

2 Dazwischen – ein praxeologischer Selbstversuch

„Der Text ist kein ‚Kommentar‘ zu den Bildern. Die Bilder sind keine ‚Illustrationen‘ zum Text. Beide dienten mir lediglich als Ausgangspunkt für eine Art visuellen Schwankens – ähnlich vielleicht jenem Sinnverlust, den der Zen als Satori bezeichnet. Text und Bilder sollen in ihrer Verschränkung die Zirkulation, den Austausch der Signifikanten: Körper, Gesicht, Schrift, ermöglichen und darin das Zurücktreten der Zeichen lesen.“ (Barthes 1981: 11)

In diesem Selbstversuch folge ich Pierre Bourdieus praxeologischem Dreischritt (Bourdieu/Wacquant 2006: 67–69) und lasse mich gleichzeitig von Roland Barthes’ Überlegungen zur Fotografie (Barthes 1978 und 1985) inspirieren. Hierbei gehe ich von herkunftskulturellen Aspekten aus, wie ich sie besonders in Abschnitt 2.1 über das Dazwischen als Aufenthaltsraum beschreibe. Anhand einiger Episoden aus meiner Kindheit und Jugend sowie anhand erster Erfahrungen auf Reisen kann ich ein genuines Interesse an der Auseinandersetzung zwischen Eigen und Fremd festmachen. Dieses Interesse und der Wunsch, nicht nur zu beobachten, sondern auch handlungsfähig zu werden, mit Menschen zu interagieren, führt mich in Abschnitt 2.2 an verschiedene Arbeitsplätze im Dazwischen. Über diese wiederum gelange ich zu meinem wissenschaftlichen Feld. Dieses undisziplinierte Feld ist von vier Theoretikern geprägt: Roland Barthes, Pierre Bourdieu, Homi Bhabha und Paulo Freire. Texte dieser vier Autoren geben diesem Selbstversuch einen theoretischen Rahmen.

2.1 DAS DAZWISCHEN ALS AUFENTHALTSRAUM

Im Aufenthaltsraum bin ich fixiert und fixiere die Anderen. Ich bin nur anwesend und beobachte, wie es beim Warten in einem Aufenthaltsraum üblich ist. In diesem Dazwischen herrscht ein ambivalenter Umgang mit dem Fremden, es finden Begegnungen statt, aber keine Interaktionen.

2.1.1 IM ZUG

Ich saß im Zug nach Wien, neben mir döste Cara, der Hund meiner Eltern. Die restlichen fünf Sitze im Abteil waren leer, die Tür war einen Spalt geöffnet. Eine Zeit lang versuchte ich, mich auf mein Buch zu konzentrieren. Die Kinder vom Nachbarabteil huschten immer wieder vorbei, um einen Blick auf Cara zu werfen. Sie hatten ungewöhnliche, schöne bunte Kleider an. Ich begann mich zu fragen, woher die Kinder kamen, was sie hier machten und warum ... Im Stillen stellte ich fest, dass es sich um indische Kinder handeln müsste – soweit ich es hören konnte, wechselten sie immer wieder zwischen Hindi und Englisch. Als einer der Jungen, Josh, dann unvermittelt zu uns (eigentlich zu Cara) ins Abteil kam, wurde meine Annahme über seine Herkunft bestätigt. Während er sich fast auf Cara setzte, um sie zu streicheln (wobei Cara seine wilden Berührungen erstaunlich geduldig über sich ergehen ließ), begann er, ohne Aufforderung von sich zu erzählen. Dabei beantwortete er all jene Fragen, die ich mir vorab gestellt hatte. Josh war sieben Jahre alt, seine Eltern, so erzählte er, seien in Indien geboren und hätten dann in New York gelebt, wo er auch aufgewachsen und in die Schule gegangen sei, bis er mit seiner Familie vor einem Jahr nach Mumbai umzog. Hier in Österreich sei er, weil er seine Tante besucht. Er liebe Tiere, Hunde und Katzen – in New York habe er zwei Katzen, Blacky und Browny – die eine mit schwarzem, die andere mit getigertem Fell. Die beiden habe er im Müll gefunden, zu sich mit nach Hause genommen und behalten dürfen. Als er weiter erzählte, dass Browny von einem Auto überfahren worden sei, wurde seine Stimme etwas dünner, er hielt kurz inne. Aber Blacky, so fuhr er dann fort, habe er mit nach Mumbai genommen, wo sie auf ihn warte. Als er mit seiner Erzählung fertig war, stand Josh ebenso unvermittelt auf, wie er in das Abteil gekommen war.

“For a willingness to descend into that alien territory – where I have led you – may reveal that the theoretical recognition of the split-space of enunciation may open the way to conceptualizing an international culture, based not on the exoticism of multiculturalism or the diversity of cultures, but on the inscription and articulation of culture’s hybridity.”
(Bhabha 2004:56)

Es war ein wenig so, als wäre Josh einfach dem Buch von Homi Bhabha entsprungen, das noch immer in meinem Schoß lag, als der Junge das Abteil verließ. Das Dazwischen manifestierte sich in jenen Momenten auf vielschichtige Art und Weise: in Form einer Zugreise von A nach B; durch Cara, die als Vermittlerin zwischen mir und Josh fungierte; in Josh, dessen Leben sich im Großen zwischen New York und Mumbai abspielte und der gerade

eben Österreich mit dem Zug durchquerte; in Form der offenen Fragen, die ich mir stellte und die Josh, ohne Aufforderung, eine nach der anderen aufgriff und mir beantwortete; und schließlich im Migrationszusammenhang von Homi Bhabha und Josh – dem *inbetween* zwischen Indien und Nordamerika.

“To that end we should remember that it is the ‘inter’ — the cutting edge of translation and negotiation, the inbetween space — that carries the burden of the meaning of culture. It makes it possible to begin envisaging national, anti-nationalist histories of the ‚people’. And by exploring this Third Space, we may elude the politics of polarity and emerge as the others of ourselves.” (Bhabha 2004: 56)

2.1.2 IN SACHSENBURG

Ich bin in Sachsenburg, einer kleinen Kärntner Gemeinde, aufgewachsen. Christliche Werte wurden in meiner Familie großgeschrieben, der Kirchgang am Sonntag war obligatorisch. Wir waren gerne unter Leuten. Ich war bei der Jungschar, im Chor und beim Blasmusikverein. Zu den Gastarbeiter_innen im Gebäude drei Häuser weiter hatten wir keinen Kontakt, weder zu den Leuten aus der Türkei noch zu jenen, die vermehrt aus dem zerstörten Jugoslawien kamen. Im Laufe der Zeit kamen auch Männer aus Afrika in diesem Haus unter.

“Look, a Negro ... Mama, see the Negro! I’m frightened ... I could no longer laugh, because I already know where there were legends, stories, history, and above all historicity ... Then, assailed at various points, the corporeal schema crumbled, its place taken by a racial epidermal schema ...” (Fanon 1967: 112)

In Sachsenburg habe man schon immer „Neger“ gesagt, hieß es. Rassistische und ausgrenzende Worte kamen auch im Vokabular meiner Eltern vor – nicht um zu beschimpfen, aber um zu bezeichnen, was sie vor unserer Haustür und auch auf Reisen beobachtet hatten. Sie machten Urlaub in Kenia, mein Vater filmte mit seiner Super-8-Kamera; daheim zeigten sie uns Kindern die Filme und erzählten von ihren Erfahrungen in Afrika. Ich war von den Stummfilmen und den Erzählungen meiner Eltern fasziniert und sehnte mich bald danach, selbst zu reisen. Mit den Männern aus Afrika im Nachbarhaus – wir haben nie nachgefragt, woher sie eigentlich genau kamen – hatten wir trotz unserer christlichen Werthaltung und Weltoffenheit nach wie vor keinen Kontakt.

“Private and public, past and present, the psyche and the social develop an interstitial intimacy. It is an intimacy that questions binary divisions through which such spheres of social experience are often spatially opposed. These spheres of life are linked through an ‘in-between’ temporality that takes the measure of dwelling at home, while producing an image of the world of history.” (Bhabha 2004: 19)

Ich betreibe *Othering* (Spivak 1985), ich unterscheide zwischen uns und den Anderen, um Bilder von mir zu konstruieren und immer wieder neu zu



Abb. 3 Die Kirche



Generative Bildarbeit

Abb. 4 Das Wohnzimmerfenster

bestätigen. Unzählige Selfies entstehen dabei, ganz ohne Kamera oder Handy vor dem Gesicht, ich bemerke es kaum. Als die Männer aus Afrika in unser Nachbarhaus einzogen, besaßen wir noch keine Handys. Unser Telefon war noch mit einem Kabel an der Wand fixiert, gleich neben dem Fenster in unserem Wohnzimmer, durch das ich — ohne die Gardinen auf die Seite zu schieben — voll Neugier hinausschaute, um die Anderen zu sehen; um zu erkennen, was an ihnen anders war, im Vergleich zu uns. Es war die Hautfarbe, die Kleidung. Manchmal, wenn ich genau hinhörte, konnte ich auch ihre fremde Sprache hören.

“Why not the quite simple attempt to touch the other, to feel the other, to explain the other to myself?” (Fanon 1967: XX)

2.1.3 IN POTCHEFSTROM

Meine Sehnsucht nach dem Reisen konnte ich bald ein wenig stillen. Die erste große Reise ohne Eltern und Geschwister unternahm ich mit einem Chor nach Südafrika — ich war 16 Jahre alt. Als wir in Potchefstrom ankamen, wurde ich von meiner Gastfamilie abgeholt und herzlich aufgenommen. Am ersten Abend saß ich mit den Familienmitgliedern bei Tisch und wurde eingeladen, mich wie zu Hause zu fühlen. Das war auch gar nicht so schwer, denn, wie ich bald feststellte, führte meine Gastfamilie ein Leben, das dem unseren in Österreich sehr ähnlich schien. Als wir mit dem Essen fertig waren, kam eine Frau aus der Küche, die ich bis dahin noch nicht bemerkt hatte. Ich stand auf und stellte mich ihr mit Händedruck und Wangenkuss vor, so, wie ich es auch bei den anderen Familienmitgliedern gemacht hatte. Die Frau — Martha — wirkte überrascht, begrüßte mich aber sogleich mit aller Herzlichkeit. Ich wechselte ein paar Worte mit ihr, offensichtlich hatte sie das gute Essen zubereitet und ging nun dazu über, das Geschirr abzuräumen. Am Tisch herrschte betretenes Schweigen. Erst als später am Abend die jüngere Tochter der Gastfamilie auf mich zukam und mich fragte, warum ich denn ihrer Bediensteten die Hand gegeben hätte, wurde mir klar, dass ich damit gegen die häuslichen Konventionen verstoßen hatte. Die Bedeutung des Begriffs *Apartheid*, den ich als Worthülse in der Schule kennengelernt hatte, konnte ich nun im Haus meiner Gastfamilie ein Stückweit erahnen.

“This is the moment of aesthetic distance that provides the narrative with a double edge, which like the coloured South African subject represents a hybridity, a difference ‚within‘, a subject that inhabits the rim of an ‘in-between’ reality. And the inscription of this borderline existence inhabits a stillness of time and a strangeness of framing that creates the discursive ‘image’ at the crossroads of history and literature, bridging the home and the world.” (Bhabha 2004: 19)

Alltagsrassismus und Ausgrenzung gegenüber jenen, die außerhalb stehen — den Anderen, den Fremden, den osteuropäischen, türkischen und afrikanischen Nachbarn — waren mir vertraut. Was hier im Haus der südafrikanischen Gastfamilie geschah, berührte mich jedoch als etwas Neues, Irritierendes, das

ich so noch nicht erfahren hatte. Warum war mir Martha nicht vorgestellt worden? Warum saß sie nicht mit uns am Tisch? Warum sollte ich ihr nicht die Hand geben? Für mich war neu, dass Ausgrenzung so nah, innerhalb der eigenen vier Wände, mitten im Zuhause einer Familie stattfand. Weder begriff ich das Regelwerk des Apartheidsystems, dem die Vorgaben zum Umgang mit schwarzen Bediensteten in dieser Situation wohl entstammten, noch war ich in der Lage, es zu hinterfragen bzw. es zu unterlaufen.

2.1.4 IN LAHORE

Einige Jahre später führte mich eine Reise nach Pakistan. In Lahore lernte ich Ghulam kennen. Er nahm mich, meinen Freund Erik und unseren Kollegen Kurt während unseres ersten *ipsum*-Projektes in seinem Haus auf. Ich entsprach ganz und gar nicht dem Frauenbild, das er gewohnt war. Er band uns dennoch in sein soziales Umfeld ein. Wenn wir nicht gerade arbeiteten, hatten wir großen Anteil an seinem Leben. Wir verbrachten lange Nächte mit ihm an seinem Straßenstand, an manchen Tagen zeigte er uns seine Lieblingsplätze in der Stadt, mit ihm konnten wir viel entdecken, gemeinsam lachen, diskutieren, auch streiten. Früher einmal, so erzählte er, habe er in Afghanistan gegen die Russen gekämpft. Zu dieser Zeit sei sein Leben vom Kampf und vom Training für eine Sache geprägt gewesen, die er „Befreiung“ nannte. Später habe er sich entschieden, ein Leben zu führen, wie es einem guten Muslim entspreche – regelmäßiger Besuch in der Moschee, fünf Gebete am Tag, Almosen für die Armen, pilgern und fasten.

Nach einer Woche in seinem Haus nahm er mich zur Seite, um mir zu erklären, dass ich ab sofort keine Fremde mehr sei. Es wäre nicht passend, eine fremde Frau zu beherbergen, und er habe sich für dieses Problem schon etwas überlegt: Ab sofort sei ich seine Schwester. Ich war damit einverstanden und machte auch gerne regelmäßige Pflichtbesuche bei den Frauen der Familie. Ich hatte nun die Verpflichtung, nicht nur Gast zu sein, sondern ein wenig mehr. Die regelmäßigen Besuche bei meinen Leihschwestern und meiner Leihmutter gaben mir neue Einblicke in das häusliche Leben, waren doch die Räume der Frauen getrennt von den offenen Räumen, die Ghulam bewohnte. Wenn ich an das große Eisengatter klopfte, um die Frauen zu besuchen, öffnete mir ein kleines Mädchen. Die ersten Male dachte ich, Mehreen sei eine Verwandte auf Besuch. Jedoch je öfter ich kam, desto seltsamer erschien mir die Situation, in der sich das Mädchen befand. Einmal hörte ich von meinem Zimmer aus ein verzweifeltes Weinen und Schluchzen. Ich wusste nicht, woher es kam. Nach einigen Wochen, ich war gerade im Hof, um den Frauen Brot vorbeizubringen, hörte ich das Weinen erneut. Ich beschloss, Ghulam auf das Ereignis anzusprechen. Als ich zu ihm ging, sah ich eine Frau, die mir vorher noch nie begegnet war, den Hof verlassen. Ghulam versuchte, sich zu erklären: Die Frau, die eben gegangen war, sei Mehreens Mutter. Ghulam sagte, das Mädchen habe immer Heulkrämpfe, wenn sie komme. Warum? Weil das Kind so gerne mit seiner Mutter nach Hause wolle. Die Mutter komme einmal im Monat, jedoch nicht, um das Mädchen zu besuchen, sondern um ihr Geld zu holen: den Lohn, den Mehreen verdiente, weil sie von Ghulams Familie als Dienerin beschäftigt werde. Davon wisse das kleine Mädchen aber

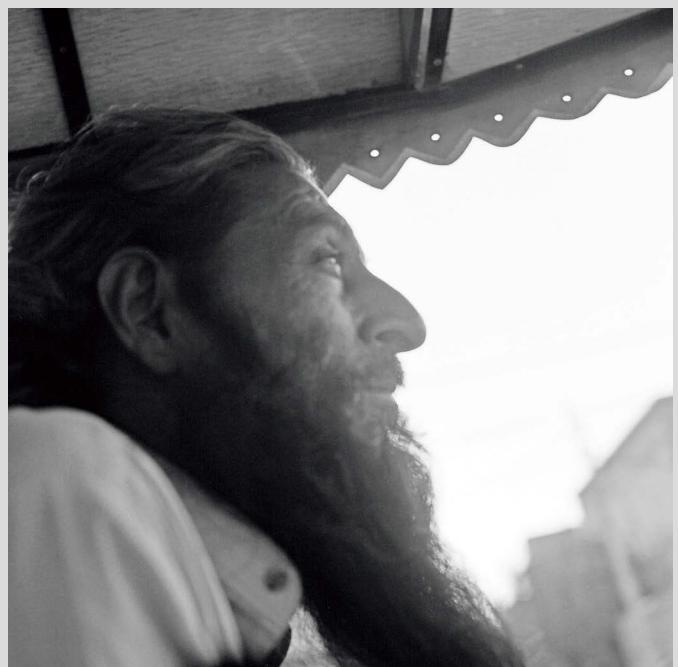
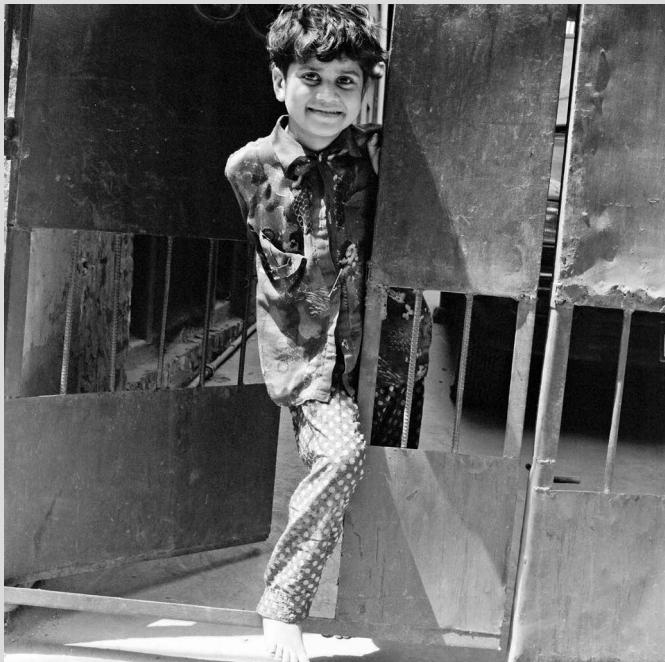


Abb. 5 Ghulam und Mehreen



Abb. 6 „Jud“

nichts. Mehreen müsse in seiner Familie nicht hungern, so Ghulam, das warme Bett und das tägliche Brot müsse sie sich aber erst verdienen. Ich hörte Ghulams Erläuterungen an und konnte nichts erwidern. Ein paar Tage später erzählte ich der Direktorin des SOS-Kinderdorfs in Lahore, was ich erlebt hatte. Für sie war Mehreens Geschichte nicht neu — es gebe Hunderte, wenn nicht Tausende solcher Fälle, allein in Lahore. Das SOS-Kinderdorf nehme nur Waisenkinder auf. Für Kinder wie Mehreen gebe es in Pakistan keine Anlaufstelle, wenigstens habe sie Glück im Unglück.

2.1.5 IM MALEREIBETRIEB

Ich wuchs in der vergleichsweise „heilen“ Welt der österreichischen 1980er-Jahre auf. Langsam und verhalten begannen die Menschen damals, über den Schrecken zu sprechen, der im Nationalsozialismus geherrscht und sich in Köpfen und Herzen festgesetzt hatte. Allerdings war ausgrenzender, rassistischer und antisemitischer Sprachgebrauch nach wie vor „normal“. Wer anders war, war noch immer (oder bereits wieder) nicht willkommen. Mein Vater wurde 1939 geboren, hatte seine frühen Kindheitsjahre umgeben von überzeugten Nazis verbracht und noch nach 1945, als kleiner Junge, das *Horst-Wessel-Lied* auf seiner Geige gespielt. Sein weiterer Lebensweg war zunächst von der Herausforderung geprägt, sich in den ihm vorgegebenen Rahmen einzufügen. Er übernahm den Malereibetrieb seines Vaters.

Im Sommer half ich manchmal im väterlichen Betrieb aus. Ich fand die Malerarbeit schön, ich mochte den Geruch von Farbe und kletterte gerne auf den Gerüsten an den Fassaden herum. Der Umgangston zwischen den Arbeitern auf den Baustellen war eher rau, die Wortwahl immer wieder verstörend, manchmal erschreckend. Was sich hinter so manchen Sprüchen verbarg, konnte ich erst viel später erkennen. So wurden zum Beispiel jene Stellen an der Wand, die nicht sauber ausgemalt worden waren, als „Jud“ bezeichnet. In nassem Zustand wurden diese Stellen oft übersehen, erst wenn die Wand getrocknet war, konnte man sie erkennen. Als ich nachfragte, woher diese Bezeichnung komme, wurde mir gesagt, es würde so an der Berufsschule gelehrt: Der Begriff „Jud“ sei im Fachjargon ein Synonym für schlampige Arbeit, für Flecken, die man übersehen habe, die man ausbessern müsse.

Inzwischen bezeichnet mein Vater ausgelassene Stellen an einer Wand nicht mehr als „Jud“. Ob seine damaligen Mitarbeiter das noch immer tun, weiß ich nicht. Die Herausforderung hat sich für meinen Vater umgekehrt. Es geht für ihn nicht mehr darum, sich möglichst gut anzupassen — nach 60 Jahren hat er begonnen, die eigene Geschichte, das Denksystem und das Regelwerk, in das er hineingeboren worden war, zu hinterfragen. Den Malereibetrieb gibt es heute nicht mehr, meine Eltern haben unser Haus verkauft, wir haben es gemeinsam ausgeräumt und zurückgelassen.

“The borderline work of culture demands an encounter with ‘newness’ that is not part of the continuum of past and present. It creates a sense of new as an insurgent act of cultural translation. Such art does not merely recall the past as social cause or aesthetic precedent; it renews the past, refiguring it as a contingent ‘in-between’ space, that innovates



Abb. 7 Meine Eltern

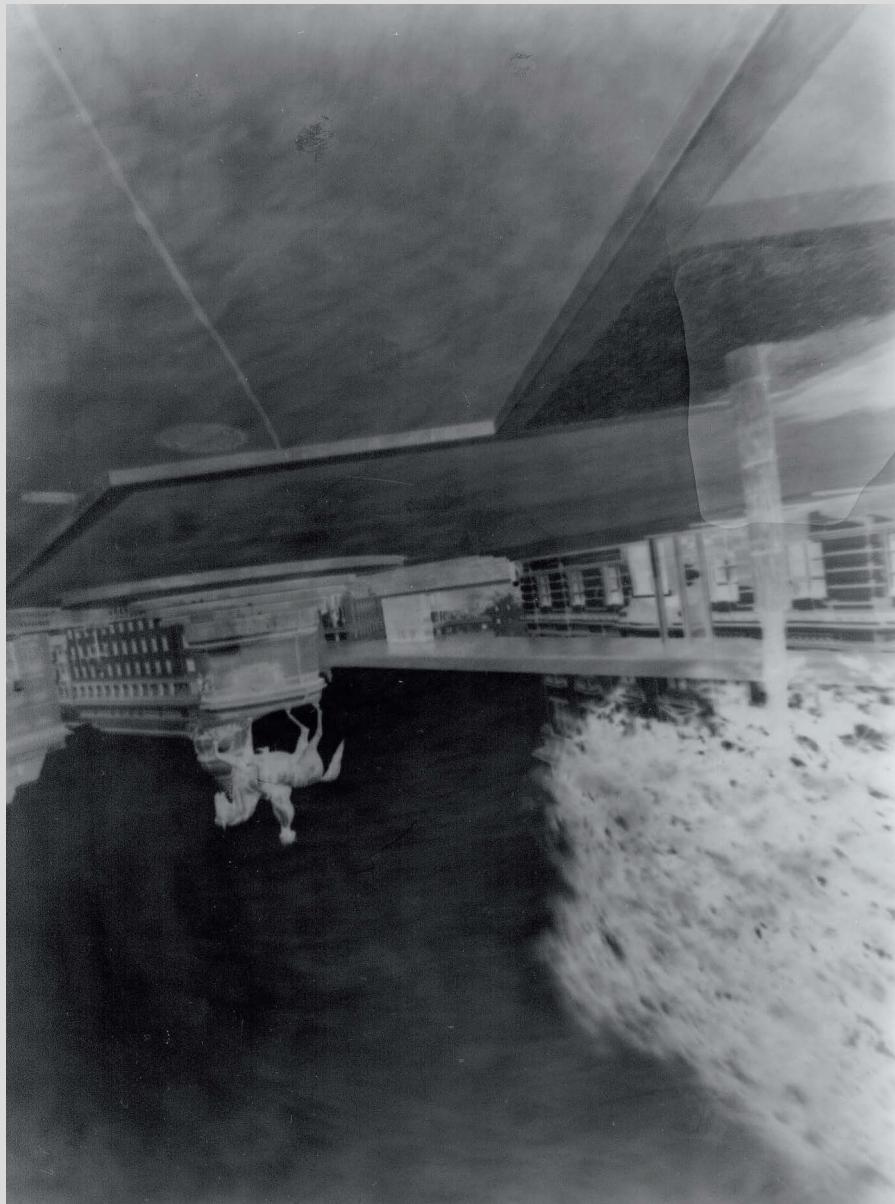
and interrupts the performance of the present. The ‘past-present’ becomes part of the necessity, not the nostalgia, of living.”
(Bhabha 2004: 10)

2.2 DAS DAZWISCHEN ALS ARBEITSPLATZ

An diversen Arbeitsplätzen finde ich Gelegenheit, mich von der rein beobachtenden Position wegzubewegen. Was sich zwischen Eigenem und Fremdem abspielt, bietet mir vielfältige Möglichkeiten, aktiv zu werden und beim Arbeiten im Dazwischen mitzuwirken und mitzustalten. Die Interaktion mit Menschen aus völlig verschiedenen Lebenswelten zeigt sich an meinen unterschiedlichen Arbeitsplätzen als Konstante.

2.2.1 IM MUSEUM

Einer meiner ersten Arbeitsplätze war das Museum — die Albertina in Wien. Ich war Kunstvermittlerin. Das Team bestand hauptsächlich aus Kunsthistoriker_innen, Pädagog_innen und Sprachexpert_innen. Ich war sozusagen „weder-noch“. Man hatte mich wegen meiner Fotografieausbildung angestellt, denn meine Chefinnen hielten es für sinnvoll, auch Leute aus der Praxis als Kunstvermittler_innen im Team zu haben. Der Alltag an diesem Arbeitsplatz war geprägt vom Anschauen, Zuhören, Lesen und Sprechen über Bilder — nicht vom Bildermachen, wie ich es gewohnt war. Die meiste Zeit verbrachte ich mit dem Lesen über Bilder. Vor Ausstellungseröffnungen tauschten wir uns im Team darüber aus, was wir uns im Vorfeld über die Urheber⁹ der ausgestellten Werke angelesen hatten, um den Museumsbesucher_innen anschließend die besten Geschichten dazu in knapper, aber anregender Version weitererzählen zu können. Je nach Spezialisierung meiner Kolleg_innen wurden verschiedene Narrative mit Blick auf das Werk eines bestimmten Künstlers entwickelt. Die eine erzählte mehr von der Biografie eines Künstlers, von seiner sozialen Herkunft bis hin zu seinen Liebschaften, die andere mehr von seiner Technik, den innovativen Aspekten daran, der Nächste machte detailreiche Ausführungen zur kanonischen Einbettung eines Werkes oder zu diversen Farb- und Formtheorien, die darauf beruhten. Manchmal fand ich mich dabei auf der Suche nach dem „richtigen“ Narrativ wieder. Dann wiederum konnte ich mich von dem Wunsch nach der einen, richtigen Antwort befreien. Während der sieben Jahre, die ich als Kunstvermittlerin tätig war, begann ich mehr und mehr, die Vielfalt möglicher Perspektiven und herstellbarer Kontexte bei der Betrachtung von Bildern in den Fokus zu stellen und die Besucher_innen aktiv in den Vorgang des Bilderlesens einzubinden. Der Umgang mit der Perspektivenvielfalt und auch mit den Widersprüchlichkeiten, die dabei für alle Beteiligten erlebbar und verhandelbar werden konnten, wurden bald zum zentralen Thema meiner Arbeit als Kunstvermittlerin.



Generative Bildarbeit

Dazwischen



Abb. 8 Die Albertina

Operator, spectator und spectrum

Bei den Vorbereitungen auf die Fotografieausstellung „Das Auge und der Apparat“ (2003) stieß ich erstmals auf den französischen Philosophen Roland Barthes und seinen Text „Die helle Kammer“ (1985). Seither habe ich dieses Buch immer wieder im Selbststudium, aber auch mit Kolleg_innen und Studierenden gelesen. Roland Barthes verfolgt in diesem Buch die Frage nach dem Wesen der Fotografie, dem er zunächst anhand von einigen, ihn besonders ansprechenden Arbeiten bekannter Fotografen¹⁰ betrachtend nachforscht.

„Ich habe versucht, zu analysieren, inwiefern mich manche Fotos betrafen, etwas in mir bewegten, eine Art Schock in mir auslösten, der nicht zwangsläufig der Schock über das abgebildete Sujet war.“
(Barthes 2002: 86)

Barthes stützt sich bei der Bildauswahl auf den „Nouvel Observateur Photo“. Bei den von ihm ausgewählten Bildern handelt es sich hauptsächlich um Fotos, die einige Zeit vor seinem Schreiben über Fotografie entstanden und die sich keinem einheitlichen Genre zuordnen lassen (ebd.: 87). Barthes wählte die Fotos vielmehr nach seinem persönlichen Empfinden bzw. Wahrnehmen aus und unterzog sie beim Betrachten einer subjektiven Reflexion. In seinem Text befragt und erforscht er diese Fotografien aus seiner Perspektive eines *spectators* (Betrachters) und mit seiner Erfahrung als *spectrum* (so bezeichnet er das, was fotografiert wird und später auf der fotografischen Oberfläche abgebildet ist). Sein Interesse an der Fotografie sei, so Barthes, weniger analytisch als emotional geleitet. Genauer, er lässt sich in seiner Forschung über die Fotografie bewusst von seinen Emotionen leiten.

„Als *spectator* interessierte ich mich für die PHOTOGRAPHIE nur ‚aus Gefühl‘; ich wollte mich in sie vertiefen, nicht wie in ein Problem (ein Thema), sondern wie in eine Wunde: ich sehe, ich fühle, also bemerke ich, ich betrachte und ich denke.“ (Barthes 1985: 30)

Mit dieser Vorgehensweise schlägt Barthes einen Weg ein, der in der Wissenschaft nicht üblich ist, zumindest nicht im alltäglichen universitären Lehrbetrieb, so wie ich ihn etwa an der Universität Wien und an der Leuphana erfahren habe. Andererseits ist mir Roland Barthes' Zugang zur Fotografie aus meiner Zeit als Kunstvermittlerin im Museum vertraut.

„Ich erkenne deutlich, daß es sich hierbei um Gefühlsregungen einer willfährigen Subjektivität handelt, die, kaum ausgesprochen, bereits auf der Stelle tritt: ich mag / ich mag nicht: wer von uns hätte nicht seine ureigene Skala von Vorlieben, Abneigungen, Unempfindlichkeiten?“
(ebd.: 26)

¹⁰ Barthes' Bildauswahl umfasst letztlich nur männliche Bildautoren. Als einzige Frau erwähnt er die Fotografin Germaine Krull in einer Aufzählung großer fotografischer Werke, die ihn jedoch nicht überzeugten (Barthes 1985: 25, 43).

Wie die meisten meiner Kolleg_innen in der Albertina war Roland Barthes kein Bildermacher. Er schreibt, dass er im Geflecht der Fotografie die Rolle des spectator und des spectrum einnehmen könne — über das Verhältnis von Fotograf_innen zur Fotografie, also die Ebene des *operator*, könne er jedoch nur Spekulationen anstellen.

„Zu einer dieser Tätigkeiten hatte ich keinen Zugang, und ich brauchte sie gar nicht zu befragen: ich bin kein Photograph, nicht einmal Amateurphotograph; dafür habe ich zu wenig Geduld: ich muß auf der Stelle sehen können, was ich gemacht habe (Polaroid? Amüsant, doch enttäuschend, außer wenn ein großer Photograph sich damit abgibt).“ (ebd.: 17)

Studium und punctum

In der Konzeptualisierung von *studium* und *punctum* begreife ich Roland Barthes als eine Art phänomenologischen Semiologen. Als *studium* bezeichnet er jene Phase im Deutungsprozess, in der benannt wird, was bereits codiert ist, dabei widme man sich einem Bild zwar mit Interesse, aber ohne von ihm in besonderer Form berührt zu sein. Als *punctum* hingegen bezeichnet Barthes das ihn Beunruhigende beim Bilderlesen; das, was noch nicht codiert ist, was nicht unmittelbar benannt werden kann und dennoch erfahrbar ist. Das *punctum* betrifft den_die Betrachter_in persönlich, es wird dem Bild beim Ansehen zugefügt, obwohl es im Bild doch bereits vorhanden ist (ebd.: 65). Es ist, so Barthes, wie ein Stich, der „wie ein Pfeil aus seinem Zusammenhang“ hervorschießt (ebd.: 35), der quasi vom Foto ausgeht; erst wenn man sich von dem Bild abwende, könne sich das *punctum* im Geist entfalten.

„Das Photo röhrt mich an, wenn ich es aus seinem üblichen Blabla entferne: ‚Technik‘, ‚Realität‘, ‚Reportage‘, ‚Kunst‘ und so weiter: nichts sagen, die Augen schließen, das Detail von allein ins affektive Bewußtsein aufsteigen lassen.“ (ebd.: 65)

Roland Barthes beschreibt nicht nur, durch welche Fotos er ein *punctum* erfährt und wie sich dieses für ihn zeigt. Er gibt auch eine Art Gebrauchs-anleitung für den Umgang mit solchen Fotos. Er schlägt vor, beim Bilderlesen einen Zustand der Stille zuzulassen, gleichsam das Bild in der Stille zum Sprechen zu bringen.

Studium und *punctum*, verstanden als Methode beim Bilderlesen, lassen sich im Museum gut anwenden — und das nicht nur beim Lesen von Fotos. Als Kunstvermittlerin hatte ich meist eine knappe Stunde zur Verfügung, um eine Gruppe von Menschen durch eine Ausstellung zu führen. Ich gab ihnen dabei jene Information, die mir notwendig erschien, damit sie ihr *studium* in kleinem Rahmen betreiben konnten. Wenn Einzelne dabei auf ein *punctum* stießen und das auch mitteilten, gelangten sie wie auch die anderen in der Gruppe beim Bilderlesen mitunter auf eigene Denk- und Assoziationswege — Momente, in denen Neues entstehen konnte. Insofern bestimmte das *punctum* das *studium*, da sich durch das *punctum* das Interesse

der Museumsbesucher_innen am studium wandelte. Das Museum wurde für mich dann zum Arbeitsplatz im Dazwischen, wenn ich entgegen der veralteten Berufsbezeichnung „Museumsführerin“ die Gedanken der Menschen (egal, ob Kinder oder Erwachsene) zu den ausgestellten Werken nicht führte bzw. in eine bestimmte Richtung lenkte, sondern stattdessen zwischen den Werken, ihren Urheber_innen und den Museumsbesucher_innen vermitteln konnte; wenn ich Situationen zulassen konnte, in denen sich die Besucher_innen ihren Deutungsweg durch zumindest ein Werk einer Ausstellung selbst erschließen und dabei von vorgefertigten Denkmustern abrücken konnten; wenn sie sich von einem punctum berühren ließen; wenn nicht ich ihnen die Kunstwelt erklärte, sondern sie ihre eigenen Lesarten entwickelten. In solchen Situationen wurden Perspektivenvielfalt und der Umgang mit Widersprüchlichkeit zum zentralen Moment einer Ausstellung.

“I wanted to make shapes or set up situations that are kind of open ...
My work has a lot to do with a kind of fluidity, a movement back and forth, not making a claim to any specific or essential way of being.”
(Renée Green in Bhabha 2004: 4)

Roland Barthes entwickelte das Konzept von studium und punctum auf seiner Suche nach dem Wesen der Fotografie. Bei meiner Arbeit im Museum ließ sich dieses Konzept jedoch auf Malerei, Grafik und Skulpturen gleichermaßen anwenden. Demzufolge kann mit studium und punctum nicht jene spezielle Eigenart von Fotografie erfasst werden, die Fotos von allen anderen Bildern (Gemälden, Grafiken, Skulpturen ...) unterscheidet. Barthes verwirft auch im weiteren Verlauf seiner Reflexionen bald die von ihm entwickelten Begriffe studium und punctum als nicht ausreichend, um das Wesen der Fotografie gedanklich zu erfassen.

„Ich mußte mir eingestehen, daß meine Lust ein unvollkommener Mittler war und daß eine auf ihr hedonistisches Ziel beschränkte Subjektivität das Universale nicht zu erkennen vermochte. Ich mußte tiefer in mich selbst eindringen, um die Evidenz der PHOTOGRAPHIE zu finden, das, was jeder, der ein Photo betrachtet, sieht, und was sie in seinen Augen von jedem anderen Bild unterscheidet. Ich mußte meine Einstellung ändern.“ (Barthes 1985: 70)

Er sieht sich als getrieben von dem Bedürfnis, tief unter die Oberfläche eines Fotos einzutauchen, so tief, dass er quasi sein eigenes Berührtsein dort wiederfindet. Ich folge seinen Ausführungen dazu; einmal sind sie von unbarmherziger Kritik hinsichtlich der Qualität einzelner Fotografien geprägt, dann wieder von Faszination; durchwegs sind sie leidenschaftlich.

2.2.2 IN DER FOTOGRAFIE

Die Kamera

„Diese mechanischen Geräusche liebe ich auf eine fast wollüstige Art, als wären sie an der PHOTOGRAPHIE genau das eine — und nur dies



Abb. 9 Das Bild der Anderen (1)

eine —, was meine Sehnsucht zu wecken vermag: dies kurze Klicken, welches das Leichtentuch der Pose zerreißt.“ (Barthes 1985: 24)

Bei diesen Zeilen erinnere ich mich an den Tag, als ich meine Hasselblad in einem Second-Hand-Laden gekauft habe. Als ich an diesem Abend mit meiner neuen (alten) Kamera in meinem Zimmer saß, fotografierte ich nicht. Ich zog die Kamera ohne Film immer wieder auf und löste sie aus, weil ich mich an ihrem Klang nicht satthören konnte. Sie klang laut, aber dabei sanft und „rund“. Ich dachte mir, mit dieser Kamera könnte ich als Fotografin weitermachen, weil dieser Klang mir und meinem Gegenüber ganz klar vermitteln würde, woran wir wären. Mit dieser Kamera würde ich nicht „schießen“, sondern fotografieren. Ab nun — seit 2003 — begann ich, mir ein Arbeitsfeld zu erschließen, das sich über völlig unterschiedliche Zeiten und verschiedene Orte erstrecken sollte.¹¹

Fotografische Choreografie

Wenn man mich fragte, wo ich mich als Fotografin einordnen würde, fehlten mir meistens die passenden Worte bzw. Kategorien. Die Filmdokumentation „Tanz als Vermächtnis“ (Cunningham/Rebois 2012) über den Tänzer und Choreografen Merce Cunningham half mir bei der geforderten Selbstverortung als Fotografin auf die Sprünge, obwohl ich selbst wenig mit Tanzchoreografie zu tun habe. Die Choreografie, so Cunningham, existiere nur durch ihre Aufführung, im Moment der Aufführung. Mithilfe verschiedener Dokumentationsmethoden könnten die Aufführung und die choreografischen Aufzeichnungen auch für eine Ewigkeit festgehalten und archiviert werden. Tatsächlich sei aber jede einzelne Aufführung von Vergänglichkeit geprägt. Zeit, Ort, Publikum und auch die Darsteller_innen änderten sich. Immer wieder wird behauptet, die Flüchtigkeit der Aufführung sei ein grundlegender Unterschied zwischen bildenden und darstellenden Künsten: Der Tänzer tanzt für den Augenblick — Malerin, Bildhauer und Fotografin hingegen fertigen Bildwerke für die Ewigkeit. Doch spätestens im 20. Jahrhundert lässt sich diese Unterscheidung der Künste nicht mehr aufrechterhalten. Die eine Kunstform bedient sich der anderen, woraus immer wieder neue Stile, Formen, Gebilde, Bewegungen entstehen — die orthodoxe und vermeintlich notwendige Ordnung scheint gebrochen.

Fotografie und Tanz ähneln sich für mich speziell im Moment der Aufführung/Aufnahme mehr, als sie sich voneinander unterscheiden. Die Menschen vor meiner Kamera setzen sich in Szene, sie drehen und wenden sich, bis sie in einer für sie passenden Pose ankommen, manchmal laut und sehr aufgeregt, dann wieder vollkommen in sich ruhend (Moser 2012). Dementsprechend bezeichne ich mein Fotografieprojekt gerne als eine „Choreografie“, die ich für mich als Fotografin und für die stets wechselnden

¹¹ Es handelt sich dabei um mein Fotografieprojekt „Das Bild der Anderen“. Ein Ausschnitt aus diesem Projekt ist inzwischen als Buch erschienen (Brandner 2012) und beinhaltet Porträts, die ich im Laufe der Jahre neben meiner Arbeit für *ipsum* in Angola, Pakistan, Afghanistan, Israel und Palästina gemacht habe.

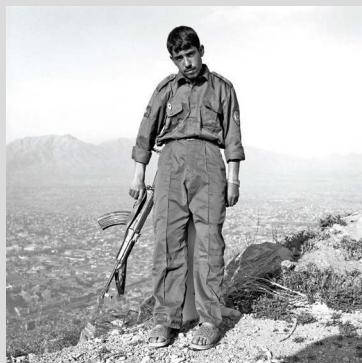
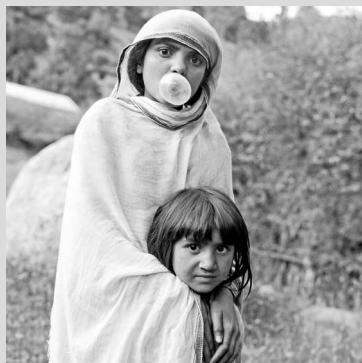


Abb. 10 Das Bild der Anderen (2)



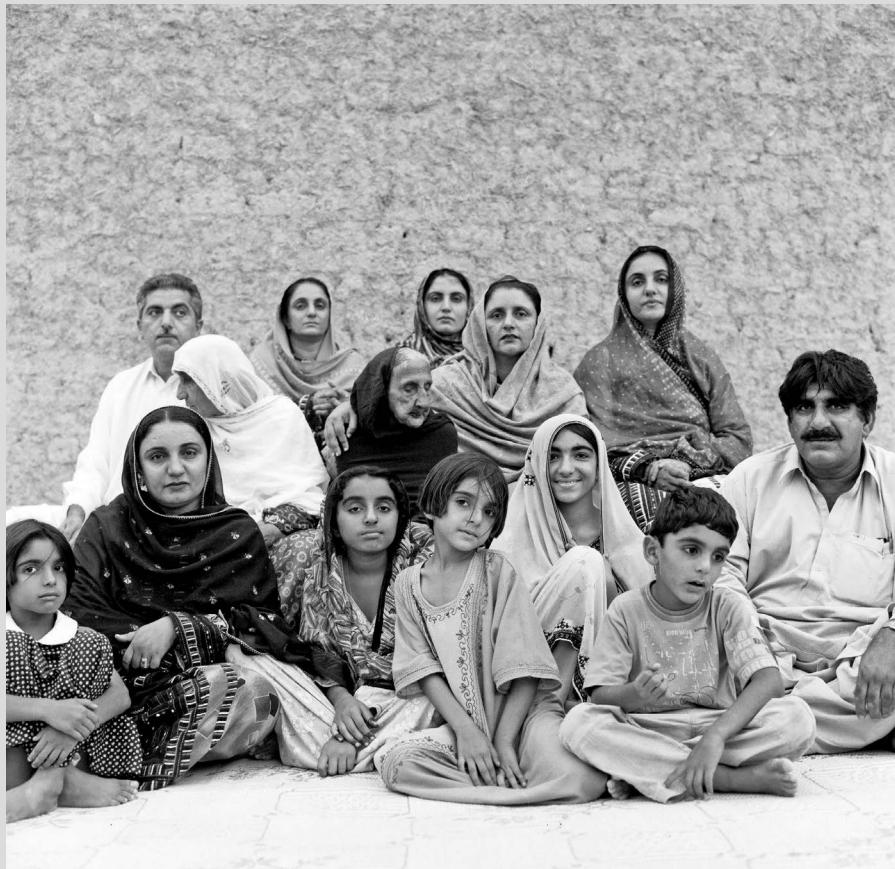
Abb. 11 Karima

Darsteller_innen im Jahr 2003 ausgearbeitet habe und seither immer wieder im kleinen Rahmen zur Aufführung bringe. Meine Choreografie hat sich über all die Jahre hinweg nicht geändert und lässt sich mit wenigen Worten beschreiben: Ich frage Menschen, denen ich unterwegs begegne, ob ich ein Bild von ihnen machen darf. Das Werkzeug und das Konzept der Fotografie ist immer dasselbe – meine Kamera und die Frage: „Darf ich ein Bild von dir machen?“ – Zeit, Ort, Publikum, Darsteller_innen und die Sprache, in der ich diese Frage stelle, ändern sich von Aufführung zu Aufführung. So kann ich als Fotografin einen Arbeitsplatz im Dazwischen erschließen – indem ich nicht allein meine Fotos konstruiere, sondern indem die Menschen vor meiner Kamera das Bild gestalten und ich einen kleinen Teil davon durch das Auslösen der Kamera festhalte. Die Fotografie eröffnet mir so einen Zugang zu den Menschen. Ich komme als Fremde an einen Ort und kann mit meiner Kamera zumindest für die Dauer einer „Aufführung“ mit den Menschen interagieren.

Es kam nur selten vor, dass ich die Menschen, mit denen ich meine Choreografie aufführte, näher kennenlernte. Eine solche Ausnahme, die auch zu einer Fotoserie führte, war Karima – ein Mädchen, das mir am Straßenrand vor dem kleinen Laden von Ghulam in Lahore begegnete. Zuerst kam sie wie viele andere bettelnde Kinder auf uns zu. Sie kam immer wieder. Einmal schenkte sie mir ein Armband, ein anderes Mal gingen wir gemeinsam essen. Ich sprach kein Urdu, sie kein Englisch, aber irgendwie haben wir uns doch miteinander unterhalten. Sie kam immer wieder, setzte sich zu uns. Manchmal sang und tanzte sie auch. Das war ungewöhnlich. Nirgendwo sonst in Pakistan hatte ich bisher eine Frau tanzend auf der Straße gesehen. Ich denke, sie galt gerade noch als Kind. Als ich ein Jahr später wiederkam, tanzte sie nicht mehr auf der Straße.

Das Silber

Es sind 35 Jahre vergangen, seit Barthes über Fotografie geforscht und geschrieben hat. Die Fotografie hat sich verändert; inzwischen könnte Roland Barthes – der seinerzeit befand, er habe zu wenig Geduld, um nach dem Aufnehmen noch auf das fertige Bild zu warten (Barthes 1985: 17) – als digitaler operator jedes gemachte Foto sofort betrachten. Würde Barthes aufgrund dieser Möglichkeit vielleicht heute die einst abgelehnte Rolle des operator einnehmen? Für mich ist, im Gegensatz zu Barthes, genau dieser Aspekt der unmittelbaren Sichtbarkeit eines aufgenommenen Bildes an der digitalen Fotografie befremdlich. Ich will das Foto nicht sofort sehen, das ich mit und von den Menschen vor meiner Kamera gerade gemacht habe. Das unmittelbare Betrachten des Resultats würde meine Aufmerksamkeit zu sehr von der Situation ablenken, in der ich mich beim Fotografieren (und auch noch danach) befindet. Manchmal komme ich in die Situation, dass die Menschen, die gerade noch vor meiner Kamera gestanden haben, unvermittelt aus ihrer Pose auf mich zuspringen, sobald sie das Klacken meines Auslösers gehört haben. Da die meisten von ihnen die digitale Fotografie gewohnt sind, wollen sie sofort das Bild anschauen. Ich muss sie dann enttäuschen und erklären, dass das Bild vorerst nur in der kleinen Box am Rücken meiner Hasselblad bestehen kann. Würde ich es gleich rausnehmen, wäre es innerhalb weniger Sekunden im Tageslicht ausgelöscht. Ja, es bleibt immer die Ungewissheit, ob



Generative Bildarbeit

Abb. 12 Das Bild der Anderen (3)

sich ein bestimmtes Bild nun tatsächlich in der kleinen Box befindet, ob ich das Licht richtig eingeschätzt und gemessen habe, ob ich die korrekten Werte auf der Kamera eingestellt habe, ob die Kamera entsprechend funktioniert hat, ob der Film richtig eingelegt war, ob die Emulsion am Film weder durch Kälte, Wärme oder vielleicht durch Röntgenstrahlen an einem Grenzübergang Schaden genommen hat. Ich genieße diese Ungewissheit, obwohl sie mich quält. Ich mag es, wenn ich Filme erst Wochen oder Monate nach der Aufnahme entwickle, wenn auf dem Filmstreifen die bis dahin latenten Silberkörnchen zum Vorschein kommen und zum Bild werden.

„Und wenn die PHOTOGRAPHIE Teil einer Welt wäre, die noch ein gewisses Maß an Sensibilität für den Mythos besäße, so würde man angesichts dieses reichen Symbols ganz gewiß frohlocken: der geliebte Körper wird durch die Vermittlung eines kostbaren Metalls, des Silbers, (Denkmal und verschwenderische Fülle) unsterblich; und die Vorstellung ließe sich nachtragen, daß dieses Metall, wie alle Metalle der ALCHEMIE, lebendig ist.“ (Barthes 1985: 91)

Bilder zeigen

Die Negative, die bei den Aufführungen meiner fotografischen Choreografie in den ersten Jahren entstanden, entwickelte ich meist erst nach einigen Monaten. Ich machte Abzüge und archivierte meine Bilder in Kisten. Zwar erzählte ich gerne von meinen Erfahrungen beim Fotografieren, zeigte aber meist keine Bilder. Schließlich lernte ich den Fotografen Arno Fischer kennen und erhielt die Gelegenheit, über ein paar Jahre hinweg immer wieder mit ihm an meinen Bildern zu arbeiten. Er holte meine Bilder aus den Kisten, nahm sich Zeit zum Schauen, erzählte zwischendurch von seiner eigenen fotografischen Arbeit, vom Leben in der DDR, von Marlene Dietrich, die er in Moskau fotografiert hatte, von seinem Garten und der Kuh, die ihm zugelaufen war. Er erzählte große Geschichten, um sich in ihren Details zu verlieren. So ging er auch beim Reden über Bilder vor — er ließ die Bilder im Großen wirken, um sich dann in die Einzelheiten zu vertiefen und zu entdecken, was nicht offensichtlich war.



Als Nächster interessierte sich Walter Moser, ein Freund aus dem Team der Kunstvermittler_innen, für meine Bilder. Er ermutigte mich, die Fotografien in Ausstellungen zu zeigen. Er kuratierte meine erste große Ausstellung und ein paar Jahre später sollte er auch darüber schreiben. In seinem Aufsatz in meinem Fotobuch „Das Bild der Anderen“ (Moser 2012) stellt er die Erfahrung, die ich in meiner fotografischen Praxis mit dem Vergleich von Tanz und Fotografie beschreibe, in einen theoretischen Kontext, indem er – in Anlehnung an Kaja Silverman (1996) – anhand meiner Bilder der Beziehung zwischen den Menschen vor der Kamera und mir, der Fotografin, nachforscht. Er konzentriert sich dabei auf die Bewegungen und Posen der Abgebildeten, auf das, was sie unbewusst tun, wenn sie die Kamera auf sich gerichtet fühlen (Moser 2012: 10).

Beim Zeigen und Betrachten meiner Bilder mit Anderen stoße ich wieder auf Roland Barthes – und seine Frage:

„Wem gehört eine Photographie? Dem (photographierten) Subjekt oder dem Photographen?“ (Barthes 1985: 20)

Diese Frage stelle ich als Fotografin und im Rahmen der *ipsum*-Projekte mit meinen Kolleg_innen und den Teilnehmer_innen immer wieder. Ich versuche, gleichermaßen meiner Perspektive als Fotografin und jener der Menschen vor der Kamera bzw. auf den Bildern gerecht zu werden. Barthes stellt die Frage als Betrachter und in Erinnerung an die Erfahrung des Abgebildeten – dessen, der vor der Kamera fühlt, wie er eine Pose einnimmt und dabei handlungsunfähig wird, also seine Subjekthaftigkeit einbüßt.

„Zahllose Prozesse haben, wie es scheint, diese Unsicherheit einer Gesellschaft zum Ausdruck gebracht, für die das Sein auf das Haben gegründet war. Die PHOTOGRAPHIE hat das Subjekt zum Objekt gemacht und sogar, wenn man so sagen kann, zum Museumsobjekt.“ (ebd.: 21)

Barthes zufolge macht die Mehrzahl der Fotograf_innen die Menschen vor der Kamera zum Objekt und klammert sie damit in ihrem Dasein als handelnde Subjekte aus. Er beschreibt die Versuche von Fotograf_innen, ihren Bildern durch Inszenierungen Leben einzuhauchen, als „armselig“. Die Fotograf_innen müssten wissen, dass ihr Kampf gegen den Tod vergebens sei. Der Mensch vor der Kamera könne als Objekt der Fotografie nicht mitkämpfen. Bild-Werden bedeutet für Roland Barthes, in seiner Erfahrung als Referent getötet zu werden.

„[...] wenn ich mich auf dem aus dieser Operation hervorgegangenen Gebilde erblicke, so sehe ich, dass ich GANZ UND GAR BILD geworden bin, das heißt der Tod in Person; die anderen – der ANDERE – entäußern mich meines Selbst, machen mich blindwütig zum Objekt, halten mich in ihrer Gewalt, verfügbar, eingereiht in eine Kartei, präpariert für jegliche Form von subtilem Schwindel.“ (ebd.: 23)

Anhand seiner eigenen Erfahrungen, so Roland Barthes weiter, schließe er aus, dass der operator und die Menschen auf den Bildern gleichermaßen Subjekte sein könnten. Ich würde ihn gerne fotografieren und mit ihm über die Möglichkeit dynamischer Subjekt- und Objektpositionen im fotografischen Geflecht diskutieren.

Bilder fixieren

Roland Barthes trifft mit seinen Ausführungen über die „tödlichen“ Akte der Fotograf_innen einen wunden Punkt bei mir. Jenen Punkt, der mich manchmal lähmst und dann wieder vorantreibt. Ja, die Fotografie kann „töten“, Menschen zu Objekten machen. Fotos und die Bilder der Anderen – die damit erst entworfen werden – verwendet man seit nunmehr 150 Jahren gerne, um Menschen festzuschreiben und in nur einem Moment zu fixieren. In der kolonialen Tradition gibt das Bild der Anderen vor, ein glaubwürdiges Abbild zu sein, das zeige, wie die Anderen, die Fremden „wirklich“ seien. Die vermeintlichen Eigenarten „unzivilisierter“ Völker bis hin zur Beschaffenheit eines möglicherweise noch „zu kolonisierenden“ Landes wurden mit fotografischen, als Dokumentationen ausgewiesenen Bildern immer wieder visuell nachvollziehbar gemacht und bestätigt. Bilder der Anderen werden nach wie vor gemacht, präsentiert und auch entsprechend analysiert, um die eigenen Ansichten bzw. Vorurteile zu bestätigen und zu verbreiten. Die postkoloniale Kritik setzt mit Blick auf den Einsatz von Bildern hier an und zeigt auf, dass die Fotografie immer wieder einen erheblichen Teil dazu beitrage, die Eigenarten fremder Kulturen hegemonialen Vorstellungen gemäß aufzubereiten, zu kolonisieren und als Argumente zu verwenden – sei es, um rassistische Annahmen oder die eigene Identität zu bestätigen. Betrachtet man die Entstehungsgeschichte der Fotografie, werden parallel verlaufende Entwicklungsstränge und Interdependenzen mit dem Kolonialismus und der imperialistischen Expansion Europas im 19. Jahrhundert nachvollziehbar (Bate 2003: 115). Dieser bedenklich gewaltvolle Zusammenhang bildet sich auch auf sprachlicher Ebene ab: Fotograf_innen nehmen etwas „ins Visier“, um dann darauf zu „schießen“ (Solomon-Godeau 2003: 71). Fotokritische Texte und Projekte von Theoretiker_innen und Fotograf_innen tragen einen großen Teil dazu bei, dass die Fotografie von ihrer vermeintlichen Unschuld losgelöst betrachtet werden kann (Sontag 1980, 2003; Burgin 1982; Tagg 1993; Silverman 1996; Rosler und de Zegher 1998; Bate 2009 u.v.m.). Sie artikulieren Fragen der Repräsentation, der Identitätskonstruktion, der Evidenzmächtigkeit und der asymmetrischen Machtverhältnisse. Die Auseinandersetzung mit den Werken fotokritischer Denker_innen hilft mir zu benennen, was ich im Umgang mit der Fotografie als beklemmend empfinde: Durch die Fotografie werden Zuschreibungen bezüglich der Anderen gemacht, in Fotos fixiert, Stereotype werden durch das Zeigen und Repräsentieren solcher Fotos bestätigt und immer wieder aufs Neue hervorgebracht. Nicht das Fotografieren an sich wird dabei zum unterdrückenden Moment, sondern die Festschreibungen, die durch die Fotografie ermöglicht werden.

Die Umsetzung bzw. Aufführung meiner Choreografie fällt mir mit jedem Mal schwerer. Die Hürde, als Fremde in einem fremden Land eine mir fremde Person oder gleich eine Gruppe von Menschen um ihr Foto zu bitten,



Abb. 14 Am Straßenrand (2014)

erscheint mir immer größer. Die Befürchtung, eine jener Fotograf_innen zu sein, von denen Roland Barthes schreibt oder die von der postkolonialen Kritik als Reproduzent_innen orientalistischer Stereotype betrachtet werden, setzt sich immer wieder in meinem Kopf fest.

Die Fotografie und der Tod

„Jeder Akt der Lektüre eines Fotos, [...], jeder Akt des Einfangens und Lesens eines Fotos ist implizit und in verdrängter Form ein Kontakt mit dem, was nicht mehr ist, das heißt mit dem Tod. [...] So jedenfalls erlebe ich die Fotografie: als ein faszinierendes und trauervolles Rätsel.“
(Barthes 2002: 85)

Roland Barthes widmet sich auf seiner Suche nach dem Wesen der Fotografie einer Kiste mit Fotos seiner Mutter. Sie war gerade gestorben, er voller Trauer. Er beschreibt, wie er sich in den Fotos dieser Kiste verlor, teilweise in eine Zeit eintauchend, an die er sich selbst nicht erinnern konnte. Er beschreibt einzelne Fotos, die er in der Kiste fand, ohne sie jedoch als Abbildungen im Buch zu zeigen. Und er beschreibt anhand dieser, für Lesende unsichtbaren Bilder verschiedene Eigenschaften seiner Mutter, die er allesamt nicht in den Fotos wiedererkennen kann. Ich stelle mir die Fotos vor. Er muss bedauernd feststellen, dass er in keinem der Fotos das Wesen seiner Mutter – so, wie sie sich ihm gezeigt hatte – wiederfinden konnte, auch wenn ihm einige davon durchaus gefielen (Barthes 1985: 80–81). Barthes' Ausführungen lösen in mir ebenso Unbehagen wie Bewunderung aus, wenn er wieder und wieder von der großen Liebe zu seiner Mutter, seiner Verehrung für sie und der großen Trauer über ihren Tod schreibt. In meiner Vorstellung entsteht ein immer konkreteres Bild von Roland Barthes in seiner tiefen Trauer, der schreibt, wie sehr die Eigenschaft der Vergänglichkeit der Fotografie anhaftet und die Fotografie gleichzeitig einen Versuch darstelle, die Vergänglichkeit zu überwinden.

Barthes' Ausführungen über den Zusammenhang von Fotografie und Tod rufen mir Bilder in Erinnerung, die ich am Straßenrand in Albanien vorfand. Hier fragte ich niemanden, ob ich fotografieren dürfe. Ich hatte lediglich meinen Freund Erik gebeten, das Autofahren zu übernehmen, damit ich vom Auto aus mit unserer Urlaubskamera knipsen konnte. Meine Hasselblad hatte ich absichtlich zu Hause gelassen. Ich wollte eigentlich nicht fotografieren. Als wir jedoch am Straßenrand so viele Bilder sahen, die wohl einerseits der Erinnerung, anderseits aber als Mahnmale dienen sollten, musste ich doch ein paar davon einsammeln. Beim Fotografieren fühlte ich mich zugleich rücksichtslos und ehrfürchtig gegenüber den fremden Menschen, die hier verunfallt und auf den Gedenksteinen abgebildet waren.

Fotokritik und der liebvolle Blick

Die Auseinandersetzung mit fotokritischen und postkolonialen Ansätzen hält mich von Zeit zu Zeit nicht nur davon ab, Menschen zu fotografieren – ich bin vorerst auch fotografisch-visuellen Ansätzen in der Wissenschaft ausgewichen. So habe ich beispielsweise Pierre Bourdieus fotografisches Werk ignoriert und mich selbst in großer Distanz zu fotografischen Verfahren in den

Sozialwissenschaften verortet. In den Algerienstudien von Pierre Bourdieu, die für ihn jene Etappe seiner Laufbahn ausmachen, in der sich sein Selbstverständnis als Philosoph hin zu jenem eines Ethnologen und Soziologen entwickelt, spielt die Fotografie als Forschungsinstrument eine große Rolle (Schultheis/Frisinghelli 2003). Vorrangig dient sie ihm hier als Erkenntnismedium und Erinnerungswerkzeug, wie es in der Ethnologie und der Soziologie methodisch etabliert ist. Ich stehe dieser Verwendungsweise der Fotografie vor allem dann skeptisch gegenüber, wenn dabei ausschließlich der Evidenz erzeugende Charakter der Fotografie und das Fotoproduct im Zentrum stehen. Fotografie wird so in einer reduktionistischen Form zur Anwendung gebracht; zu leicht wird dabei übersehen, dass die Fotografie keine Abbilder der Wirklichkeit produzieren kann. Zu oft wird im wissenschaftlichen Kontext aber gerade dieser Anspruch an sie gestellt. Das Beziehungsgeflecht, das jedem fotografischen Akt zugrunde liegt, wird dabei meist gar nicht oder nur in beiläufiger Form als Analysekategorie berücksichtigt. In der Annahme, dass Pierre Bourdieu wohl auch als Ethnologe und Soziologe die Fotografie hauptsächlich als eine Art koloniales Beweismittel verwendet hätte, lehnte ich lange Zeit ab, mich mit seinen Fotografien auseinanderzusetzen. Erst nachdem die Kunsthistorikerin Monika Faber in der Eröffnungsrede zu meiner Ausstellung im Wiener Ragnarhof 2008 einen Bezug zwischen Pierre Bourdieus und meinen Bildern herstellte und darüber auch in einem Artikel schrieb (Faber 2012), begann ich, mich mit Bourdieus Zugang zur Fotografie zu befassen.

Zuerst konnte ich diesen Bezug nirgends einordnen, wollte ihn nicht verstehen, war vielleicht etwas ernüchtert darüber, dass meine Fotografien mit ethnografisch/soziologischen Herangehensweisen assoziiert wurden.

„Es war dieser ‚liebevolle‘ Blick, den ich an den Arbeiten von Vera Brandner sofort so faszinierend fand. Ohne ihr unterstellen zu wollen, dass sie Bourdieus Arbeit oder gar seine Worte über das Fotografieren in Algerien gekannt hat, bevor sie aufbrach und sich selbst in die ‚Fremde‘ begab, schien mir die Parallele in der Auffassung davon, was mit der Kamera möglich sei, um Distanzen im ganz allgemeinen Sinn zu vermindern, doch außerordentlich.“ (Faber 2012: 14)

Liebevoll? – Das klang für mich im ersten Hinhören abwertend, vorerst fühlte ich mich unverstanden. Ein liebevoller Blick schien mir nicht vereinbar mit einer grundsätzlich kritischen Haltung. Erst mit mehr Distanz konnte ich erkennen, dass es sich hierbei um eine notwendige Dialektik handelt. In Algerien hat Pierre Bourdieu ein fotografisches Werk geschaffen, das – vor allem unabhängig von seiner Feldforschung betrachtet – den eigenständigen Status des fotografischen Bildes nachvollziehbar macht und gleichzeitig auf einen Operator verweist, der einen hohen selbstreflexiven Anspruch an sich als forschendes Subjekt stellt. Ich gehe dem Bezug nach, den Monika Faber herstellte, schaue mir die Fotografien von Pierre Bourdieu an, bilde Paare mit seinen und meinen Fotos (Schultheis/Frisinghelli 2003).

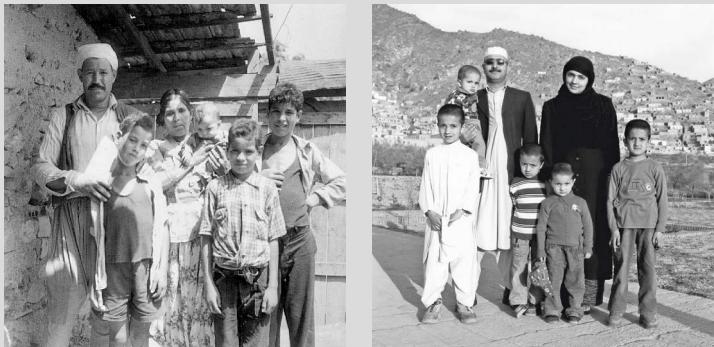


Abb. 15 Links: In Algerien, Pierre Bourdieu 1956–1961 (in Schultheis/Frischinghelli 2003), rechts: Das Bild der Anderen (4), eigene Aufnahmen

Das Wesen der Fotografie

Roland Barthes beschreibt schließlich, wie er auf ein Foto seiner Mutter stößt, das für ihn die Leerstelle auf der Suche nach ihrem Wesen und nach dem Wesen der Fotografie füllen kann. Das Foto entstand im Jahr 1898, lange vor Barthes' Geburt. Seine Mutter ist auf dem Foto fünf Jahre alt und steht hinter ihrem Bruder in einem Wintergarten (Barthes 1985: 77).

„Etwas wie der Hauch vom Wesen der PHOTOGRAPHIE lag in diesem besonderen Photo. So beschloß ich, die ganze PHOTOGRAPHIE (ihre ‚Natur‘) aus dem einzigen Photo ‚hervorzuholen‘, das für mich mit Bestimmtheit existierte, und es in gewissem Sinn als Leitfaden für meine jüngste Untersuchung zu verwenden.“ (ebd.: 83)

Auch dieses Foto hat Barthes nicht in seinem Buch abbilden lassen. Damit unterstreicht er, dass er auf seinem Erkenntnisweg zum Wesen der Fotografie nicht mit beliebigen Fotos arbeiten kann. Würde er es zeigen, wäre, so Barthes, das Foto seiner Mutter im Wintergarten für die Leser_innen lediglich ein Foto unter vielen. Die Bedeutung, die es für ihn hat, könne eine andere Person ohnehin nicht erfassen. Doch über dieses eine Foto gelangt er schließlich an sein Ziel: Das Wesen der Fotografie, das er – mit dem Kinderbild seiner Mutter in Händen – erkennt, ist für ihn im Zwischenraum zwischen Wahrnehmung und Vergänglichkeit zu finden.

„*interfuit*‘: das, was ich sehe, befand sich dort, an dem Ort, der zwischen der Unendlichkeit und dem wahrnehmenden Subjekt (*operator* oder *spectator*) liegt; es ist dagewesen und gleichwohl auf der Stelle abgesondert worden; es war ganz und gar, unwiderlegbar gegenwärtig und war doch bereits abgeschieden.“ (ebd.: 87)

Solange operator und spectator und spectrum lediglich als einzelne Positionen im fotografischen Geflecht betrachtet werden, lässt sich das Wesen der Fotografie für Barthes nicht erkennen. Erst muss die Verbindung dieser einzelnen Positionen in den Fokus gelangen. Es geht dabei um die Verwandlung der Beteiligten, um das Bestehen und Vergehen gleichermaßen:

„Hier gibt es eine Verbindung aus zweierlei: aus Realität und Vergangenheit. Und da diese Einschränkung nur hier existiert, muß man sie als das Wesen, den Sinngehalt (noema) der PHOTOGRAPHIE ansehen.“ (ebd.: 86)

Mit dem Wesen der Fotografie bezeichnet Barthes das Kontinuum, in dem aus der Begegnung zwischen operator und spectrum ein Abbild wird, das als Foto über die Begegnung hinaus Bestand hat und schließlich operator und spectator in Bezug zueinander stellt.

„Der Name des Noemas der PHOTOGRAPHIE sei also: ‚Es-ist-so-gewesen‘ oder auch: das UNVERÄNDERLICHE.“ (ebd.: 87)

Roland Barthes zeigt für mich auf, dass die Fotografie als ambivalentes Geflecht betrachtet werden muss. Sie gibt Evidenz von etwas, bringt Abbilder hervor, die – losgelöst von dem, was sich tatsächlich vor der Kamera befunden hat – eine gewisse Eigenlogik entwickeln und damit die Evidenz wieder in Frage stellen. Sie ist immer an historische Gegebenheiten gebunden, wird diesen entrissen und kann in unterschiedlichen Kontexten zu völlig verschiedenen Lesarten führen. Sie kann mich – in Form einzelner Bilder – berühren, und das vor allem dann, wenn ich in einem besonderen Verhältnis zum Abgebildeten stehe.

2.2.3 IPSUM

„Gewöhnlich wird der Amateur als unausgereifter Künstler definiert: als jemand, der zur Meisterschaft in seiner Profession nicht aufsteigen kann – oder will. Auf dem Feld der photographischen Praxis dagegen überflügelt der Amateur den Professionellen: er kommt dem Noema der PHOTOGRAPHIE am nächsten.“ (Barthes 1985: 109)

Roland Barthes kommt zum Schluss, dass es nicht professionelle Fotos oder Kunstfotografien sind, die ihm erlauben, die Oberfläche der Fotografie reflektierend zu durchdringen. So gibt er zu bedenken, dass er wohl alle Fotograf_innen, die sich selbst als professionell betrachten, mit dem Buch „Die helle Kammer“ (1980) enttäuschen würde, weil sich für ihn das Wesen der Fotografie erst über die private Fotografie, die Amateurfotografie erschließe (ebd.: 109).

Angeregt von der Idee, das Beziehungshafte der Fotografie genauer zu betrachten und auszuloten, konzipierte ich 2003 ein Fotografieprojekt, in dem alle Beteiligten gleichermaßen als operator, spectator und spectrum agieren können. In der Folge habe ich mit Freund_innen eine Initiative gegründet, in der es nicht allein um den Standpunkt der Fotograf_innen geht, sondern auch darum, durch einen Wechsel der Rollen (im fotografischen Feld) immer wieder einen Wechsel der Perspektiven zu ermöglichen. Später haben wir diese Initiative *ipsum* genannt – woraus sich ein weiterer Arbeitsplatz im Dazwischen entwickelt hat.



Mission und Entwicklungskritik

Umsetzen konnte ich das *ipsum*-Konzept erstmalig im Rahmen eines Praktikums bei „initiativ Angola“ in einer Missionsstation des „Don-Bosco-Ordens“ in Cacuaco, nicht weit von Angolas Hauptstadt Luanda. Mission und Entwicklungskritik? Wie konnte ich mich auf dieses Spannungsfeld einlassen? Ich nehme an, es war eine gewisse Unbedarftheit beiden Aspekten gegenüber, jedenfalls auch eine Neugier, verbunden mit dem dringenden Wunsch, Fotografie und Entwicklungszusammenhänge in Bezug zueinander zu setzen und praktisch zu hinterfragen. Ich war nicht alleine nach Angola aufgebrochen. Johanna, mit der ich schon in Kärnten zur Schule gegangen war, war meine Reisegefährtin. Die Missionsschwestern vor Ort hatten mir erlaubt, mein Konzept ganz so umzusetzen, wie ich es für richtig hielt. Sie schenkten mir ungemein viel Vertrauen, vielleicht ein wenig zu viel, in Anbetracht meiner mangelnden Erfahrung. Im Laufe der Zeit führten wir allerdings auch das eine oder andere Streitgespräch mit ihnen – so einmal, als in der Missionsstation eine große Veranstaltung zur HIV-/Aids-Aufklärung für Jugendliche stattfand: Im Schulhof war eine Bühne aufgebaut, ungefähr 200 Jugendliche waren gekommen, Johanna und ich waren im Publikum. Auf der Bühne hielt ein Mann mittleren Alters einen Vortrag über die Gefahren des HI-Virus, die Übertragungsrisiken und die Möglichkeiten, diese Risiken zu vermeiden. Er erklärte, dass HIV und Aids eine Strafe Gottes seien und die Verwendung von Kondomen direkt in die Hölle führe. Wir dachten zuerst, wir würden ihn nicht richtig verstehen. Dann waren wir bestürzt. Zwar hatten wir bereits öfter gehört, dass Aids-Aufklärung im katholischen Missionszusammenhang genau so betrieben werde – wir mussten es aber wohl erst mit eigenen Ohren hören, um es tatsächlich zu glauben. Dass wir über diese Art der Aufklärung schockiert waren, konnten die Schwestern nicht nachvollziehen, und wir waren auch nicht in der Lage, unsere Argumente sachlich darzulegen. In dieser Situation war uns die Missionsstation eher ein Aufenthaltsraum im Dazwischen, weniger ein Arbeitsplatz.

Im Rahmen des Fotografieprojekts konnten wir jedoch einen kleinen Arbeitsplatz im Dazwischen von Mission und Entwicklungskritik einrichten. Die Teilnehmer_innen ließen sich auf intensive Art und Weise auf ihr eigenes Fotografieren und auf die Auseinandersetzung mit den Anderen in der Gruppe ein. Von der Vergangenheit als Kindersoldat bis hin zu kulturellen Aspekten, Glaubensfragen, Rassismus und HIV/Aids – es wurden Themen der Alltagswelt aufgegriffen, diskutiert und kritisch hinterfragt.

Dabei entstanden nicht nur Bilder aus einer anderen Perspektive. Durch den Prozess, in dem sich die Beteiligten beim Fotografieren, Auswählen und vor allem in der Auseinandersetzung mit den Anderen in der Gruppe befanden, wurde ein Raum für wechselseitiges Lernen geschaffen. Die Fotos der Teilnehmer_innen begannen in diesem Raum zu zirkulieren und konnten immer wieder neue Bilder von Eigen und Fremd evozieren. Die Ambivalenzen, die mich selbst – in meinem Sein und Tun zwischen Mission und Entwicklungskritik – herausforderten, wurden in der Arbeit mit den Jugendlichen im Fotografieprojekt auf einmal greif- und verhandelbar. Diese Erfahrung wurde für mich zum entscheidenden Impuls, die Arbeit, die ich in Angola als Pilotprojekt begann, anschließend mit Freund_innen und Kolleg_innen inhaltlich weiterzuentwickeln und auch in Form des Vereins *ipsum* zu konstituieren.

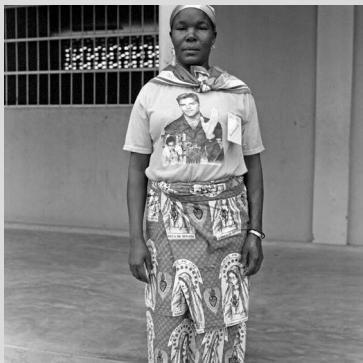


Abb. 17 Legio Mariae



Abb. 18 *ipsum*-Fotografinnen: António Emiliano (2003), Mirwais Sanjeda (2006), Marwa Yousef (2009), Sidra Hussain (2004), Zuhra Najwa (2006), Khadija Ghulam Mohammad (2005), Rachel Laurie (2010), Afonso Jonas Azuedo (2003)

Das eigene Bild und das der Anderen

Auf das Projekt in Angola folgten weitere in Pakistan, Afghanistan, Israel, Palästina, Uganda und, dazwischen, auch immer wieder in Österreich. Das vordergründige Ziel der ersten *ipsum*-Projekte war das Anlegen eines Bild-pools, der eine Alternative zur Bildberichterstattung aus westlich/okzidentalaler Perspektive darstellte. Notwendige Prämisse für mich war damals, dass weder ich noch andere Fotograf_innen aus Österreich oder aus dem „reichen Norden“ diesen Bildpool mit Bildern befüllten. Stattdessen sollten jene Menschen fotografieren und ihre Geschichten erzählen, für die das Leben in Krisengebieten Alltag ist, die die Krise mit allen Konsequenzen leben, dabei aber völlig abseits des von den Medien kolportierten Weltgeschehens stehen. Im Laufe der Zeit wurde bei den *ipsum*-Projekten die dialogische Arbeit innerhalb der Workshopgruppen immer wichtiger. Inzwischen ist das Konzept getragen von der Idee der Perspektivenvielfalt durch das Wechselspiel von Subjekt- und Objekt-positionen im fotografischen Geflecht. Die Menschen fotografieren selbst und sprechen miteinander über ihre Bilder. Es entstehen Situationen, in denen das eigene Bild und die Bilder der Anderen gegenseitig gelesen und hinterfragt werden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Erfahrungswelt und jener der Anderen – kulturelle Differenzen – rücken ins Zentrum. In den langfristig angelegten *ipsum*-Projekten wird intensiv in Gruppen gearbeitet. Durch verschiedene Methoden – vom Fotografieren mit Lochkameras über Theater-pädagogik, Fototechnik, Licht- und Schattenspiele bis hin zum gemeinsamen Betrachten von Bildern und dem Sprechen über Bilder – werden die Teilnehmer_innen an die Fotografie als Medium herangeführt und erhalten Impulse zum selbstständigen Fotografieren im eigenen Alltag. In der Gruppe werden die Ergebnisse immer wieder präsentiert und diskutiert. Alltägliches erscheint so in einem neuen Licht, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im jeweiligen Blick auf den Alltag werden sichtbar. In einem solchen Gruppenprozess wird für den einzelnen Menschen Raum geschaffen, sich auszudrücken und dabei gehört und gesehen zu werden. In der Verpflichtung zur Antwort, d. h. in der Verantwortung, auf das Angesprochensein als Individuum zu reagieren, und damit in der Differenzerfahrung, ist jeder und jede Einzelne unersetztbar, seine_ihre Einmaligkeit entsteht gewissermaßen im Dazwischen von Selbst und Fremd.

„Ich sein bedeutet von daher, sich der Verantwortung nicht entziehen zu können, wie wenn das ganze Gebäude der Schöpfung auf meinen Schultern ruhte. [...] Die Einzigkeit des Ich, das ist die Tatsache, daß niemand an meiner Stelle antworten und verantwortlich sein kann.“
(Levinas 1989: 43)

Die Teilnehmer_innen (*ipsum*-Fotograf_innen) halten durch das Fotografieren in ihrer eigenen Lebenswelt fest, was ihnen wichtig erscheint und entscheiden selbst darüber, ob und in welcher Form sie ihre Bilder auch außerhalb ihrer Workshop-Gruppe zeigen. In interaktiven Ausstellungen, im Internet und bei Workshops werden Betrachter_innen eingeladen, mit den Bildern in Dialog zu treten. Die Fotos erzeugen dabei in den Köpfen der Betrachter_innen weitere Bilder. In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Fotos kommen mit

diesen assoziierten bzw. imaginierten Bildern auch diverse Vorurteile zum Ausdruck. Stereotype können so thematisiert, hinterfragt, aufgebrochen und zu neuen Bildern zusammengesetzt werden.

„Das Bild erinnert mich an Tom und Jerry.“ (T1)

„Was?“ (T2)

„Tom und Jerry.“ (T1)

„Ja, da war diese Ente, namens Jack. Sie war sehr zornig auf die Welt und hat versucht zu fliegen. Sie konnte nicht fliegen.“ (T3)

„Sie hat sich für sich selbst geschämt.“ (T1)

„Und sie konnte nicht schwimmen.“ (T3)

„Mich erinnert das Bild an die Bilder, die wir von Gefängnissen im Irak kennen. Es drückt für mich aus, dass diese Menschen sehr unterdrückt sind, sie haben Säcke am Kopf und können nichts sagen.“ (T2)

„Ich habe den Sack am Kopf gar nicht so sehr beachtet wie die Körperlinien und die Körperhaltung, während er das Bild gemacht hat. Schau dir die Hand an, wie gespannt sie ist, es ist als wäre er gespannt und bereit, irgendetwas zu unternehmen. Er ist bereit, etwas zu tun. Auch wenn da ein Sack am Kopf ist, da steckt etwas drinnen, was gleich herauskommt.“ (T3)

„Es war das erste Foto, das ich während des Workshops gemacht habe. Ich war in diesem Moment zornig über die Gesellschaft, weil mir viele Dinge verboten sind, die ich gerne tun würde, von denen ich denke, dass sie gut und richtig sind, aber die Gesellschaft denkt da anders. Wenn ich mir den Sack über den Kopf stülpe, kann ich das alles, die Gesellschaft und ihre Verbote, nicht sehen – die ganze Welt umgibt mich dann, aber ich kann sie vergessen.“ (T4)

(*ipsum*-Bilddialog, Ramallah 2009)

Zwischen Struktur und Freiheit

Seit 2003 entwickeln wir das Gesamtkonzept und den Methodenpool von *ipsum*, machen Projektskizzen, planen Abläufe und schreiben Reflexionsprotokolle, die aus Reflexionsgesprächen des *ipsum*-Teams und aus Gesprächen mit den Teilnehmer_innen hervorgehen. Hieraus entstehen verschiedene Formate entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. Als Workshopleiter_innen und Moderator_innen befinden wir uns gemeinsam mit den Teilnehmer_innen in einem intensiven Lernprozess. Grundsätzlich gilt für uns ein Bildungsideal, gemäß dem wir uns im Sinne Paulo Freires gleichermaßen als Lehrende und Lernende verstehen.

„Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen.“ (Freire 1978: 65)

Als besonders schwierig erweist sich dieser Balanceakt dann, wenn wir in Zusammenhängen arbeiten, in denen gemeinhin ein hierarchisches Verhältnis



Abb. 19 *ipsum*-Fotograf: Sa'ed Nabil Ma'ayeh

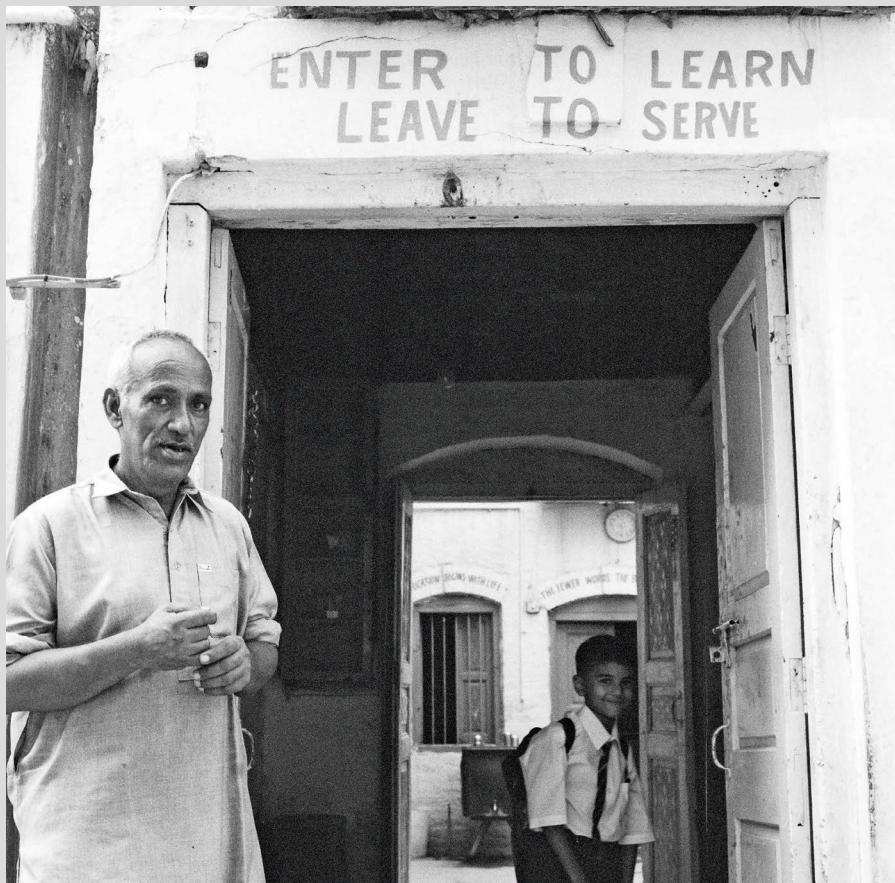
zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen fest etabliert ist. Solche Situationen finde ich vor allem in Schulen und an Universitäten vor, in denen Bildung in ein umfassendes Bewertungssystem eingebettet ist. In solchen Zusammenhängen dauert es entsprechend lange, einen wechselseitigen Lernraum zu schaffen, da zuerst die hohe Relevanz, die dem Bewertungssystem meist zugesprochen wird, durch den Aufbau von gegenseitigem Vertrauen ein Stück weit relativiert werden muss. Schwierig wird es auch im umgekehrten Fall, wenn unter dem Konzept des wechselseitigen Lehrens und Lernens weniger eine innere Haltung als ein permanenter Rollentausch ohne klare Ordnungsstrukturen verstanden wird. Dann verschwimmen die Grenzen zwischen den Rollen und Verantwortungsbereichen allzu leicht, was zur Verwirrung aller Beteiligten führt.

Einmal entschied ich mich in meiner Tätigkeit als *ipsum*-Moderatorin spontan zum Mitmachen im Gruppenkontext und brachte dadurch das bestehende Gefüge durcheinander. Das geschah zu Beginn einer Kleingruppenarbeit in Haifa/Israel, noch bevor die Teilnehmer_innen in die Phase des eigenen Fotografierens gekommen waren. Wir arbeiteten immer zu zweit als Workshopleiter_innen in einer Gruppe und wechselten uns in der Anleitung zu verschiedenen Methoden ab. Als meine Kollegin eine Methode zur Eigen- und Fremdbildwahrnehmung erklärte, bei der sich jeweils zwei Personen gegenübersetzen und sich gegenseitig mit Pinsel und Farben porträtierten, machte ich auch mit, da an diesem Tag eine ungerade Zahl an Teilnehmer_innen erschienen war. Mir gegenüber saß Asaf, wir malten einander und später erzählten wir uns, was wir von unseren gegenseitigen Ansichten hielten. Asaf erkannte sich im von mir gemalten Bild als Soldat wieder – mit Helm auf dem Kopf, eher klein und verzweifelt, wie er meinte. Es gab aus meiner Sicht keine eindeutigen Kennzeichen dafür. Sein von mir angefertigtes Porträt hatte ihn emotional stark berührt. Erst, als er mir das Porträt aus seiner Sicht erklärte, wurde mir ganz bewusst, dass ich nicht einfach irgendein Bild meines Gegenübers gemalt hatte – es war darauf tatsächlich ein Soldat zu erkennen. In der Gruppendiskussion sahen auch die anderen Teilnehmer_innen Asaf in meinem Bild als kleinen Soldaten unter einem großen Helm dargestellt. In der Folge kreiste die Auseinandersetzung in der Gruppendiskussion immer wieder um mein Bild von Asaf.

Mein Versuch, die Situation aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten: Ich trat in diesem Moment einem Menschen sehr nahe, ohne ihn zu kennen. Durch einen spontanen Rollenwechsel von der Moderatorin zur Teilnehmerin überschritt ich meine Grenzen wie auch jene, die wir bei der Arbeit von *ipsum* vorab festgelegt hatten. Und doch: Ich betrachte diese Grenzüberschreitung auch als wertvolle Erfahrung in der Methodenentwicklung. Ich erfuhr durch das Mitmachen bei dieser Übung in dem speziellen Kontext von Haifa einmal mehr, wie sehr sich die Wirkkraft dialogischer Bildmethoden entfalten kann. Ohne es zu wollen, hatte ich meine Vorurteile in einer Situation kultureller Differenz zum Ausdruck gebracht. Es handelte sich um ein Bild-Entstehen, das von meinem Unterbewusstsein geleitet war. Den Soldaten hätte ich selbst in meinem Bild nicht erkannt – erst durch die gemeinsame Auseinandersetzung in der Gruppe und mein darauffolgendes Nachdenken konnte ich mein eigenes Bild begreifen. Mit der Frage im Kopf, wie es geschehen



Abb. 20 Der Soldat



Generative Bildarbeit

Abb. 21 Enter to learn — leave to serve

konnte, dass ich Asaf mit Helm, als Soldat, malte, kam mir ein Foto in Erinnerung, das ich ein halbes Jahr zuvor, als ich mit *ipsum* in Ramallah tätig war, an einem der Checkpoints von einem Soldaten gemacht hatte, der Asaf nicht unähnlich war. Vielleicht beruhte mein Bild von Asaf auf einer Mischung aus meinen Vorurteilen gegenüber jungen Menschen in Israel („Sie sind alle Soldaten“) und der Erfahrung, die ich ein halbes Jahr zuvor in den palästinensischen Gebieten gemacht hatte: dass, wenn man dort Israelis traf, diese tatsächlich meist Soldat_innen waren.

Anders betrachtet: Ich hatte in Israel als Österreicherin – die noch dazu, was alle in der Gruppe wussten, auch in den palästinensischen Gebieten tätig war – meine eher klar umrissene Rolle der Moderatorin gegen die weniger sichere einer Teilnehmerin eingetauscht. Ich hatte mich beim Malen ein Stück weit entblößt. Dadurch wurde ich angreifbar und griff – im Moment – selbst an. Vielleicht war es jener Moment im Arbeiten mit meiner Kleingruppe, der mein Tun und meinen von mir mitgebrachten Kontext für alle transparenter machte. Vielleicht wollte oder konnte ich mich selbst in dieser Situation nicht ganz aus dem Prozess heraushalten.

Und nochmals anders betrachtet: Es ergab sich speziell bei der Projekt-tätigkeit in Haifa eine Situation, in der wir als Österreicher_innen eine etwas andere Rolle hatten als zum Beispiel bei den Projekten in Lahore oder in Kabul. Die Menschen, mit denen wir arbeiteten, waren in Haifa ungefähr in unserem Alter und die Geschichten unserer Eltern und Großeltern waren und sind durch den Holocaust auf grausame Art und Weise miteinander verwoben. Das war in dieser ausgeprägten Form in keinem anderen Projektzusammenhang der Fall. Hätten wir in dieser Konstellation das *ipsum*-Projekt darauf ausgerichtet, dass junge Menschen aus Österreich und Israel gemeinsam in einen Bilddialog treten und ihre generativen Themen in Bezug auf die Vergangenheit ihrer Familien erforschten, wäre es ganz legitim gewesen, dass einige Personen aus dem *ipsum*-Team auch an den Gruppenprozessen teilnehmen. Vielleicht wäre es in dieser Konstellation auch sinnvoll gewesen, die ursprüngliche Ausrichtung auf einen Dialog zwischen Israelis und Palästinenser_innen um einen Dialogprozess zwischen Österreicher_innen und Israelis zu erweitern.

Fazit: Das eigene Rollenverständnis für sich selbst zu klären und den Anderen klar zu vermitteln, erweist sich in allen Bereichen, in denen ich das Dazwischen als Arbeitsplatz erfahren habe, als zentrale Herausforderung, die darin besteht, entsprechende Umgangsformen für Ambivalenzen zu entwickeln. Es stellt sich immer wieder die Frage: Wie lassen sich Rahmenbedingungen schaffen, in denen Menschen in einer dynamischen Ordnung – zwischen Struktur und Freiheit – miteinander arbeiten und sich entfalten können?

2.2.4 BILDUNG

Mein Bildungsverständnis gründet auf der Bildungserfahrung in meiner Schulzeit, meiner Studienzeit sowie auf Begegnungen mit vielen Menschen und auf Erfahrungen an den Arbeitsplätzen im Dazwischen, von denen ich bisher geschrieben habe.

Eine Bildungskritik

Mein Schul- und Studienalltag war zum Großteil von einem *Maxwell'schen Dämon* (Bourdieu 1998:36) im *Bankierssystem der Erziehung* (Freire 1978: 57) geprägt.¹² Ich wurde, vor allem in meiner Gymnasialzeit, nur selten aufgefordert, selbstständig zu denken, meiner Neugier nachzugehen und Freude an Erkenntnisprozessen zu entwickeln. Es war jedenfalls eine bequeme Art, mit Bildung zu verfahren – für die Lehrer_innen jedenfalls und für mich irgendwann auch – spätestens, als ich angemessene Praktiken für das Reproduzieren von Vorgegebenem entwickelt hatte, um im vermeintlich fairen Wettbewerb zu bestehen und durchzukommen.

Pierre Bourdieus Analyse des französischen Bildungssystems der 1970er Jahre bildet ab, was ich in den späten 1980er- und dann in den 1990er-Jahren in Österreich selbst erfahren habe. In seiner Analyse bezeichnet Bourdieu das Bildungswesen als Maxwell'schen Dämon und übernimmt damit einen Begriff aus der Physik (Bourdieu 1998: 36), der ursprünglich ein Gedankenexperiment zur Thermodynamik bezeichnet: Durch das Öffnen und Schließen einer Klappe, die sich in der Trennwand in der Mitte eines mit Luft gefüllten Behälters befindet, sollen die sich darin bewegenden Moleküle nach ihrer Geschwindigkeit unterteilt werden, sodass am Ende die schnelleren Moleküle in der einen – dann wärmeren – Hälfte des Gefäßes sind und die langsameren Moleküle in der anderen, dann kälteren. Nach diesem Modell werden, so Bourdieu, auch im Bildungssystem Begabte von vermeintlich Unbegabten, wird Kultiviertes von Banalem getrennt. Ungleichheitsverhältnisse könne man im demokratisierten Bildungsraum nicht offen erkennen, so Bourdieu weiter, doch sie entfalten gerade in ihrer subtilen Ausprägung eine zersetzende Wirkkraft. Die „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu et al. 1971) gebe vor, dass sich im schulischen Wettbewerb die Talenterteren von den weniger Talentierten abheben und auf diese Weise ihren „natürlichen“, d. h. meritokratisch angeeigneten Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie einnehmen. Dieses Ausleseprinzip, das lediglich auf die Aspekte der individuellen Leistung und Begabung rekuriere, habe allerdings beträchtliche Lücken. Durch die institutionelle Festschreibung gleicher Startbedingungen für alle Lernenden bei gleichzeitigem Ausblenden sozioökonomischer Unterschiede schreibe sich die Illusion, dass Lernende lediglich aufgrund geringerer Fähigkeit oder mangelnder Leistung versagen, weiterhin in unser Gesellschaftsbild ein. Diverse horizontale Ungleichheiten, wie etwa Geschlecht oder Migrationshintergrund, sowie vertikale Ungleichheiten, wie Einkommen und angeeignetes oder vererbtes kulturelles und soziales Kapital, bleiben, so Bourdieu, dabei verborgen. So ist das gängige Bildungsverständnis auch von einer „Verinnerlichung des Bewusstseins des Konkurrierens“ geprägt (Huisken 2011). Bildung bedeutet gleichsam Wettbewerb und erschwert weniger privilegierten Lernenden die Mobilität im sozialen Raum und somit die Möglichkeit, diesen durch neue Positionierungen darin aktiv mitzugestalten (Bourdieu/Passeron 1971: 225). Gefördert wird diese

12 Die theoretischen Ausarbeitungen basieren auf dem Aufsatz „Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung“ (Brandner/Winter/Vilsmaier 2015), der im Sammelband „Bildung und ungleiche Entwicklung“ (Faschingeder/Kolland 2015) veröffentlicht wurde.

„Verinnerlichung des Konkurrierens“ noch durch internationale Leistungs-
tests und eine europäische Bildungspolitik, die Europa zum Bildungsstandort
Nummer eins im Sinne globaler Wettbewerbsfähigkeit machen möchte. Wer
am Ende gewinnt oder verliert, als wissend oder unwissend gilt, wird durch
eine nur vermeintlich faire, höhere Instanz entschieden.

Mit der Metapher vom *Bankierssystem der Erziehung* beschreibt und
kritisiert Paulo Freire gleichermaßen die Bildungssysteme in Brasilien wie auf
globaler Ebene (Freire 1978: 57ff.). Er vergleicht die Situation der Schüler_innen
darin mit Bankkonten oder Containern, die ihre Einlagen und Inhalte von
den Lehrer_innen erhalten.

„Im Bankiers-Konzept der Erziehung ist Erkenntnis eine Gabe, die von
denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird,
die sich als solche betrachten, die nichts wissen. Wo man anderen aber
absolute Unwissenheit anlastet – charakteristisch für die Ideologie
der Unterdrückung –, leugnet man, daß Erziehung und Erkenntnis
Forschungsprozesse sind.“ (ebd.: 58)

Auf der Basis eines solchen Verständnisses von Bildung kann kein wechselseitiges Lernen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen stattfinden. Die einzelnen Lernenden werden aufgefordert, als Manager_innen ihres eigenen „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) zu agieren, was ihnen einen verwertbaren Vorteil gegenüber der Konkurrenz verschaffen soll, mit dem Ziel, vielleicht irgendwann selbst eine gewisse Machtposition innezuhaben. Während privilegierte Lernende über die notwendigen Kapitalformen verfügen, die ihnen einen relativen Vorteil gegenüber weniger privilegierten Lernenden im gesamten Bildungssystem verschaffen (Bourdieu 1998: 21), haben es nicht privilegierte Lernende erheblich schwerer, ihre soziale Ausgangslage zu verlassen. Steigende Leistungsanforderungen führen entweder dazu, dass man in die eigene Ausbildung investiert oder dass man, sollten etwa die notwendigen finanziellen Mittel fehlen, resigniert und dies womöglich als selbstverschuldet wahrnimmt.

Wenn an die Stelle von Bildung ein einseitiges System der Wissensvermittlung in der Funktionsweise von Spareinlagen tritt, muss die Frage gestellt werden, wer über den zu vermittelnden Wissenskanon bestimmt. Ein System der Wissensvermittlung ist auf den ersten Blick nicht grundsätzlich zu verurteilen, wenn es darum geht, einen bestehenden Wissenskanon zu bedienen und zu teilen, um ihn durch gemeinsames Lernen anzureichern und wachsen zu lassen. Problematisch wird die Situation jedoch, wenn dies ein einseitiger Prozess bleibt. Wird Bildung nicht von wechselseitigem Erkenntnisinteresse getragen, können Menschen in ihrem eigenen Bildungsprozess nicht an der Ausgestaltung und Weiterentwicklung dieses Wissenskanons mitwirken. Dann verliert Bildung unweigerlich ihren forschenden Charakter und damit ihr grundlegendes Ziel: es Menschen zu ermöglichen, ein Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt aufzubauen. Der generative Gehalt von Bildung geht verloren, der Bildungsbegriff an sich löst sich auf. Daraus wiederum ergibt sich eine Reihe an Folgefragen, beispielsweise, ob Bildung und Entwicklung tatsächlich zu einer Überwindung von Armut und Ungleichheit beitragen

würden, falls, wie vom Plan der Millennium Development Goals bis 2015 (!) vorgesehen war, allen Kindern weltweit die Primärschulbildung zugänglich wäre (UN 2010: 15; UN 2013). Welche Ziele werden mit solchen Plänen verfolgt? – Geht es darum, noch mehr „Konten“ zu eröffnen? Oder soll das Denken und Handeln der Menschen weltweit gefördert werden, damit sie als kritische Subjekte in die Welt treten? Welche Ziele werden verfolgt, wenn nationale Erwachsenenbildungsprogramme auf Alphabetisierung setzen – wie sie mit Freires Alphabetisierungskampagnen einen Anfang nahmen und beispielsweise durch das Kubanische Programm „Yo sí puedo“ in weiten Teilen Lateinamerikas Verbreitung finden (Torres 2008: 552)? Ist es Ziel solcher Kampagnen, dass Menschen zur Ausbildung der eigenen, intellektuellen Selbstständigkeit lesen und schreiben lernen, oder soll mit ihrer Hilfe vornehmlich erreicht werden, dass noch mehr Menschen lesen und schreiben können, was ihnen vorgescriben wird? Letzteres, nämlich einzelne Worte (ab-)lesen und schreiben zu lernen, ohne ihren Gehalt dabei umfassend zu hinterfragen und zu erforschen, wäre eine Form der Alphabetisierung, die Paulo Freire dem Bankierssystem zuordnet. Einzelne Worte werden so nur als Worthülsen in den Köpfen eingelagert. Auf diese Weise verkommen Alphabetisierungsbestrebungen allzu leicht zu einem sinnlosen Auswendiglernen ohne Lebensrelevanz. Als solche sind sie gut geeignet, bestehende Herrschafts- und Machtstrukturen zu reproduzieren.

Paulo Freire setzt sich auch intensiv mit Bildungssystemen außerhalb Brasiliens auseinander. Er fragt in diesem Zusammenhang, wie es möglich sein könnte, dass Kinder in industrialisierten Ländern nicht gerne in die Schule gehen (Freire 2007). Wie Schüler_innen über Schule denken, haben Studierende in einem der Lehr-Lern-Forschungsprojekte zusammen mit Schüler_innen eines Wiener Gymnasiums im Sommersemester 2014 erforscht (Kraus et al. 2014).¹³ Eine mögliche Antwort auf Freires Frage mag sich darin finden, was die Schüler_innen beim Nachdenken über ihre Fotos zum Thema Schule feststellen:

„Für was braucht man das? Ich glaube nicht, dass ich [das] je in meinem Leben [...] brauche.“ (ebd.: 44)

„[D]as spiegelt unser Bildungssystem wider: die Schüler sitzen nur da, weil sie sitzen müssen.“ (ebd.: Anhang)

Paulo Freire sieht eine zentrale Antwort auf die Frage, warum Kinder in industrialisierten Ländern nicht gerne zur Schule gehen, darin, dass Neugier als Methode nicht zur Anwendung gebracht wird:

¹³ Den Rahmen zu diesem Projekt bildete das Forschungsseminar „Zwischen, quer und jenseits. Kultur – Bildung – Migration in transdisziplinärer Forschungspraxis“, das ich im Studienjahr 2013/14 gemeinsam mit Gerald Faschingeder konzipiert und geleitet habe.

„Erstaunlich für mich ist der Aufwand und die mechanische Speicherung von Inhalten und der Gebrauch von Wiederholungsübungen, die die Grenzen der Vernunft übersteigen, während eine kritische Bildung zur Neugier zur Nebensache wird [...].“ (Freire 2007: 89)

Wird die Neugier der Schüler_innen nicht methodisch genutzt, werden sie nach Freire in der Schule zu Behältern, die mit Dingen gefüllt werden, die sie selbst nicht betreffen – was für Lehrer_innen und Schüler_innen gleichermaßen nachteilig ist. Die Neugier wird nicht als Methode genutzt, wenn die Lerninhalte von Lehrbüchern, Curricula und Lehrpersonen, fernab von den tatsächlichen Bedingungen der Schüler_innen, vorgegeben werden.

„Die Folge ist: wir entwerfen immer wieder Antworten auf Fragen, die uns nie gestellt worden sind, ohne den Schüler auf die Bedeutung der Neugier aufmerksam zu machen.“ (ebd.: 89)

Bildungsalternativen

Im Museum hat mich das Vermitteln zwischen Kunstwerken und Betrachter_innen zum Nachdenken über Bildungsalternativen angeregt. Es ging darum, die Betrachter_innen ihre eigenen Bilder-Lesarten entdecken zu lassen, ihren Ideen dabei nicht mit Faktenwissen vorzukommen. Das Arbeiten mit der Fotografie hat mich dazu angeregt, Möglichkeit des Rollen- und Perspektivenwechsels in meiner eigenen Arbeit als Fotografin und in der Folge im Rahmen der *ipsum*-Projekte auszuloten. Das Bildermachen, Bilderlesen, Geschichten-erzählen bzw. das Zuhören und Hinterfragen von Gesehenem, Gezeigtem und Erzähltem führt dabei fortwährend zu neuen Bildern, Perspektiven und Geschichten.

Meine Idee von Bildungsalternativen steht dem Bildungsideal von Paulo Freire sehr nahe. Freire stellt sozusagen dem Maxwell'schen Dämon im Bankiersystem der Erziehung die *problemformulierende Bildung* sowie den Begriff *conscientizacão* (dt.: Bewusstseinsbildung) entgegen. Bildung wird bei ihm zu einem Arbeitsplatz im Dazwischen, mit dynamischer Ordnung durch ein wechselseitiges Lernen der Beteiligten. Es sind dazu Lehrer_innen von-nöten, die gewachsene Wissensbestände vermitteln, diese jedoch nicht hierarchisch über das generative Wissen der Schüler_innen stellen. Ein Balanceakt im eigenen Tun ist gefordert. Paulo Freire macht mit seinen Alphabetisierungsprojekten einen methodologischen Vorschlag für diesen Balanceakt. Es handelt sich, so Freire, dabei um eine „utopistische“ Form der Erwachsenenbildung, die über das Ablesen und Reproduzieren von Vorgegebenem hinausgeht. Dabei verbindet er die Vorstellung einer „kritischen Utopie“ mit der Hoffnung, Menschen das Sich-Erlesen und Produzieren von Welt zu ermöglichen:

„Nicht die naive Utopie, wohl aber die kritische Utopie verlangt, daß Anklage und Verkündigung historische Praxis sind.“ (Freire 1981: 83)

Dafür ist allerdings eine Vorbedingung notwendig, die im Bildungskontext sowohl Lernende als auch Lehrende betrifft: Das Prinzip der Neugier muss

wieder in den Fokus der Bildung gelangen (Freire 2007). Um die Bedeutung von Neugier nachvollziehbar zu machen, unterscheidet Freire drei Formen der Neugier: die *alltägliche*, die *ästhetische* und die *epistemologische Neugier* (ebd.: 90–91). Die alltägliche und die ästhetische Neugier beschreibt er beide als spontan und ohne methodische Sorgfalt. Die alltägliche Neugier sieht er dabei als Voraussetzung jeglichen Lernens und als „Grundbestandteil des menschlichen Lebens, der Existenz.“ (ebd.: 90). Demgegenüber lenkt die ästhetische Neugier ab vom Treiben des Alltags, lasse innehalten und löse Momente des Staunens aus. Durch diese beiden Formen der Neugier, hier zusammengefasst als spontane Neugier, erleben und entdecken wir Dinge in unserem Umfeld, können diese wahrnehmen und ihnen in unserer Wahrnehmung nahe sein, jedoch durch diese Nähe noch keine kritische Reflexion über sie entwickeln. Die spontane Neugier verortet Freire im *konkreten Kontext*. Im Gegensatz dazu definiert er die epistemologische Neugier als Drang, zu hinterfragen, was wir erleben und erfahren. Diese Form der Neugier könnte, so Freire, nicht im konkreten Kontext entwickelt werden, sondern braucht einen *theoretischen Kontext* (ebd.: 91): die Abstraktion. Während die spontane Neugier von der Frage „Was?“ geleitet werde und nach beschreibenden Antworten suche, werde die epistemologische Neugier im theoretischen Kontext geweckt und von den Fragen „Warum?“, „Woher?“ und „Wie?“ geleitet, die zum Hinterfragen veranlassen. Das alltägliche Treiben verhindere in der Regel die Entstehung eines theoretischen Kontexts: Es fehle hier an Zeit, Aufmerksamkeit und meist auch an Dialogpartner_innen. Bildungs- und Forschungseinrichtungen könnten sich jedoch als geeignete Orte für die Herstellung eines theoretischen Kontexts erweisen – sie sollten als Bildungsräume dienen, in denen der epistemologischen Neugier nachgegangen werden kann.

Hieraus lassen sich zentrale Fragen für eine generative Bildungs- und Forschungspraxis ableiten. Zunächst: Wie kann die alltägliche Neugier beteiligter Menschen auf verschiedenen Ebenen zu epistemologischer Neugier werden? Ein möglicher theoretischer Ansatz dazu könnte vom Zusammenhang von Differenzerfahrung und Neugier ausgehen: Spontane Neugier kann zu einer Differenzerfahrung führen und diese kann wiederum dazu motivieren, epistemologische Neugier zu entwickeln und in der Folge ein reflexives Subjekt zu werden. In Freires Alphabetisierungsprojekten wurden konkrete Methoden dazu entwickelt. Das Erforschen von und das Arbeiten mit generativen Wörtern, Bildern und Themen kann auch als reichhaltiger Methodenpool abseits von Alphabetisierungsprojekten betrachtet werden und in der aktuellen Bildungspraxis zur Anwendung kommen. Dazu schlage ich ein „re-inventing“ von Freires Ansatz auf der Ebene der Entwicklung von Lehr-inhalten vor:

Was, wenn die Subjekte eines Bildungsprozesses von Anfang an die Schüler_innen wären und diese selbst als Forscher_innen in den eigenen Alltag gingen und dabei beobachten, zuhören und informelle Gespräche oder auch Interviews führen würden? Sie würden wichtige Aussagen und Beobachtungen sammeln und mithilfe der Lehrer_innen analysieren. Dabei würden die Schüler_innen ihre generativen Wörter und Themen erschließen, um diese in die verschiedenen Unterrichtsfächer einzubringen, wo sie im jeweiligen theoretischen Kontext zu verhandeln wären. Die Lehrer_innen würden die

Schüler_innen auf ihrem Weg von der spontanen zur epistemologischen Neugier anleiten und begleiten. Die Neugier würde in einem solchen Prozess als Methode dienen, um anhand des Generativen im Lernkontext den eigenen Bezug zur Welt Stück für Stück zu erforschen und zu hinterfragen. Das bewusste, auf den konkreten Gruppenkontext bezogene Recherchieren und Erforschen der Dinge, Themen, Geschichten und Lerninhalte, die das Leben der Schüler_innen ausmachen, wäre der Ausgangspunkt eines gemeinsamen Erkenntnisweges. Im Dialog würden die Schüler_innen auf die unterschiedlichen Sichtweisen stoßen, mit denen die generativen Themen betrachtet werden können. Diese Reibungsflächen, Selbst- und Differenzerfahrungen müssten im theoretischen Kontext, beispielsweise im Schulunterricht, verhandelt werden.

„Die dialogische Erfahrung ist grundlegend für die Entwicklung einer epistemologischen Neugier. Konstitutiv dafür sind: die dem Dialog implizierte kritische Haltung und das Anliegen, den Grund der Dinge zu erfassen, welche von den dialogischen Subjekten verhandelt werden.“ (Freire 2007: 95)

Die Verantwortung dafür, dass eine solche Haltung von allen Beteiligten eingenommen werden kann, läge zu großen Teilen bei jenen, die den Gruppenprozess organisieren: den Lehrer_innen. Ihre zentrale Herausforderung in dem Prozess würde darin bestehen, vermittelnd – nicht eingreifend – zu agieren, dafür zu sorgen, dass die Grundregeln für einen gemeinsamen Dialog eingehalten werden. Mit dieser „utopistischen“ Idee wird vorgeschlagen, einen Schritt weg von den vielerorts geforderten Bildungsstandards zu tun, hin zum Generativen der Schüler_innen, wie es mancherorts in forschenden Lernprojekten außerhalb des Regelunterrichts realisiert werden kann. An einem dieser Projekte konnte ich durch meine Zusammenarbeit mit Martin Jäggle mitwirken.¹⁴ Den Kern dieses Projekts mit dem Titel „Forschen wir gemeinsam“ beschreibt Martin Jäggle mit den Worten:

„Die jungen Menschen stehen im Mittelpunkt, erforschen ihre Umwelt und setzen sich mit Themen wie Diversität, Anerkennung und Missachtung von Rechten auseinander – es geht um sie ganz persönlich, um ihr ganzes Menschsein, mit all dem, was sie mitbringen.“
(2014: 32)

In meiner utopistischen Vorstellung von Bildung sind Schüler_innen auch im Regelunterricht forschend tätig. Es könnten Bildungsprozesse angeregt werden, die von Neugier geleitet an jenem Ort beginnen, den die Schüler_innen bewohnen und der durch den Bildungsprozess erst sichtbar gemacht wird. Die generativen Themen der Schüler_innen würden die Dimensionen eines solchen generativen Bildungsraumes bestimmen.

Studieren und Lehren — in Wien und Lüneburg

Während meines Studiums der Internationalen Entwicklung in Wien lernte ich, auf verschiedene Weisen, bestehende Ungleichheitsverhältnisse wissenschaftlich reflektiert zu hinterfragen. Das Infragestellen, das Nachhaken, das Lästig-Sein(-Dürfen), das Diskutieren und Reflektieren, die Grenzarbeit, die Reibungsflächen, der Perspektivenwechsel, die Differenzen, das Dialogische, das Schonungslose sind Qualitäten und Prozesse, die ich dabei erfahren habe und in meinem Alltag nicht mehr missen möchte. Hatte man die Ungleichheitsverhältnisse in diversen entwicklungspolitischen Feldern einmal erörtert, erschien es unmöglich, allein anhand von klassisch-empirischen Methoden darin zu forschen bzw. aktiv zu handeln – man würde lediglich zur Reproduktion ungleicher Bedingungen beitragen. Das Ergründen alternativer Forschungswege wurde zu einer zentralen Herausforderung, wenn man sich nicht einer lähmend-kulturpessimistischen Haltung hingeben wollte.

Neben Martin Jäggle machten vor allem auch Gerald Faschingeder und Sarah Funk das Studium der Internationalen Entwicklung für mich zu einem Ort, an dem ein freirianisches Bildungsverständnis zur Entfaltung gebracht werden konnte. Erst studierten Sarah und ich bei Gerald, später konzipierten und leiteten wir gemeinsam mit ihm Lehrveranstaltungen. Gemeinsam hielten wir Einführungskurse in entwicklungspolitische Theorien. Hierbei stellte sich uns die Herausforderung, interaktive Lehre in Gruppen bis zu 80 Leuten zu gestalten. Das Studienfach Internationale Entwicklung war damals noch völlig überrannt. 700 Studienanfänger_innen pro Jahr wollten mehr über globale Ungleichheitsverhältnisse erfahren und diese studieren. Dem Institut der Internationalen Entwicklung stand jedoch zu wenig Geld zur Verfügung, um mit diesem Andrang angemessen umzugehen. Also waren unsere Arbeitsgruppen viel größer als jene an anderen Instituten. Für uns bestand der Schlüssel guter Lehre darin, ein gutes Maß zwischen inhaltlichen Inputs und interaktiven Methoden zu finden, um zum einen vom Wissen der Studierenden – ihrem Generativen – auszugehen und andererseits etabliertes Wissen aus dem Kanon der entwicklungspolitischen Theorien zu vermitteln. Die Fotografie konnte ich in der Folge in Lehrveranstaltungen zum Thema Interkulturelle Kommunikation zur Anwendung bringen. Ich legte diese Lehrveranstaltungen im Sinne der *ipsum*-Projekte und des Forschenden Lernens an (Bundesassistentenkonferenz 2009) und kombinierte die Lektüre und Diskussion fotatheoretischer Texte mit fotografischer Praxis. Diese Kombination sollte es den Studierenden erlauben, die eigene Wahrnehmung im Feld der Interkulturellen Kommunikation zu schärfen und ihre Reflexionen über das eigene Tun theoretisch zu stützen. Der Einfluss von Bilderwelten auf die eigene Weltwahrnehmung und deren kulturbbezogene Interpretation konnte dadurch erfahrbar und diskutierbar werden. Das individuelle Diplomstudium Internationale Entwicklung gibt es inzwischen nicht mehr in dieser Form. Es wurde im Rahmen des Bologna-Prozesses und durch die prekären Rahmenbedingungen in der österreichischen Hochschulfinanzierung aufgelöst. Inzwischen ist es als „Masterlehrgang Internationale Entwicklung“ mit überschaubaren Studierendenzahlen und entsprechenden Beschränkungen an der Universität Wien eingerichtet.

An der Leuphana bekam ich 2014/15 die Gelegenheit, am interfakultären Methodenzentrum mitzuarbeiten. Studierende und Forschende, die inter- und transdisziplinäre Phänomene und Problemfelder bearbeiteten, fanden hier Beratung. Im Bereich inter-, trans- und undisziplinierter Methodenlehre ergab sich für mich ein Dazwischen als Arbeitsplatz, das scheinbar unüberwindliche Antagonismen bereithielt: die Unvereinbarkeit von subjektivistischen und objektivistischen Erkenntnisweisen, die analytische Trennung von Symbolischem und Materiellem, von Theorie und Empirie, von Struktur und Akteur_in, von Mikro- und Makroebene (Bourdieu/Wacquant 2006: 19). Die Mitarbeiter_innen am Methodenzentrum waren an jeweils verschiedenen Fakultäten ihrem eigenen disziplinären Hintergrund entsprechend assoziiert und hatten die Aufgabe, Methodenberatung für inter- und transdisziplinäre Forschungszusammenhänge anzubieten. Hierbei galt es, über die eigenen erkenntnistheoretischen Grenzen hinauszublicken und diese auch zu überschreiten. Gemeinsam mit den Forschenden, die sich ans Methodenzentrum wendeten, wurden dem jeweiligen Forschungskontext entsprechend Erkenntnistheorien und vorhandenes Methodenrepertoire verknüpft. Immer wieder bestand die Herausforderung darin, einen methodologischen Rahmen zu finden, der jenseits seiner disziplinären Verfasstheit bestehen konnte. Im Rahmen meiner Tätigkeit am Methodenzentrum konnte ich bei diversen Lehrformaten mitwirken, die sich der undisziplinierten Methodenlehre verschrieben hatten. Es ging für die Studierenden in diesen forschenden Lehrformaten weniger darum, ein umfassendes Methodenverständnis zu erlangen, als eine gewisse Vorstufe auf dem Weg dorthin zu erreichen. In ihrer Auseinandersetzung mit fotografischer Praxis, den eigenen Bildern und jenen der Anderen, erarbeiteten sie sich eine forschende Haltung, die sie zur Methodenreflexion auf allgemeiner Ebene veranlasste, zu Fragen wie: Welche Rolle dürfen meine Gefühle für mich als Forscher_in spielen? Was sind Kriterien, um Nachvollziehbarkeit herzustellen? Was bewirkt meine Methode außerhalb des angestrebten Erkenntnisgewinns? Welche ethischen Aspekte müssen beachtet werden? Was sind Qualitätsmerkmale einer Methode? Worin bestehen Grenzen?

Die Zwischenräume beim undisziplinierten Studieren und Lehren sind vielfältig und herausfordernd und stellen für mich einen interessanten Arbeitsplatz dar. Es prallen verschiedene Wissenschaftstraditionen, Erkenntnistheorien – und damit auch widersprüchliche Narrative – aufeinander, was diesen Arbeitsplatz zu einem politischen Terrain macht. Über die vielfältigen Herausforderungen in Hinblick auf die undisziplinierte Methodenlehre konnte ich in einem der inter- und transdisziplinären Werkstattgespräche mit anderen Lehrenden nachdenken und diskutieren. Dabei kristallisierten sich einzelne Ideen, Elemente und Empfehlungen heraus, die meiner Ansicht nach für die Konzeption und Umsetzung von inter- und transdisziplinierten Lehrformaten zentral sind. Es handelt sich hier um ein Ermöglichen von Wechselspielen auf mehreren Ebenen:

Zwischen Methode, Methodologie und Erkenntnistheorie: Ein iteratives Wandern zwischen konkreten und abstrakten Ebenen, in wechselnder Auseinandersetzung mit Details und einem ganzheitlichen Blick sollte einem linearen Fortschreiten gegenüber bevorzugt werden.

Zwischen harten und weichen Qualitäten: Ein ausdifferenzierter Umgang mit wissenschaftlichen Qualitätskriterien im Sinne von Nachvollziehbarkeit, Legitimierbarkeit, wissenschaftlicher Anschlussfähigkeit, aber auch im Sinne von persönlichem Entfaltungspotential und Selbstreflexion, sollte Beachtung finden.

Zwischen Gegenstands- und Subjektorientierung: Forschende und Lernende sollten die Möglichkeit haben, ihre Forschung vom Gegenstand her zu denken und über ihr subjektives Erkenntnisinteresse zu einer passenden Verknüpfung von Methode und Erkenntnistheorie zu gelangen.

Zwischen Disziplin und Undisziplin: Die Rückbindung an eine bestimmte Disziplin sollte der Orientierung dienen, jedoch nicht einschränken. Ein Miteinander von Studierenden verschiedener Disziplinen kann für das Wechselspiel zwischen Disziplin und Undisziplin gut nutzbar gemacht werden.

Zwischen Anfänger_innen und Fortgeschrittenen: Im Sinne von Mehrstufenklassen in der Grundschule sollten vermehrt Studierende verschiedener Semester im Studium die Gelegenheit haben, miteinander und voneinander zu lernen. So können sie einander auf unterschiedlichen Erkenntnisebenen die Begeisterung für Wissenschaft und Forschung vermitteln.

Zwischen Aktion, Reflexion und Dialog: Es sollte ausreichend Zeit zur Methodenanwendung und Methodenreflexion in Lehre und Forschung gegeben sein. Sowohl die Umsetzung von Methoden als auch das Nachdenken darüber müssen als notwendige Bestandteile auf dem Weg zu neuer Erkenntnis und neuartigem Wissen betrachtet werden.

2.2.5 IN DER WISSENSCHAFT

Der praxeologische Selbstversuch führt mich über die Auseinandersetzung mit meinem Bildungsbegriff weiter zu meiner Selbstverortung im wissenschaftlichen Feld und zu meinem Verständnis von Wissenschaft. Ich bin als Forschende und Lehrende im universitären Mittelbau in eher prekären Verhältnissen positioniert. Erst als Studentin, dann als Lehrende und Forschende der Internationalen Entwicklung in Wien und am überfakultären Methodenzentrum sowie an der Fakultät für Nachhaltigkeitswissenschaften der Leuphana Lüneburg nehme ich die Undisziplin mehr und mehr als meine akademische Disziplin wahr. Darin stellt sich mir die Aufgabe, einen entsprechenden Umgang mit Kritik- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln.

Zwischen Kritik- und Handlungsfähigkeit

Beim Wandern zwischen den Wissenschaftskulturen in Wien und Lüneburg möchte ich weiter dem praxeologischen Dreischritt von Bourdieu folgen und einen Versuch wagen, zumindest einige wenige der unbewussten Kategorien

akademischer Vernunft im Feld der Undisziplin, in dem ich mich bewege, zu benennen (Bourdieu/Wacquant 2006: 68–69): Die ersten Jahre während meiner Doktorarbeit war ich am Institut für Internationale Entwicklung an der Universität in Wien eingeschrieben, mit meinem Wechsel an die Leuphana setzte ich meine Doktorarbeit an der Fakultät für Nachhaltigkeitssissenschaften fort. Sowohl am Institut für Internationale Entwicklung als auch an der Fakultät für Nachhaltigkeitssissenschaften wird das Thema Entwicklung als Kernthema behandelt. Doch durch die unterschiedlichen Umgangsformen mit diesem Kernthema in Wien und in Lüneburg nahm ich jeweils verschiedene Wissenschaftskulturen wahr.

Das thematische Feld im Studium der Internationalen Entwicklung war sehr weit gefasst, eigentlich unüberschaubar. Gemeinsamer Nenner der diversen Themen war die kritische Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsbegriff. Diese fand, je nach Interesse und Schwerpunktsetzung der Studierenden und Lehrenden, im Rahmen der Umwelt-, Politik-, Sozial-, Kultur- und/oder Wirtschaftswissenschaften statt. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsbegriff auf globaler und lokaler Ebene führte weiter zu diversen Forschungsthemen wie Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit, Bildung und Entwicklung, Menschenrechte und Rechtsdiskurse, Körperpolitiken und Gender, Kultur- und Raumpolitiken, Staat und Staatlichkeit im globalen Süden etc. Erkenntnistheoretische Fragen wurden intensiv diskutiert, wodurch man sich eine gewisse theoriegeleitete und reflektierte Kritikfähigkeit aneignen konnte. Jedoch: Sobald es galt, Theorie, Empirie und Praxis miteinander zu verbinden, lief man Gefahr, am Balanceakt zwischen Kritik- und Handlungsfähigkeit zu scheitern. Bei all dem Dekonstruieren am Institut für Internationale Entwicklung ging mir auf Grund von gesteigertem Struktur- und Kulturpessimismus irgendwann die Handlungs-, Phänomen- und Problemorientierung verloren. Das Dekonstruieren lähmte teilweise und vermittelte das Gefühl, es sei egal, was wir im Rahmen von globaler Ungleichheit täten, wir würden nur zur Aufrechterhaltung ungleicher Verhältnisse beitragen.

Hatte ich am Institut für Internationale Entwicklung in Wien zunehmend die Handlungsorientierung vermisst, so fand ich diese an der Fakultät für Nachhaltigkeitssissenschaften in Lüneburg in ausgeprägter Weise vor. Die Fakultät umfasst ein breites Spektrum an unterschiedlichen Fächern und Disziplinen – von Ökologie, Chemie, Informatik, Kommunikation, Psychologie, Management, Technik, Wirtschaft bis hin zu Philosophie, Politik und Recht. Forschung und Lehre waren in diesen Bereichen auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtet. Auf der Forschungsagenda befanden sich Problemfelder und Herausforderungen, die auch in den Medien sehr präsent waren (und sind): Klimawandel, Ressourcenknappheit, Umweltkatastrophen und deren Folgen ... Diese Problemfelder wurden inter- und transdisziplinär beforscht. Darüber hinaus bestand das Ziel, nicht nur zu neuen Erkenntnissen über diese Problemfelder zu kommen, sondern mit der Forschung auch transformative Prozesse auf verschiedenen Akteursebenen einzuleiten. Handlungs- und Problemorientierung wurden dementsprechend an der Fakultät für Nachhaltigkeit auf sehr direkte Art vermittelt. Für Diskurskritik, Dekonstruieren, das Einbringen geisteswissenschaftlicher Perspektiven sowie die Auseinandersetzung mit dem weiten Bedeutungshorizont nachhaltiger Entwicklung blieb dabei

nicht viel Raum. Solcherlei Zugänge wurden eher von Randgruppen an der Fakultät für Nachhaltigkeitswissenschaften erforscht. Methodenreflexion, also das Nachdenken über die eigenen Methoden mit Blick auf bestimmte Inhalte, fand generell wenig statt. Es gab entsprechende Angebote, beispielsweise am Methodenzentrum, jedoch wurden diese noch nicht umfassend in Anspruch genommen.

Ich erkenne bei beiden wissenschaftlichen Feldern – der Internationalen Entwicklung und den Nachhaltigkeitswissenschaften – eine gemeinsame, normative Agenda: Lasst uns die Welt retten! Die Nachhaltigkeitswissenschaftler_innen in Lüneburg verfolgten diese mit einem problem- und lösungsorientierten, eher naturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis. Die Wissenschaftler_innen am Universitätsinstitut für Internationale Entwicklung in Wien orientierten sich – mit Diskurskritik und Dekonstruktion – eher an einem kulturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis. Während die einen drauflos forschten, um möglichst schnell die Welt zum Besseren zu verändern, machte sich bei den anderen Kulturpessimismus breit, der jegliches Handeln obsolet erscheinen ließ. Nach meinen Erfahrungen in beiden Bereichen ergeben sich in meinem Feld der Undisziplin eine zentrale methodologische und erkenntnistheoretische Frage: Wie können in undisziplinierten Forschungsfeldern Bedingungen hergestellt werden, die Forschenden und Studierenden ermöglichen, gleichermaßen Kritik- und Handlungsfähigkeit in ihr forschendes Arbeiten zu integrieren?

Im Feld der Undisziplin

Durch meine wissenschaftliche Sozialisierung habe ich mich meist zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften hin und her bewegt. Ich habe bisher keiner expliziten Wissenschaftsdisziplin angehört, weshalb mir kein spezieller Theoriekanon vorgegeben war. Inzwischen nehme ich diese Eigenart meines wissenschaftlichen Feldes nicht mehr als Hindernis wahr. Die Undisziplin erlaubt mir ein gewisses Wildern in den Theorien, durch das ich mir Einblicke in die verschiedensten Schulen verschaffen kann. Dabei kehre ich jedoch immer wieder zu einer bestimmten Gruppe von Autoren zurück, deren Zentrum derzeit Pierre Bourdieu, Roland Barthes, Homi Bhabha und Paulo Freire bilden.¹⁵

Das Wissenschaftsverständnis, das ich bei Bourdieu vorfinde, vermittelt mir für den Brückenschlag zwischen Methodenforschung und Forschender Lehre eine gewisse transformative Dimension, die jedoch ohne normative Überfrachtung auskommt. Loïc Wacquant weist darauf hin, dass für Bourdieu die Soziologie an sich eine politische Wissenschaft ist, da eines ihrer zentralen Erkenntnisinteressen darin bestehe, die Struktur und die Mechanismen von Herrschaftsverhältnissen zu erforschen (Bourdieu/Wacquant 2006: 82). Über das soziologische Feld hinaus macht Bourdieu die politische Verfasstheit jeglicher Erkenntnistheorie explizit:

15 Ich muss bemerken und kritisch hinterfragen, dass meine theoretische Orientierung in diesem Zusammenhang vordergründig von männlichen Autoren geprägt ist.

„Theorie der Erkenntnis und politische Theorie sind nicht zu trennen. Jede politische Theorie enthält, zumindest latent, eine Theorie der Wahrnehmung von sozialer Welt.“ (ebd.: 82)

Ich finde bei Bourdieu die Möglichkeit, als Forscherin eine politische Haltung einzunehmen, die sich als Aktivismus im wissenschaftlichen Feld lesen und sich gut mit dem Wunsch vereinbaren lässt, die Welt durch gleichermaßen kritisches Engagement und kritische Distanz (Elias 1983) zum Besseren zu verändern. Was er als Praxeologie (ebd.: 29) oder als Objektivierung des objektivierenden Subjekts (ebd.: 97) konzipiert, soll dazu dienen, feste Standpunkte und Perspektiven wahrzunehmen, um diese zu wechseln und in weiterer Folge die eigenen Wahrnehmungsprinzipien zu hinterfragen und zu verändern (ebd.: 93).

Meiner Nähe zur Phänomenologie entsprechend finde ich Anregungen für meine Auseinandersetzung mit der Fotografie bei Roland Barthes. Er beschreibt sein Werk „Die helle Kammer“ (1985) in einem Interview mit Guy Mandery als eine Phänomenologie der Fotografie, also gewissermaßen als einen phänomenologischen Text zur Erforschung des Wesens der Fotografie (Barthes 2002: 85). Dies stellt er im klaren Kontrast zu z.B. einer soziologischen oder ästhetischen oder historischen Arbeit über die Fotografie – aus diesen Perspektiven heraus gäbe es für ihn, so Barthes, keine geeigneten begrifflichen Werkzeuge, um der Fotografie gerecht zu werden, die er in ihrer Neuheit und in ihrer Differenz zu anderen bildgebenden Verfahren begreifen wollte.

„Was die PHOTOGRAPHIE anlangte, so hielt mich ein ‚ontologischer‘ Wunsch gefangen: ich wollte unbedingt wissen, was sie ‚an sich‘ war, durch welches Wesensmerkmal sie sich von der Gemeinschaft der Bilder unterschied.“ (Barthes 1985: 11)

Barthes erforscht seine Wahrnehmungen beim Lesen von Fotografien und beschreibt sie. Er schreibt dabei – entgegen einem positivistischen Wissenschaftsverständnis – nicht teleologisch auf ein Endergebnis hin. Sein Forschen ist auf den Erkenntnisprozess im Schreiben gerichtet, er kommt immer wieder auf dieselbe Frage zurück, wobei die Wiederholung dabei zur Methode für den Erkenntnisgewinn wird.

Vorerst erscheinen mir die Erkenntnisstränge von Barthes und Bourdieu unvereinbar, vor allem in Bezug auf ihr Methodenrepertoire und ihre Schreibweise. Beide Autoren schreiben jedoch immer wieder von einem subjektiven Standpunkt aus, wodurch sie mich beim Lesen direkt ansprechen. Beide beziehen die eigene Person durch ihre Selbstreflexivität unmittelbar in ihre Forschung ein und verweisen darauf, dass sie dies nicht tun, um ihre Individualität zu feiern, sondern um durch den Rückbezug auf sich selbst zu einem größeren Ganzen zu gelangen (Bourdieu/Wacquant 2006: 76–77; Barthes 1985: 26). Je mehr ich mich mit Barthes’ Suche nach dem Wesen der Fotografie und Bourdieus fotografischem Blick auseinandersetze, desto mehr erkenne ich, was für mich das Wesen der Fotografie ausmacht. Es geht um einen liebevollen und gleichzeitig kritischen Blickwechsel, egal, welche Rolle ich im fotografischen

Geflecht einnehme. Bourdieu und Barthes vermitteln mir, als undisziplinierte Wissenschaftler, in ihrer so unterschiedlichen Auseinandersetzung mit der Fotografie den Mut, einen ähnlich gearteten Blickwechsel einzugehen, etablierte Forschungsfelder und Wissensgrenzen auszudehnen, aus bestehenden Kategorien immer wieder hinauszutreten. Die Fotografie bietet die notwendigen Ambivalenzen für ein solches Vorhaben.

Die Suche nach einer gemeinsamen Sprache der Kritik und des Ausdrucks führt mich zu Homi Bhabha. Ihm folgend geht es mir darum, die Sprache der Kritik mithilfe verschiedener Ausdrucksformen zu gestalten. Gegensätze werden dabei nicht in vermeintlicher Harmonie aufgelöst – sie werden übersetzt. Erst durch die Anerkennung und Übersetzung von Gegensätzen kann Neues hervorgebracht werden.

“The language of critique is effective not because it keeps forever separate the terms of the master and the slave, the mercantilist and the Marxist, but to the extent to which it overcomes the given grounds of opposition and opens up a space of translation.”

(Bhabha 2004: 37)

Homi Bhabha gibt mir in seinem Sammelwerk “The Location of Culture” Begriffe, Konzepte und Metaphern zur Hand, mit denen ich meine eigene Sozialisierung ein Stück weit erfassen kann. Ich ziehe seine Begriffe und Konzepte wie Fäden aus den einzelnen Aufsätzen heraus und verwende sie im Sinne der *Foucault'schen Werkzeugkiste* (Foucault 1976: 53). Homi Bhabha ist weder *operator*, noch nutzt er die Fotografie als Forschungsmethode; er forscht auch nicht explizit über sie. Wohl aber ist er *spectator*, da er die literarischen und künstlerischen Werke verschiedener Autor_innen betrachtet, beschreibt und in größere Sinnzusammenhänge stellt. Seine Texte begleiten mich ebenso wie jene von Barthes und Bourdieu seit einiger Zeit dabei, Theorie und Praxis nicht als Gegensätze, sondern vielmehr dialektisch zu begreifen. Bhabhas Texte werden immer wieder als völlig fern jeder Lebenswelt, theoretisierend und unverständlich kritisiert – also fern von jeglicher Praxis verortet. Interessanterweise erschließt mir aber gerade die Lektüre seiner Aufsätze eine Perspektive auf das Sein und Tun in Grenzräumen, mit einem hohen Maß an Lebensweltorientierung. Es ist besonders die bildhafte Sprache, mit der Bhabha mir seine Theoriegebäude auf lebendige Art vermittelt. Seine Texte handeln von Menschen, von Begegnungen, von Machtverhältnissen zwischen Menschen, die sich begegnen. Dabei bezieht er sich meist auf koloniale und postkoloniale Zusammenhänge, in denen ein Teil der Menschen Macht und Autonomie besitzt, der andere Teil nicht. Die einen sehen, können gesehen werden, haben Stimmen und werden gehört, verfügen über Wissen – die Anderen nicht. Im ersten Moment scheint es sich hier um klare Unterscheidungen und eindeutige Grenzlinien zu handeln. Was sich diesseits und jenseits dieser Grenzlinien befindet, lässt sich mit wenigen Worten erfassen – Schwarz/Weiß, Arm/Reich, Nord/Süd, Mann/Frau, Macht/Ohnmacht. Die Problematik von Gegensatzpaaren im kolonialen Diskurs besteht für Homi Bhabha darin, dass Menschen auf der einen oder anderen Seite verortet werden und keine Möglichkeit besteht, die Seite zu wechseln. Es geht dabei

um eine Festschreibung und Fixierung von Identität, die durch verschiedene Repräsentationsmechanismen vollzogen wird.

Das Forschungsverständnis bei Paulo Freire ist geprägt von einer *Praxis* im Sinne der Wechselwirkung von *Aktion, Reflexion und Dialog* (Freire 1978: 71). Dabei müssen vorhandenes Wissen und die existenziellen Bedingungen der Menschen im Erkenntnisprozess gleichermaßen eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang bezieht sich Freire auf Karl Marx und seine „*3. These über Feuerbach*“ (Mayo 1995: 367; Novy 2007: 39). Was als Wissen gelten kann und was nicht, wird demnach nicht von einzelnen Akteur_innen des Überbaus einer Gesellschaft festgeschrieben, sondern durch das dialektische Verhältnis von Basis und Überbau immer wieder neu generiert.

„Das populare Wissen zu negieren, ist genauso anfechtbar, wie es aus einer ‚Basis-Bezogenheit‘ heraus zu mystifizieren, es zu überhöhen.“ (Freire 2007: 55)

Demnach ist die Orientierung an den Umständen, in denen die Menschen leben, genauso ausschlaggebend für das Entfalten eines umfassenden Forschungsverständnisses wie die Arbeit mit und an gewachsenen Wissensbeständen. In der Theorie und Praxis von Paulo Freire finde ich den intensiven Bezug zur eigenen Erfahrungswelt wieder, durch den Roland Barthes für sich das Wesen der Fotografie entschlüsseln konnte (1985: 77ff.). Ich stoße auf den Dialog als zentrales Element, das zwischen einzelnen Menschen und Kollektiven vermittelt – wie ich es auch bei Pierre Bourdieu lese (Bourdieu/Wacquant 2006: 69). Und ich finde Methoden und Ideen für das Entwickeln von Umgangsformen in Situationen kultureller Differenz – wie sie Homi Bhabha beschreibt (2004: 50). Paulo Freire begegnet der Flüchtigkeit in diesen Situationen mit der Strategie, immer wieder Neugier anzuregen und nach dem Generativen der Menschen in konkreten Situationen zu fragen.



Abb. 22 Das Donauufer

2.3 DAS DAZWISCHEN ALS WOHNORT

Dieser praxeologische Selbstversuch endet hier. Er soll zur Verständlichkeit und Verortung meiner Forschungsarbeit beitragen. Für mich ergibt sich daraus die Notwendigkeit, beim Forschen Kritik- und Handlungsfähigkeit sowie Theorie und Praxis nachhaltig in eine Balance zu bringen und in diesem Sinne meine unterschiedlichen Wege als Fotografin, als Aktivistin und als Forscherin immer wieder zusammenzuführen. Vielleicht gelingt es mir auf diese Weise, das Dazwischen nicht nur im Vorübergehen, wie einen Aufenthaltsraum, zu besuchen und es auch nicht nur als Arbeitsplatz zu begreifen, an dem ich gewissenhaft meine Pflicht erfülle, um danach nach Hause zurückzukehren. Vielleicht kann ich das Dazwischen irgendwann zur Gewohnheit werden lassen, einen Wohnort im Dazwischen finden.

“Being in the ‘beyond’, then, is to inhabit an intervening space, as any dictionary will tell you. But to dwell ‘in the beyond’ is also as I have shown, to be part of a revisionary time, a return to the present to redescribe our cultural contemporaneity; to reinscribe our human, historic commonality; to touch the future on its hither side. In that sense, then, the intervening space ‘beyond’, becomes a space of intervention in the here and now.” (Bhabha 2004: 10)