

► Wege durchs Dickicht digitaler Bilder

Digitale Bilder interpretieren und produzieren lernen

Von Wolf-Rüdiger Wagner

Nicht nur in der Alltagssprache werden mit dem Begriff „Bild“ sehr unterschiedliche Phänomene bezeichnet. Das Bedeutungsspektrum reicht von darstellenden oder realistischen Bildern, wie Fotografien, Zeichnungen oder Gemälden, über logische Bilder, zu denen u. a. Graphen, Charts und Diagramme gezählt werden, bis zu den Ergebnissen bildgebender Verfahren, schließt aber auch gedankliche Vorstellungen und Metaphern im Sinne sprachlicher Bilder ein. Dass man nicht nur mit Blick auf den Umfang eines Heftes hier eine Auswahl treffen muss, liegt auf der Hand. Im Mittelpunkt dieses Heftes steht vor allem der Umgang mit Bildern, der durch die Digitalisierung in besonderem Maße beeinflusst wird. Dies gilt für die Manipulierbarkeit von Bildern, für unkomplizierte Zugänge zu einer kreativen pädagogischen Arbeit oder für neue Möglichkeiten der Bildanalyse. Dazu zählen auch die Bilder, die es ohne Computer-technik so gar nicht gäbe – nämlich „gerechnete“ Bilder, etwa aus der Fernerkundung oder der Physik.

Wir leben in einem „visuellen Medienzeitalter“. Bilder begegnen uns ständig und überall, in den unterschiedlichsten Verwendungszusammenhängen und in den verschiedensten

Formen. Diese Entwicklung hängt eng mit der Digitalisierung der Fotografie sowie der Entwicklung bildgebender Verfahren und der Verbreitung von Computergrafiken zusammen. Dabei hat die Digitalisierung jedoch nicht nur die Menge, die Alltagspräsenz und die Zugänglichkeit von Bildern verändert, sondern auch ganz grundsätzlich deren Status. Nicht zuletzt stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Bild und Abgebildetem bei digitalen Bildern in neuer Weise.

Bild, Abbild und Wirklichkeit

Mit dem Übergang von der Analog- zur Digitalfotografie hat sich der Status von fotografischen Bildern grundlegend verändert. In der digitalen Fotografie macht die Frage nach dem Original wenig Sinn, da die elektronische Speicherung digitalisierter Signale nicht mit dem Negativ oder dem Dia der analogen Fotografie vergleichbar ist. Da es kein Original im eigentlichen Sinne gibt¹, sind bei der digitalen Fotografie die Übergänge zwischen Bearbeitung und Manipulation fließend (s. dazu auch S. 34–37). Das Thema Fotografie erhält dadurch neue Aktualität.

Es geht dabei – neben erweiterten Möglichkeiten, Bilder im Sinne der Handlungs- und Produktorientierung im Unterricht zu nutzen – insbesondere um Fragen der Authentizität und

Glaubwürdigkeit von Fotografien: „Die Unterscheidung zwischen Abbild und Wirklichkeit muss geschärft werden, zur visuellen Kompetenz gehört das Erkennen der kommunikativen Absichten, mit denen ein Bild gezeigt wird. Hier hat die Digitalisierung des Visuellen einen positiven pädagogischen Effekt. Fast jeder hat inzwischen erfahren, dass Bilder manipuliert sein können. Der computergenerierte Saurier im Spielfilm, die digital geglättete Haut in der Werbung, das Fehlfarbenbild einer Galaxie in der Wissenschaft: Die Kenntnis der Möglichkeiten der digitalen Bilderzeugung und -bearbeitung schützt vor dem Vertrauen in die Unmittelbarkeit der Bilder und sensibilisiert für die Macht, die mit Bildern ausgeübt wird.“ (Ballstaedt 2006, S. 7)

Der Status von Bildern muss bei den „gerechneten Bildern“, in denen große Datenmengen visualisiert werden, ebenfalls neu bestimmt werden. Dieser Bildtyp spielt in den Naturwissenschaften, in den naturwissenschaftlichen Fächern und nicht zuletzt in den Massenmedien eine zunehmend wichtigere Rolle. In vielen Bereichen, in denen es um gesellschaftlich relevante Fragestellungen geht, wird mit solchen „Bildern“ argumentiert. Was uns hier als Bild gegenübertritt, ist jedoch das Ergebnis von Theorien und Rechenverfahren, abhängig von der eingesetzten Software und den Entscheidungen im Prozess der Bearbeitung. Für diese Bilder gilt (wie für alle technischen Abbildungsverfahren), dass es keine „Selbstabbildung“ von Wirklichkeit gibt, sondern dass sie als Bilder entschlüsselt werden müssen. Auch hier stehen in der Schule digitale Werkzeuge zur Verfügung, um sich aktiv mit diesem neuen Bildtypus auseinanderzusetzen (s. dazu S. 42–47).

Bilder im Unterricht: Vorbehalte und fehlende Kompetenzen

In der Schule hat man sich bislang insbesondere mit darstellenden Bildern eher schwer getan. Daher erscheint es sinn-

voll, auf die Vorbehalte gegenüber diesem Bildtyp näher einzugehen.

Geht es um Erklärungen für diesen Zustand, dann wird häufig als Ursache hierfür die in unserer Kultur tief verankerte Bildfeindlichkeit bzw. der weit verbreitete „Verbalsnobismus“ angeführt (Doelker 2002, S. 20). In der Tat riefen Pädagogen bereits zum Kampf gegen den „Bilderkultus“ auf, als aus heutiger Sicht noch nicht von einer „Bilderflut“ die Rede sein konnte. In einer pädagogisch-wissenschaftlichen Abhandlung aus dem Jahr 1875 kritisierte der Verfasser, dass im Unterricht viele Stunden durch die „Besprechung trivialer Bilder vergeudet“ würden. Der in Schulen zunehmend um sich greifende „Bilderkultus“ leiste „einem oberflächlichen Halbwissen“ Vorschub (Vogel 1875, S. 17).

Lässt man sich auf die hier formulierten Vorbehalte ernsthaft ein, finden sich durchaus spezifische Erklärungansätze für die bis heute in der Schule zu beobachtende Zurückhaltung gegenüber (darstellenden) Bildern. Diese Zurückhaltung lässt sich zumindest teilweise mit Blick auf die unterschiedlichen „Kommunikationsleistungen“ von Texten² und Fotografien erklären:

- ▶ Fotografien präsentieren die vielfältigen Facetten eines Sachverhalts oder einer Situation in ihrer Gleichzeitigkeit. Auf einem Bild kann man die Situation „mit einem Blick“ erfassen. Bilder vermitteln dadurch mehr Atmosphäre, versetzen den Betrachter ins „Milieu“ der Dinge und Personen. Die Fotografie bleibt der jedoch Oberfläche verhaftet, stiftet Sinnbezüge lediglich innerhalb des Wahrnehmungsfeldes und klammert dabei die Möglichkeit verborgener Eigenschaften und Zusammenhänge aus. Sie fixiert einen Moment, ohne Entwicklung und Geschichte zu erfassen.
- ▶ Sprachlich lassen sich Sachverhalte und Situationen nur diskursiv darstellen, d. h. in der zeitlich aufeinanderfolgenden Wiedergabe von Momenten, die sich gleichzeitig ereignen. Man ist jedoch auf Texte angewiesen, wenn es

um „Beweise, Schlüsse und Wahrheitsbehauptungen“ sowie um die Vermittlung von Ideen, abstrakten Konzepten und Zusammenhängen geht (Lobinger 2012, S. 74 f.).

Aus dieser Gegenüberstellung lässt sich erkennen, warum der Sprache und Schrift größere Bedeutung in schulischen Lehr- und Lernprozessen zugemessen wird.

Wenn in den Kommunikationswissenschaften von einer „Bildüberlegenheitswirkung“ ausgegangen wird (Lobinger 2012, S. 75), bestätigt dies bis zu einem gewissen Grad die Aussagen des zitierten bildkritischen Pädagogen aus dem 19. Jahrhundert: „Bilder werden aufgrund ihrer analogen Struktur also besonders rasch – „auf einen Blick“ – identifiziert, sodass bereits nach einem Sekundenbruchteil eine grundlegende inhaltliche Orientierung im bildlichen Angebot erreicht wird. [...] Diese leichte und rasche Identifizierbarkeit von Bildern und ihrer Motive erklärt einerseits die Beliebtheit von bildlichen Inhalten und ist zugleich auch ein scheinbarer, wenn auch falscher Beleg dafür, dass visuelle Medien leichter zu verstehen seien, als schriftliche Medien [...].“ (Lobinger 2012, S. 97 f.)

Diese Voreinstellungen gegenüber darstellenden Bildern bleiben nicht ohne inhaltliche Konsequenzen. Zwar hat die PISA-Studie gravierende Defizite aufgedeckt, wenn es darum geht, sogenannte „diskontinuierliche“ bzw. „nicht-lineare“ Text zu verstehen. Bei Graphen, Charts und Diagrammen ist man sich jedoch im Prinzip darüber im Klaren, dass diese „logischen Bilder“ entschlüsselt und interpretiert werden müssen. Im Gegensatz verführt die „Illusion eines unmittelbar und intuitiv verfügbaren Informationsgehalts“ bei darstellenden Bildern dazu, an der Oberfläche zu bleiben. Man kann sich scheinbar die Mühe ersparen, diese Bilder zu entschlüsseln (Lobinger 2012, S. 58). Dies führt dazu, dass Bilder oftmals nur kurz angeschaut und in der Regel nur eine geringe Verarbeitungstiefe nach sich ziehen, d.h., die Voreinstellung gegenüber Bildern steht einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Bildinhalten entgegen.

Wenn die durch die Digitalisierung gesteigerte Allgegenwart von Bildern es rechtfertigt, davon zu sprechen, dass wir in einer visuellen Kultur leben, sind nicht Aufrufe gegen den „Bilderkultus“ gefragt, sondern Anleitungen zu einem kompetenten Umgang mit Bildern. Es muss darum gehen, Bilder mit ihren Kommunikationsleistungen ernst zu nehmen (s. dazu S. 27–29).

Bilder zum Sprechen bringen

Bilder in Kontexten sehen

Bei der Arbeit mit Bildern im Unterricht muss die Sprach- und Textaffinität schulischer Lehr- und Lernprozesse nicht zwangsläufig stören, sofern man sich von der Vorstellung löst, dass das Verstehen von Bildern intuitiv verläuft und keiner weiteren Vertiefung bedarf. „Der alte Satz ‚Ein Bild sagt mehr als tausend Worte‘ erweist sich als unrichtig, denn ein Bild sagt gar nichts, es kann nur etwas darstellen.“³ Eine Aussage kann sich erst im Zusammenhang ergeben.“ (Schierl 2001, S. 219) An Bilder müssen Fragen gestellt werden, um sie zum „Sprechen“ zu bringen.⁴ Als Ausschnitte aus komplexen Abläufen und Zusammenhängen bedürfen Fotografien immer der Einordnung und Entschlüsselung.

Diese Unbestimmtheit von Fotografien wird leicht übersehen, da private Fotos die Funktion haben, die Erinnerung an Situationen und Ereignisse wach zu halten. Sie dienen als „Gedächtnisstützen“, die auf den Aufnahmekontext verweisen. Diesen Charakter verlieren sie erst im Laufe der Zeit,

wenn die Erinnerungen verblassen, wenn sie für die folgenden Generationen zu Dokumenten werden, die durch Erklärungen erschlossen werden müssen.

Alle medialen Texte, egal ob etwa bildlich oder verbal, können immer unterschiedlich interpretiert werden. Die inhaltliche Unschärfe und Unbestimmtheit von Fotografien verstärkt ihre Bedeutungsoffenheit, auch wenn sie „nicht völlig bedeutungsoffen sind“ (Lobinger 2012, S. 65). Dies erfordert – sofern mehrere Personen beteiligt sind – sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption von Fotografien, dass man sich über die Gestaltung bzw. die Lesart des Bildes verständigt. Diese Aushandlungsprozesse sind ein wichtiger Ansatzpunkt für die Arbeit mit Bildern im Unterricht (s. dazu auch S. 10–11).

In der medialen Kommunikation kommen Fotografien in erster Linie in der Kombination mit verbalen Texten vor. Daher müssen sich visuelle Kompetenz und Lesekompetenz ergänzen. Vom „visuellen Analphabetismus“ zu sprechen, verkürzt die Anforderungen an einen kompetenten Umgang mit Bildern.

In der Diskussion über den „visuellen Analphabetismus“, bezieht man sich gerne auf Walter Benjamin und seinen Essay „Kleine Geschichte der Photographie“. Benjamin spricht dort von der Notwendigkeit, sowohl die Bildrezipienten als auch die Bildproduzenten zu „alphabetisieren“. Es heißt dort: „Nicht der Schrift-, sondern der Photographieunkundige wird, so hat man gesagt, der Analphabet der Zukunft sein. Aber muß nicht weniger als ein Analphabet ein Photograph gelten, der seine eigenen Bilder nicht lesen kann? Wird die Beschriftung nicht zum wesentlichen Bestandteil der Aufnahme werden?“ (Benjamin 1963, S. 93) Ausgelassen wird dabei zumeist der letzte Satz, in dem Benjamin davon spricht, dass die Beschriftung zum wesentlichen Bestandteil der Aufnahme wird. Benjamin geht es also gar nicht ausschließlich um den „visuellen Analphabetismus“, sondern darum, dass fotografische Abbildungen für sich genommen nur Indizien sein können. Ebenso wie Indizien ihre Bedeutung erst durch die Beweisführung erhalten, müssen Fotografien beschriftet oder in einen Kontext montiert werden, damit sie Bedeutung erhalten.

Folgt man diesen Überlegungen, dann müssen die Montage- und Konstruktionsprinzipien aufgedeckt werden, die in den Medien benutzt werden, um mithilfe von Bildern und Texten Aussagen zu transportieren. Daher müssen sich visuelle Kompetenz und Lesekompetenz ergänzen. „Eine ‚perfekt konstruierte‘ Medienbotschaft greift auf die jeweiligen kommunikativen Leistungen von Bild und Text zurück und verbindet diese auf komplementäre Weise in einer Gesamtbotschaft.“ (Lobinger 2012, S. 75)

Bilder zum Lernen nutzen

Es wäre jedoch verkürzt, nur auf die Notwendigkeit hinzuweisen, Bilder durch Texte zu ergänzen und zu interpretieren. Zum einen können, wie z.B. die Unterrichtseinheit auf S. 24–25 zeigt, Fotografien über andere Abbildungen erschlossen und interpretiert werden. Zum anderen bietet sich im Kontext von handlungs- und produktorientierten Verfahren die Arbeit mit Bildern zur Erschließung von Texten und zu schüleraktivierenden Inszenierungen von Sprechatelässen an. 1889 warb Kodak für seine Kameras mit dem berühmten Slogan „You press the button, we do the rest“, und bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts war die Fotografie im Hobbybereich angekommen (s. a. die Werbung von Agfa in



Quelle: Kunzfeld, Ernst: Lichtbild und Schule, Knapp, Halle/Saale (1932)

Abb. 3: Anzeige für Hobby-Fotografie mit Agfa-Kameras

Abb. 3). Sofern man auf eine aufwendige Bearbeitung der digitalen Fotos verzichtet, ist jetzt auch der besagte „Rest“ durch Knopfdruck zu erledigen. Mit dem „Siegesszug der digitalen Fotografie“ sind die technischen, organisatorischen und finanziellen Barrieren für die Einbeziehung der aktiven Fotoarbeit in Schule und Unterricht weitgehend überwunden. Doch angesichts der pädagogischen Vorbehalte gegenüber Bildern bleibt es offen, welche Auswirkungen diese Veränderungen auf die Fotopraxis in der Schule tatsächlich haben werden.

Der Bezug zum Medienalltag und die nicht zu übersehende Bedeutung von Bildern in unserer Kommunikationskultur liefern eine tragfähige Begründung für die Einbeziehung der Fotografie in Schule und Unterricht. Dies umso mehr, als man heute von nahezu uneingeschränkten Zugriffsmöglichkeiten der Jugendlichen auf die digitale Fotografie ausgehen kann: „Bildliche Ausdrucksformen [...] werden auch in zunehmendem Maße in Alltagskommunikation eingebunden. Digitale Fotografien haben sich beispielsweise zu präferierten Ausdrucksformen von Jugendlichen entwickelt, die Bilder auf ganz selbstverständliche, natürliche Weise in alltägliche, oft mediatisierte, Kommunikationsprozesse implementieren [...]. Bildhandeln ist, zumindest für diese Gruppe, zu einer selbstverständlichen und alltäglichen kommunikativen Praxis geworden.“ (Lobinger 2012, S. 55)

Wenn Bilder für Jugendliche zu einem selbstverständlichen Bestandteil ihrer kommunikativen Praxis geworden sind, heißt dies allerdings nicht, dass man in Schule und Unterricht unreflektiert an die von den Jugendlichen entwickelten Nutzungsmuster anknüpfen kann. Fachliche Anforderungen an den Umgang mit Bildern haben ihre eigene Logik. Es ist zu pauschal, von Fotografie bzw. digitaler Fotografie zu sprechen. Für eine kompetente Auseinandersetzung mit dem Medium Fotografie muss man sich auf die unterschiedlichen Gebrauchsweisen oder Stile einlassen, die je nach Kontext die Anforderungen an die Arbeit mit Fotografie prägen (s. dazu auch die Beispiele auf S. 30–47).

Anmerkungen

- (1) In gewissem Sinn gibt es auch in der digitalen Fotografie „Originale“, nämlich die Rohdateien (RAW), die noch nicht bearbeitet – auch nicht kameraintern – sind. Große Agenturen oder Zeitungen verlangen von ihren Fotografen ausschließlich oder ergänzend die Rohdateien, um Manipulationen ausschließen zu können.
- (2) Geht man von einem erweiterten Textbegriff aus, dann sind auch Fotografien Texte, deren Aussage durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Gestaltungselemente zustande kommt. Nur aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung werden hier Bilder bzw. Fotografien den Texten im Sinne von verbalen Texten gegenübergestellt.
- (3) Der Ausspruch wird häufig Kurt Tucholsky zugeschrieben, der im November 1926 unter seinem Pseudonym Peter Panter in der Zeitschrift „Uhu“ einen Artikel unter dieser Überschrift veröffentlichte. Unabhängig davon, dass es frühere Belege für diesen Ausspruch gibt, ist Tucholskys Beitrag lebenswert, weil er sich mit der gewählten Überschrift auf die neuen Möglichkeiten der Momentfotografie bezieht. Mit der Kamera könnte man in unbeobachteten Momenten den wahren Charakter von Menschen festhalten (vgl. <http://www.textlog.de/tucholsky-bild-sagt-worte.html>). Eine amüsante Zeitreise durch die Geschichte dieses Ausspruch bietet der Beitrag „The history of a picture's worth“: <http://www2.cs.uregina.ca/~hepting/research/web/words/history.html>.
- (4) Eine „Guideline zur Bildanalyse im Unterricht“ mit einem Fragenkatalog für die Bildbeschreibung, Bildanalyse und Bildinterpretation findet man auf der Website des Demokratiezentrums Wien: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/guideline_bildanalyse.pdf

Literatur

- ▶ Ballstaedt, Steffen-Peter: Worin besteht die Macht der Bilder? In: ZHWinfo (2006), Nr. 29, S. 4–7. – http://www.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/zshaw/publikationen/zhwinformationen/ZHWinfo29.pdf
- ▶ Benjamin, Walter: Kleine Geschichte der Photographie. In: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1963.
- ▶ Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der MultimediaGesellschaft. Klett-Cotta, Stuttgart 2002.
- ▶ Lobinger, Katharina: Visuelle Kommunikationsforschung. Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft. VS, Wiesbaden 2012.
- ▶ Schierl, Thomas: Text und Bild in der Werbung: Bedingungen und Anwendungen bei Anzeigen und Plakaten. Herbert von Halem, Köln 2001.
- ▶ Vogel, August: Gegen den Bilderkultus. Eine wissenschaftlich-pädagogische Abhandlung. Bertelsmann, Gütersloh 1875.

Dr. Wolf-Rüdiger Wagner,
Medienpädagoge

Rauschenplatstr. 26
30659 Hannover
wolfriedigerwagner@arcor.de