kuno:

- Zur Integration produktiver Fotoarbeit in den Politik- und Sozialwissenschaftsunterricht. In: Holzbrecher, A./ Schmolling, J. (Hrsg.): Imaging - Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004. S. 231-256

Röll, Franz Josef:

- Medienpädagogische Potenziale der Fotografie im digitalen Zeitalter. In: Holzbrecher, A./ Schmolling, J. (Hrsg.): Imaging - Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004. S. 33-56

Rustige, Wennemar/ Kaisers, Stefan:

- Visuelle Poesie - Unterrichtserfahrung mit der Gestaltung lyrischer Texte. In: Kunst+Unterricht 182/1994. Friedrich Verlag Velber. S. 42/43

Sabisch, Andrea:

- Innere Bilder malen. In: Grundschule 11/1998. Westermann. S. 30/31

Sachsse, Rolf:

- Fotografie - Vom technischen Bildmittel zur Krise der Repräsentation. Deubner Verlag für Kunst. Theorie & Praxis. Köln 2003

Sager, Peter:

- Deutsche Alben: Klick. Glück im Kleinformat. Aus: ZEIT-Magazin Nr. 7/1976. S. 4-15. Zit. von Klant, M./ Walch, J.: Grundkurs Kunst 1 - Malerei, Grafik, Fotografie. Schroedel, Hannover 2002. S. 199/200

Schädel, Ditmar

- Elementare Fotografie - ein klassisches Medium im Wandel. In: Kunst+Unterricht 251/2001. Friedrich Verlag Seelze. S. 4-9
- Thomas Bachler - Bon voyage, 1999. In: Kunst+Unterricht 251/2001. Friedrich Verlag Seelze. S. 43/44

Schampel, Udo-Michael:

- Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht. Stuttgart 2001. S. 3-22

Schau, Albrecht:

- Szenisches Interpretieren im Unterricht. Klett. Stuttgart 1991

Scheiner, Peter:

- Literarische Rezeption/Produktion. In: Duderstadt, M./ Forytta, C. (Hrsg.): Literarisches Lernen. Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e. V.. Frankfurt/Main 1999. S. 130-144

Scheller, Ingo:

- Szenisches Spiel - Handbuch für die pädagogische Praxis. Cornelsen. Berlin 1998

Schmalriede, Manfred:

- Inszenierte Fotografie. In: Kunst+Unterricht 187/1994. Friedrich Verlag Velber. S. 16-21

Schmid, Wilhelm:

- Schule der Lebenskunst. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln 2003. S. 47-58

Schmidt, Siegfried:

- Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Suhrkamp. Frankfurt/Main 1996

Schmitt, Heinz:

- Kreativität - entbehrliches Konstrukt oder Wesensmerkmal des Kunstunterrichts? In: Kunst+Unterricht 261/2002. Friedrich Verlag Velber. S. 4-44

Schmitz, Ulrich:

- Bildung für Bilder. In: Jonas, H./ Josting, P.: Medien - Deutschunterricht - Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. Kopaed. München 2004. S. 219-232

Schmolling, Jan:

- Deutscher Jugendfotopreis - Ein Wettbewerb im Wandel. In: Holzbrecher, A./ Schmolling, J. (Hrsg.): Imaging - Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004. S. 89-106

Schober, Barbara/ Harten-Preiss, Silke:

- Wir schießen zurück - Shooting Back. In: Kunst+Unterricht 206/1996. Friedrich Verlag Velber. S.27-30

Schön, Erich:

- Anmerkungen zu PISA-Studie. In: Franz, K./ Payrhuber, F. J. (Hrsg.): Lesen heute - Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmansweiler 2002. S. 72-91

Schönteich, Sabine:

- Am Anfang war die Lomo In: Kunst+Unterricht 251/2001. Friedrich Verlag Seelze. S. 19-21

Seel, Norbert/ Strittmatter, Peter:

- Presentation of Information by Media and its Effects on Mental Modes. In: Mandl. H./ Levin J. R.: Knowledge Acquisition from Text and Pictures. Amsterdam/ New York 1989. S. 37-72

Selle, Gert:

- Betrifft Beuys – Annäherungen an die Gegenwartskunst. LKD Verlag. Unna 1994

Seumel, Ines:

- Assoziative Rezeptionsverfahren. In: Kunst+Unterricht 253/2001. Friedrich Verlag Velber. S. 4/5

Seydel, Fritz:

- Kompetenzfach Kunst – Zu einem Reizwort im aktuellen kunstpädagogischen Diskurs. In: BDK Mitteilungen 2/2007. S. 6-10

Singer, Wolf:

- Der Beobachter im Gehirn. Suhrkamp. Frankfurt/Main 2002

Sioda, Rainer:

- Digitalfotografie - Multimedia. Pädagogische Perspektiven für die außerschulische Jugendarbeit. In: Holzbrecher, A./ Schmolling, J. (Hrsg.): Imaging - Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004. S. 153-160

Sjölin, Amelie:

- Vom Bild zum Text - Über die allmähliche Verfertigung und Überarbeitung der Gedanken beim Zeichnen und Schreiben - ein Bilderbuchprojekt. In: Praxis Deutsch 137/1996. Friedrich Verlag Velber. S. 22-24

Sontag, Susan:

- Über Fotografie. Fischer. Frankfurt/Main 1980

Sowa, Hubert:

- Achtsamkeit auf die Achtsamkeit - Karl-Heinz Brodbeck's Theorie der Kreativität - ein Gespräch. In: Kunst+Unterricht 261/2002. Friedrich Verlag Velber. S. 50-54

Spinner, Kaspar H.:

- Lyrik der Gegenwart. In: Praxis Deutsch 46/1981. Friedrich Verlag Velber. S. 7-13
- Schreiben zu Bilderbüchern - Unterrichts Anregungen. In: Praxis Deutsch 113/1992. Friedrich Verlag Velber. S. 17-20
- Kinder und Lyrik - Ein Plädoyer für ästhetische Bildung. Die Grundschulzeitschrift 128/1999. S. 6-11
- Szenisches Vortragen von Gedichten. In: Ensberg, C./ Diegritz, Th./ Hübner, M./ Schuster, K. (Hrsg.): Deutschunterricht - Zugang zu den Lernenden finden. Westermann. Braunschweig 2000. S. 101-113
- Kreativer Deutschunterricht - Identität, Imagination, Kognition. Kallmeyer. Seelze 2001
- Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 2003
- Von der Filmerfahrung zur literarischen Textanalyse. In: Jonas, H./ Josting, P.: Medien - Deutschunterricht - Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. Kopaed. München 2004. S. 199-206

Stiller, Edwin:

- Sich ein Bild von der Welt machen - Zur Nutzung des Mediums Fotografie im sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: Holzbrecher, A./ Schmolling, J. (Hrsg.): Imaging - Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004. S. 215-230

Strötzel, Karlheinz:

- Der imaginäre Urlaub. In: Kunst+Unterricht 206/1996. Friedrich Verlag Velber. S. 31-33

Tell, Sandra:

- Evaluation des Freiburger Fotoprojekts. In: Holzbrecher, A./ Schmolling, J. (Hrsg.): Imaging - Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004. S. 107-136

Thiele, Jens:

- Das Bilderbuch in der Medienwelt des Kindes. In: Grundschule 9/1999. Westermann. S. 14-16
- Ist das Kind noch im Bilde? In: Arbeitskreis für Jugendliteratur: JULIT Informationen 3/2004. München 2004. S. 12-26

Ulmann, Gisela

- Sprache und Wahrnehmung. Campus. Frankfurt/Main 1975

von Criegern, Axel

- Vom Text zum Bild - Wege ästhetischer Bildung. Deutscher Studien Verlag. Weinheim 1996

Walch, Josef

- Bilder und Gedichte. In: Kunst+Unterricht 210/1997. Friedrich Verlag Velber. S. 22-34

Waldmann, Günter:

- Produktiver Umgang mit Lyrik. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 1998

Waldt, Kathrin:

- Literarisches Lernen in der Grundschule - Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 2003

Welsch, Wolfgang:

- Vernunft. Suhrkamp. Frankfurt/Main 1995. S. 81

Wermke, Jutta:

- betrachten - beschreiben - verdichten - sehen. In: Praxis Deutsch 113/1992. Friedrich Verlag Velber. S. 35-40
- Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. Kopaed. München 1997
- Die Bildbeschreibung – eine Frage des Standpunktes. Verlag Peter Lang. Frankfurt/ Main 1989

Weski, Thomas:

- How You Look At It. Fotografien des 20. Jahrhunderts. Köln 2000

Wick, Rainer K./ Krautz, Jochen:

- Die menschliche Perspektive - Gedanken zur Fotografie. In: Kunst+Unterricht 206/1996. Friedrich Verlag Seelze. S. 17-22

Wicke, Ilona:

- Gedichte erfahren - Erfahrungen ver-dichten. In: Praxis Deutsch 46/1981. Friedrich Verlag Velber. S. 41-44

Wiesing, Lambert:

- Phänomene im Bild. München 2000. Zitiert von Pilarczyk, Ulrike. In: Holzbrecher, A./ Schmolling, J. (Hrsg.): Imaging - Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004. S. 79-87

Witting, Heike:

- Veränderte Lebenswelten - veränderter Deutschunterricht? - Bericht über das 9. Symposium Deutschdidaktik. In: Praxis Deutsch 113/1992. Friedrich Verlag Velber. S. 6/7

Zitzlsperger, Helga:

- Vom Gehirn zur Schrift. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 2002

Zülch, Martin:

- Die Welt der Bilder - ein konstitutiver Teil der Allgemeinbildung. In: BDK-Materialien Bd. 7. Hannover 2001. S. 5-21

DANK

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Kaspar H. Spinner, der mich bei meiner Arbeit in tragender, unkonventioneller und herzlicher Weise beraten und begleitet hat.

Ganz herzlich danken möchte ich auch Frau Dr. Mirjam Zimmermann, Frau Dr. Irene Pieper und meiner Kollegin Iris Fischer für die spontane und unkomplizierte Unterstützung, Inspiration und Ermutigung auf dem Weg der Ideenfindung.

Den Grundstein für diese Arbeit haben Herr Prof. Königs und Herr Prof. Wilmsmeyer vom Lehrstuhl Kunst der Universität Siegen gelegt, indem sie mich zu einem ästhetischen Problemverständnis und einer eigenständigen künstlerischen Haltung geführt haben. Dafür ganz herzlichen Dank!

Danken möchte ich auch meinen Freundinnen Jasna Dedic, Monika Wilde, Petra Reith und Marlies Lütkenhues für das rege Interesse, die stetige Aufmunterung, den seelischen Beistand, die liebevolle Kinderbetreuung und die originellen Ablenkungs- und Entspannungsideen – Martina Schenk, Eva Wübken, Ute Strecha und Birgit Hoos darüber hinaus für den didaktischen Austausch und die schulpraktische Bodenhaftung sowie meinen Kollegen Andreas Helmbrecht und Alexander Luck für die schnelle Hilfe bzw. tröstenden Worte in allen technischen Notlagen.

Muchas gracias a Jesus Mesa por los ratos espanoles de ocio.

Danke auch allen meinen Schülerinnen und Schülern, die mich mit ihrem großen Engagement, ihrer Kreativität und ihren mutigen Ideen immer wieder in meinem Vorhaben bestätigt und dieses konkret ins Bild gesetzt haben.

Nicht zuletzt gilt mein großer Dank meinen Eltern und Geschwistern, deren Liebe und Unterstützung ich mir immer sicher sein kann, und insbesondere meinem Sohn Jakob, der in mir ungeahnte Kräfte und den Blick für das Wesentliche geweckt hat.

Anja Dorst

Fulda, im Januar 2008

Lebenslauf

ANJA JOSEFINE DORST

Persönliche Daten

Geburtsdatum 23.12.1970
Geburtsort Kassel

Schullaufbahn

1977-1981 Grundschule Helenental, Bad Wildungen
1981-1990 Gustav-Stresemann Gymnasium, Bad Wildungen
1990 Abitur

Studium

1990-1992 Studium der Germanistik und Katholischen Religion (LA Gymnasium),
Kunstgeschichte (MA), Philipps-Universität Marburg
1992-1996 Studium der Germanistik und Kunst (LA Sek. I/II), UGH Siegen
1996 1. Staatsexamen

Referendariat

1996-1998 Referendariat am Johanneum, Herborn
1998 2. Staatsexamen

Berufliche Laufbahn

seit 1994 Fotografin
seit 1999 Studienrätin für Deutsch und Kunst am Freiherr-vom-Stein-Gymnasium
Fulda
seit 2002 Autorin didaktischer Handreichungen u. a. für den Bergmoser&Höllner-
Verlag und den Deutschen Taschenbuch Verlag