

3 Fotografisch-visuelle Methodenentwicklung

„Was mich sehr beschäftigt, ist und war die Frage nach der Methode, der Methode als Erkenntnismethode und nicht als Be-Lehrmethode. Das ist ein epistemologisches Problem, was gleichzeitig auch politisch und ideologisch ist.“ (Freire 1981: 47)

Das Ziel der fotografisch-visuellen Methodenentwicklung im Rahmen meines Promotionsprojektes besteht darin, Wege zu ergründen, *fotografische Praxis* als eine Form generativen Arbeitens (Freire 1978, 1980) im fotografischen Geflecht zu begreifen und unter Berücksichtigung und Reflexion ihrer Eigenheiten, Vorzüge und kritischen Aspekte für Lern- und Forschungszusammenhänge in Situationen kultureller Differenz (Bhabha 2004) nutzbar zu machen. In diesem Kapitel werden die zentralen theoretischen Konzepte erläutert, die der fotografisch-visuellen Methodenentwicklung zugrunde liegen, um darauf aufbauend das Ergebnis – die *Generative Bildarbeit* – im Detail zu beschreiben. Das *Generative* beschreibe ich in Abschnitt 3.1 anhand meiner Auseinandersetzung mit der Bildungspraxis von Paulo Freire. Den Begriff der *Bildarbeit* erläutere ich in Abschnitt 3.2 anhand einer Auswahl, Gegenüberstellung, Systematisierung und Bewertung fotografisch-visueller Methoden aus den Sozialwissenschaften, die partizipativen und prozesshaften Gehalt haben.¹⁶ In Abschnitt 3.3 stelle ich das Ergebnis meiner methodologischen Entwicklungsarbeit, die *Generative Bildarbeit*, vor. Dabei gehe ich im Detail auf die methodologischen, methodischen und ethischen Aspekte ein, die der *Generativen Bildarbeit* zugrunde liegen.

¹⁶ Die theoretische Ausarbeitung basiert auf meiner Zusammenarbeit mit Paul Winter und Ulli Vilsmaier für den Beitrag „Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung“ (Brandner/Winter/Vilsmaier 2015), der im Sammelband „Bildung und ungleiche Entwicklung“ (Faschingeder/Kolland 2015) veröffentlicht wurde.

3.1 DAS GENERATIVE BEI PAULO FREIRE

Das Generative wird hier anhand des Zusammenhangs von Methode und Bildung herausgearbeitet. Dafür erläutere ich den Kontext von Freires Alphabetisierungskampagnen in Brasilien und die Rezeption seines Bildungsverständnisses, der *conscientização*. Anschließend beschreibe ich seine konkrete Alphabetisierungspraxis in Anlehnung an seine Ausführungen zum Alphabetisierungsprozess in Brasilien zwischen 1961 und 1964 (Freire 1980: 54ff.) mit Verweisen auf die Methodenentwicklung in späteren Projekten. Daraus leite ich die konstitutiven Elemente generativen Arbeitens bei Freire ab und erstelle dazu ein Modell, das ich als *Haus der generativen Bildung* bezeichne.

3.1.1 FREIRIANISCHE ALPHABETISIERUNGSKAMPAGNEN — CONSCIENTIZAÇÃO

„Slum, Regen, Pflug, Land, Nahrung, Tanz, Brunnen, Fahrrad, Arbeit, Gehalt, Beruf, Regierung, Sumpfland, Zuckermühle, Hacke, Ziegelstein, Reichtum.“ (Freire 1980: 86–88). Ein erster Blick auf die hier aufgelisteten Wörter ruft die Assoziation eines fremden Alltags hervor. Tatsächlich handelt es sich um eine Reihe von Wörtern, die, in großer Entfernung von meinem Hier und Jetzt betrachtet, zusammengestellt und erforscht wurden — nämlich vor einem halben Jahrhundert in Rio de Janeiro, nicht lange bevor am 1. April 1964 in Brasilien die demokratisch gewählte Regierung von João Goulart durch die Armee gestürzt wurde. Diese Wortreihe bildet einen essenziellen Bestandteil innerhalb der Alphabetisierungsprogramme, die Paulo Freire seit den 1950er-Jahren konzeptualisiert und vielerorts umgesetzt hat. Die ausgewählten Wörter sollten nicht irgendwelche Wörter sein, die fernab der eigenen Erfahrungswelt der Lernenden liegen. Die Erforschung relevanter Wörter im jeweils konkreten Lebenskontext, in dem Menschen auch durch Schreiben und Lesen ihrer Sprache mächtig werden sollten, stellt die Basis von Freires Methodologie der Alphabetisierung dar. Freire wollte Wörter verwenden, die zum Leben, zum direkten Umfeld der Menschen gehörten und die eine Brücke zwischen den Menschen und der Welt schlagen konnten, Wörter, die aus dem Leben jedes Einzelnen kamen und wieder darauf verwiesen (Freire 1980: 54). Die Menschen, die an den Alphabetisierungsprogrammen von Paulo Freire teilnahmen, erlernten auf Basis ihrer generativen Wörter binnen weniger Wochen das Schreiben und Lesen. Voraussetzung für den großen Erfolg war es, mit genau jenen Bestandteilen zu arbeiten, die das thematische Universum der Menschen ausmachten:

„Die Untersuchung dessen, was ich als ‚thematisches Universum‘ des Volkes bezeichnet habe — der Komplex seiner ‚generativen Themen‘ —, eröffnet den Dialog der Bildung als Praxis der Freiheit.“ (Freire 1978: 79–80)

Als Experiment auf lokaler Ebene setzte Freire zuerst in Angicos/Rio Grande do Norte ein Alphabetisierungsprojekt um — und das in einer Zeit, als man per Gesetz nicht als vollwertige_r Bürger_in anerkannt war, wenn man nicht

lesen und schreiben konnte. Analphabet_innen waren vom Wahlrecht ausgeschlossen (Mayo 2006: 30). Erst im Rahmen des sozialreformerischen Regierungsprogramms von João Goulart wurde ihnen das Wahlrecht eingeräumt. Zeitgleich setzte Goulart auf seine Agenda das Ziel, zwei Millionen Menschen zu alphabetisieren. Innerhalb kürzester Zeit sollten in 20.000 Kulturzirkeln über ganz Brasilien verteilt freirianische Alphabetisierungsprojekte stattfinden (Freire 1980: 61). Das Konzept der Kulturzirkel sollte das passive Verständnis von Schule ersetzen und sah demgemäß vor, dass die Teilnehmer_innen der Zirkel selbst Themen aus dem eigenen Lebensumfeld einbrachten, um dann in Gruppendiskussionen Handlungsmöglichkeiten auszuloten, die ihnen zu einem besseren Leben verhelfen könnten. Freire beschreibt die Jahre zwischen 1961 und 1964 als jene Zeit, aus deren Erfahrungen sich all seine weiteren Projekte speisten. Die geplante Massenalphabetisierung sollte nicht nur die breitenwirksame Vermittlung einer Kulturtechnik ermöglichen. Im Kern ging es um eine politische Kampagne mit hohem transformativen Gehalt für das brasilianische Volk und den Staat, und mit explosivem Gehalt für die Eliten, die zurück an die Macht drängten. Freires Ansatz erfüllte beides: Bildung in Form von konkreten Techniken, die zum einen gut messbare, quantitative Werte für die Senkung der Analphabet_innen-Rate lieferten. Zum anderen – und für Freire selbst von noch größerer Relevanz – wurden dadurch Bildungsprozesse angeregt, die sich weniger offensichtlich in Zahlen gießen ließen. Aber Goularts Alphabetisierungsplan fand durch den Militärputsch 1964 ein jähes Ende. Was Freire mit dem Begriff conscientização (Freire 1980; 1981) bezeichnete – nämlich eine dialogische Bildungspraxis, die auf dem Wechselverhältnis von Aktion, Reflexion und Dialog fußt –, war für die Militärdiktatur ein unberechenbarer Faktor, eine Bedrohung: „Ich glaube, es war die Gesamtheit dieser Umstände, die enorme Kraft, die in diesem Prozeß freigesetzt wurde, welche die Herrschenden aufschreckte.“ (Freire 1981: 214). Paulo Freire wurde inhaftiert und musste seine Heimat verlassen. Er ging ins Exil und konnte erst 1980 nach Brasilien zurückkehren (ebd.: 221).

In der Auseinandersetzung mit Paulo Freires Wirken in Brasilien und seinem Bildungsbegriff stoße ich, je nach theoretischer Brille, auf eine Vielzahl an Lesarten.¹⁷ Eine Begründung für das Missverstehen seines Ansatzes findet man vor allem in den Schriften jener, die Freires Bildungspraxis als mechanistisches Vorgehen rein nach Rezept beschreiben und den Alphabetisierungsprozess auf das Erlernen der Techniken des Lesens und Schreibens reduzieren. Eine andere Quelle für Missverständnisse stellt der Begriff der conscientização dar. Seiner ursprünglichen Bedeutung gemäß wird conscientização in den freirianischen Alphabetisierungsprojekten durch die Erforschung von generativen Wörtern seitens der beteiligten Menschen eingeleitet. Conscientização vollzieht sich also, sobald die Menschen diese Wörter in den Mund nehmen und sie, mit der Hand schreibend, aufs Papier bringen, sie im Dialog zerpflücken, ihre verschiedenen Bedeutungshorizonte ausloten, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Wortsilben

17 Peter Mayo bietet dazu einen guten Überblick und verweist auf die verschiedensten Stimmen, die sich zu Paulo Freire äußern (Mayo 1995: 364).

und weiteren Wörtern herstellen und dadurch ihr thematisches Universum erforschen. Dieses lässt sich

„[...] nicht im Menschen abgesehen von der Wirklichkeit finden [...], auch nicht in der Wirklichkeit abgesehen vom Menschen – noch viel weniger in einem ‚Niemandland‘. Es ist nur innerhalb des Mensch-Welt-Verhältnisses erfassbar.“ (Freire 1978: 88)

Freire distanziert sich in seinen späteren Schriften ab 1974 vom Begriff der conscientização, da dieser seiner Ansicht nach in allzu vielen Kontexten zur Anwendung kam, in denen der ursprüngliche Bedeutungsgehalt verloren ging (Zachariah 1986: 28):

„Weil ich die Dinge nicht klar aussprach, öffnete ich Naiven, ‚Experten‘, oder besonders ‚Tüchtigen‘ Tür und Tor: Sie bemächtigten sich des Konzepts der ‚Bewußtseinsbildung‘ und definierten und benutzen es, vor allem in Lateinamerika, in reaktionärer Weise.“ (Freire 1981: 63)

Eine Fehlinterpretation des Begriffs sieht Freire beispielsweise darin, den Begriff conscientização als Synonym für revolutionären Aktionismus zu verstehen. Dadurch werde die Illusion verbreitet, dass es ausreiche, den Begriff auf Banner zu schreiben und mit Megafonen zu verkünden, um eine Revolution herbeizuführen (ebd.: 74). Eine andere Spielart, die von christlich geprägten guten Absichten getragen, jedoch, so Freire, ebenso wenig zielführend sei, bestehe darin, conscientização zur reinen Symptombekämpfung einzusetzen (ebd.: 74–75). Das Wort conscientização werde so seiner dialogischen Dimension der Aktion und Reflexion beraubt. Den Unterschied zwischen Freires conscientização und diversen machtpolitischen Ausformungen der Bewusstseinsbildung beschreibt Gerald Faschingeder folgendermaßen:

„Der Unterschied zwischen den historisch praktizierten Brutalitäten von marxistisch oder christlich legitimierten Herrschaftsformen und dem Ansatz Paulo Freires ist, dass er radikal den Dialog als Weg des wechselseitigen Lernens einfordert.“ (2012: 4)

Conscientização bedeutet demnach für Freire, Bildung als dialektischen Erkenntnisakt zu begreifen. In solchen Prozessen gäbe es keine Menschen ohne Welt und keine namenlosen Massen mehr (Freire 1981: 76).

3.1.2 PHASEN DER FREIRIANISCHEN ALPHABETISIERUNG

Nachfolgend beschreibe ich Freires Alphabetisierungsprojekte anhand von vier Phasen, um daraus die konstitutiven Elemente generativer Bildungsarbeit abzuleiten und diese für die methodologische Entwicklungsarbeit im Rahmen meiner Forschung nutzbar zu machen.

Phase 1 Vom Wortuniversum zu den generativen Wörtern

In der ersten Phase eines freirianischen Alphabetisierungsprojekts wurde die Lebenswelt der teilnehmenden Menschen erforscht. Die Koordinator_innen des Projektes begaben sich dabei in jenen Kontext, in dem das Projekt stattfinden sollte, redeten mit den Menschen vor Ort in informellen Settings, hörten zu, beobachteten und hielten zentrale Aussagen in Gesprächsprotokollen fest. So erzählte ein Teilnehmer aus dem Hinterland von Rio Grande do Norte: „Es ist schwer, den Januar in Angicos durchzustehen, denn der Januar ist ein harter Bursche, der uns Leiden bringt.“ (Freire 1980: 54). Ein anderer Mann aus Recife begründete seine Teilnahme am Programm mit folgenden Worten: „Ich möchte lesen und schreiben lernen [...], damit ich aufhöre, der Schatten von anderen Leuten zu sein.“ (ebd.: 54–55). Und wieder ein anderer erklärte: „Das Volk zieht eine Schraube im Kopf an. [...] Das ist der Grund dafür, daß du, Professor, hergekommen bist, um mit mir, dem Volk, zu reden.“ (ebd.). Die Koordinator_innen sammelten eine Vielzahl von Aussagen, die den Reichtum an vorhandenen Sprachen und Themen in einem spezifischen Kontext widerspiegelten. Anschließend wurden die Aussagen von ihnen systematisch analysiert, um jene Worte daraus abzuleiten, die für die Teilnehmenden in ihrer Lebenswelt relevant erschienen, somit deren Wortuniversum bildeten. Dieses Wortuniversum wurde einem Auswahlverfahren unterzogen – in Hinblick auf zwei Aspekte: den phonemischen Reichtum der vorhandenen Wörter sowie ihre Relevanz für die Lebenswelt und den Erfahrungsraum der Alphabetisand_innen.

Geleitet durch ihre alltägliche Neugier, begaben sich die Koordinator_innen in einen ihnen fremden Kontext und initiierten dort Dialogprozesse. Durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen und der eigenen Differenz-erfahrung nahmen sie als Subjekte in diesem Prozess eine reflexiv-kritische Position ein und erschlossen so, durch ihr Hinterfragen, gewissermaßen den theoretischen Kontext der generativen Wörter. Damit wurde ihre spontane Neugier zu einer epistemologischen (Freire 2007: 90–91; siehe auch 86ff.). Die Alphabetisand_innen waren in diesem Stadium noch nicht aktiv in den Prozess eingebunden. Ihre Lebenswelt wurde beobachtet, sie wurden angesprochen, woraus erste Dialogsituationen entstehen konnten. Sie stellten wichtige Informationen für den Prozess zur Verfügung, gestalteten diesen aber noch nicht selbstständig mit. In einer späteren Alphabetisierungskampagne, die Paulo Freire mit seiner Frau Elza Freire in São Tomé ab 1976 umsetzte, wurden die Alphabetisand_innen vom ersten Moment an, bei der Konzeption des Projektes, in die Entscheidungsfindung involviert (Freire 1981). Dies geschah im Rahmen von Seminaren mit den Alphabetisand_innen und den Koordinator_innen, in denen der Inhalt und vor allem die politische Dimension der Alphabetisierungskampagnen mit allen Beteiligten diskutiert wurden. Damit wurden die Subjekt- und Objektpositionen der Beteiligten von Beginn an dynamisch angelegt.

Phase 2 Von generativen Wörtern zu Bildern

In der zweiten Phase wurden die ausgewählten generativen Wörter in entsprechende Bilder übersetzt. Die Bedeutungsvielfalt eines Wortes sollte sich, stets in Bezug auf die Lebenswelt der Menschen, in jeweils einem Bild wider-

spiegeln. Anfänglich wurde eher mit Malereien und Zeichnungen gearbeitet, so zum Beispiel 1964 in Recife mit den Malereien von Francisco Brenand:



Abb. 23 Malereien mit generativen Inhalten als Impuls im Alphabetisierungsprozess (Francisco Brenand in Freire 1980: 67, 69)

In späteren Projekten, als Freire für eine groß angelegte Alphabetisierungskampagne in São Tomé Handbücher der Volkskultur verfasste, kamen vermehrt Fotografien zum Einsatz.

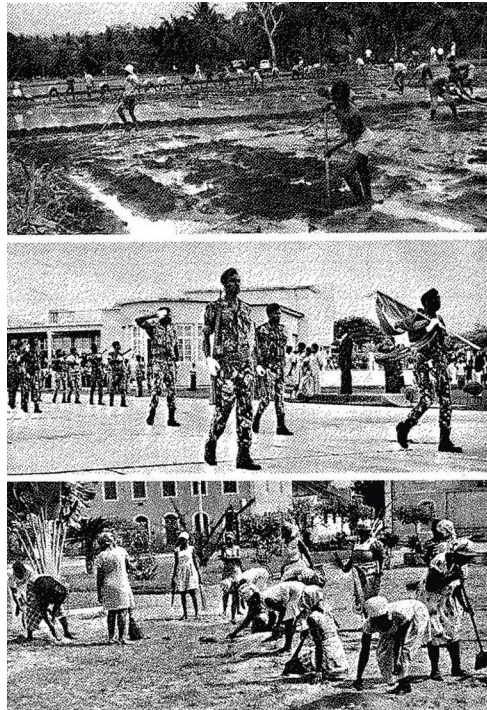


Abb. 24 Fotos mit generativen Inhalten als Impuls im Alphabetisierungsprozess (Bildautor_in nicht genannt, in Freire 1981: 177)

Damit wurde das Visuelle als Bedeutungsträger in den Prozess eingebracht und ermöglichte so eine Vervielfältigung der Deutungsmöglichkeiten. Mithilfe der Bilder sollten Assoziationen zu möglichst vielen Dimensionen

des jeweiligen Wortes angeregt werden. Die visuelle Kodierung wurde von den Koordinator_innen vorgenommen. Sie hatten weiterhin die Deutungsmacht über das Wortuniversum (die generativen Wörter und die Bilder) inne, die in diesem Prozess zusammengeführt wurden. Geleitet von epistemologischer Neugier, bewegten sich die Koordinator_innen dabei im theoretischen Kontext (Freire 2007: 91). Der Auswahl- und Kodierungsprozess wurde im gemeinsamen Dialog mit anderen Koordinator_innen vollzogen, um dabei eine reflexive Ebene aufrechtzuerhalten und zu verhindern, dass die je eigenen Sichtweisen der einzelnen Koordinator_innen über die generativen Aussagen der Teilnehmer_innen gestellt werden.

Phase 3 Vom Bild zu den generativen Themen

In einem nächsten Schritt organisierten die Koordinator_innen sogenannte Kulturzirkel, zu denen die Alphabetisand_innen eingeladen wurden. Innerhalb der Kulturzirkel wurden die Bilder bei Gruppendiskussionen von den Teilnehmer_innen dekodiert und dadurch wieder in Sprache und Wörter umgewandelt. Anhand eines Bildes, das das generative Wort „Regen“ illustrieren sollte, wurden beispielsweise im Projekt in Recife im Jahr 1964 Themen rund um die Wasserversorgung, den Einfluss der Umwelt auf das menschliche Leben, klimatische Faktoren in der Subsistenzökonomie etc. diskutiert (Freire 1980: 87). In São Tomé 1976 führte die Fotografie, die für das generative Wort „Volk“ eingesetzt wurde, zum gemeinsamen Reden und Nachdenken über die Bedeutung der Unabhängigkeit, des Widerstands gegen die Kolonialmacht und die Rolle der Bevölkerung beim Aufbau eines unabhängigen Nationalstaates (Freire 1981: 178). So ergaben sich in den Bilddiskussionen generative Themen, deren umfassende Bedeutung Freire wie folgt beschreibt:

„Ich habe diese Themen ‚generativ‘ benannt, weil sie (was immer sie auch enthalten und welche Aktion sie auch immer hervorrufen mögen) die Möglichkeit enthalten, in viele mögliche Themen weiter entfaltet zu werden, die ihrerseits nach der Durchführung neuer Aufgaben verlangen.“ (Freire 1978: 84)

In dieser Phase verließen die Alphabetisand_innen ihre bisherige Objektposition und wurden zu den zentralen Subjekten im Alphabetisierungsprozess. Die Koordinator_innen trugen jetzt nur noch die Verantwortung dafür, dass in der Gruppe gearbeitet werden konnte, während die Verantwortung für den thematischen Verlauf und die inhaltliche Entwicklung bei den Gruppenteilnehmer_innen lag. Die Vieldeutigkeit der Bilder konnte sich nun in der dialogischen Auseinandersetzung der Gruppe entfalten. Die Alphabetisand_innen nahmen ihren eigenen Dekodierungsprozess vor und erweiterten den Deutungshorizont der Bilder in Richtung ihrer generativen Themen. Zunächst waren sie von ihrer spontanen Neugier geleitet, aber durch die Auseinandersetzung mit den Bildern und den Dialogprozessen und Differenzenerfahrungen, die sich daraus ergaben, gelangten sie bald in eine reflexiv-kritische Position. Ihre spontane Neugier konnte in diesem Rahmen zu einer epistemologischen werden (Freire 2007: 91).

Phase 4 Von Schriftbildern zu weiteren generativen Wörtern und Themen

Ausgehend von der Gruppendiskussion wurde das generative Wort, das zum Bild gehörte, in seinen einzelnen Silben als Schriftbild in die Diskussion eingebracht. Zuerst wurde ein Bild des geschriebenen, vollständigen Wortes – z. B. *povo* (dt. Volk) – gezeigt, dann folgte ein Bild des geschriebenen, in seine einzelnen Silben unterteilten Wortes. Anschließend wurden, erst hintereinander und dann auf einem gemeinsamen Bild, die phonemischen Gruppen zu diesen Silben in Form einer sogenannten Entdeckungskarte gezeigt (Freire 1980: 86).

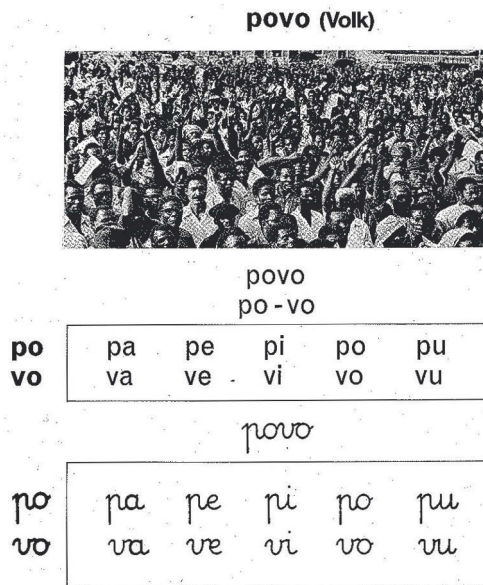


Abb. 25 Entdeckungskarte im Alphabetisierungsprozess
(Bildautor_in nicht genannt in Freire 1981: 179)

Die Menschen setzten nun jeweils aus den verschiedenen phonemischen Gruppen eines bestimmten Wortes neue Wörter zusammen, probierten sie aus und diskutieren miteinander, ob es sich bei ihren Zusammensetzungen um Schriftbilder von existierenden, sinnvollen Wörtern oder etwa um lautliche Neubildungen ohne Bedeutung handelte. Die gefundenen Wörter wurden miteinander in Beziehung gesetzt – was eine kritische Reflexion über den jeweiligen Bedeutungshorizont der Wörter innerhalb der eigenen Lebenswelt in Gang setzte. In der Folge erschloss sich die Gruppe einen immer größer werdenden Wortschatz. Dieser wurde wiederum diskutiert und auf seinen Gehalt in Hinblick auf den eigenen Lebenskontext geprüft. Daraus ergaben sich weitere generative Themen. Die Alphabetisand_innen behielten weiterhin ihre Subjektposition bei und bewegten sich im theoretischen Kontext. Sie wurden in ihrem Lernprozess von den Koordinator_innen begleitet. Ihre epistemologische Neugier führte sie von einem Wort zum nächsten, neue Wörter wurden erschlossen und im gemeinsamen Dialog hinterfragt (Freire 2007: 91). Die Dialogprozesse waren von Selbst- und Differenzenerfahrungen geleitet, die die Alphabetisand_innen mithilfe der neu gelernten Wörter ergründeten.

3.1.3 KONSTITUTIVE ELEMENTE GENERATIVER BILDUNG BEI FREIRE

In Freires Alphabetisierungskampagnen geht es um weit mehr als das bloße, mechanische Erlernen von Lesen und Schreiben. Im Kern geht es darum, die Welt mit ihren kulturellen Differenzen und Ambivalenzen lesen zu lernen und dabei Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Die konstitutiven Elemente generativer Bildung, die sich bei der Analyse von Freires Alphabetisierungskampagnen ergeben, lassen sich als Modell im *Haus der generativen Bildung* wie folgt abbilden:

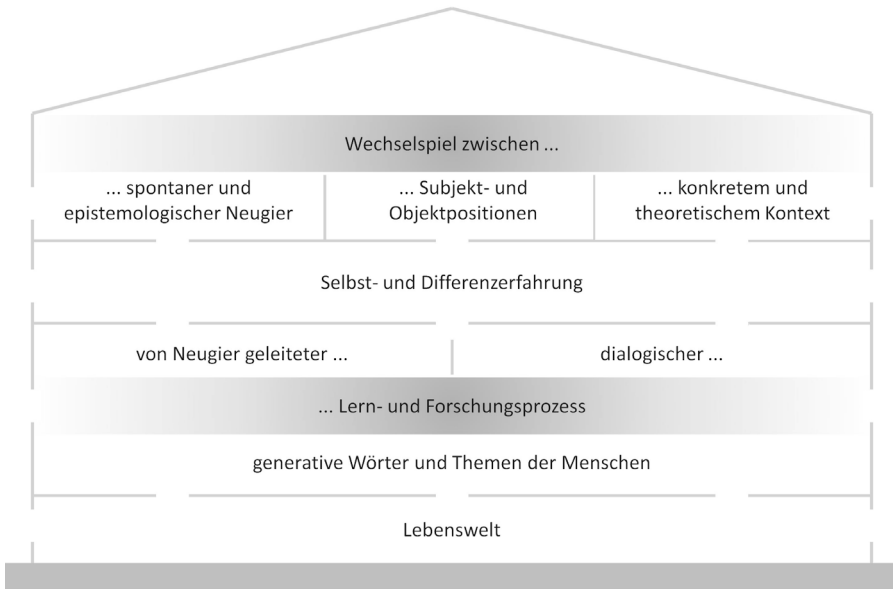


Abb. 26 Haus der generativen Bildung

Die Lebenswelt der Menschen bildet im Haus der generativen Bildung die Basis. Sie muss mit ihrer Vielfalt an Wörtern und Bedeutungen als Ausgangspunkt für Bildung im Sinne der conscientização betrachtet werden. Durch die Sammlung und Bearbeitung der generativen Wörter werden Teilaspekte dieser Lebenswelt repräsentiert, ansprechbar und verhandelbar. Die Auseinandersetzung mit den generativen Wörtern führt wiederum zu generativen Themen. Teil des Weges von den generativen Wörtern zu generativen Themen ist ein von Neugier geleiteter Lern- und Forschungsprozess, der durch den Dialog über Selbst- und Differenzerfahrungen angeregt und vorangetrieben wird. Am Ende beherrschen die Menschen ihre eigenen Worte insofern, dass sie sie nicht nur lesen und schreiben können, sondern sie in verschiedene Kontexte stellen, hinterfragen und daraus generative Themen ableiten können. Der Prozess des dialogischen Erschließens von generativen Themen in einem bestimmten Lebenskontext bildet den methodologischen Kern der Alphabetisierungsprojekte und kann als generatives Arbeiten bezeichnet werden. Durch das vielschichtige Wechselspiel zwischen Subjekt- und Objektsein, zwischen spontaner und epistemologischer Neugier, zwischen konkretem und theoretischem

schem Kontext (Freire 2007: 90–91) im Rahmen der Alphabetisierung wird ein Bildungsprozess angeregt, der weit über das Erlernen einer Kulturtechnik hinausgeht. Es geht um Bildung, die nach „dem Denken des Menschen über die Wirklichkeit und nach seinem Handeln an der Wirklichkeit“ (Freire 1978: 88) strebt.

3.2 BILDARBEIT DURCH INTERAKTIVE FOTO-METHODEN

Im folgenden Abschnitt liegt der Fokus auf der fotografisch-visuellen Methodenentwicklung, die seit den 1970er-Jahren vor allem in den Sozialwissenschaften zunehmend eine Rolle spielt. Ich wähle dabei Forschungsmethoden, die durch ihren partizipativen und prozesshaften Charakter in einem Nahverhältnis zur *Generativen Bildarbeit* stehen. Diese ausgewählten Methoden nenne ich *interaktive Foto-Methoden*. Durch ihre Gegenüberstellung und Systematisierung auf drei Interaktionsebenen stelle ich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der ausgewählten interaktiven Foto-Methoden heraus und nehme eine Bewertung hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeiten und ihrer Prozesshaftigkeit vor.

3.2.1 AUSWAHL INTERAKTIVER FOTO-METHODEN

Fotografische Bilder beherrschen die wissenschaftliche Welt vielleicht nicht im selben Maß wie die Alltagswelt, sie dienen jedoch immer wieder als entscheidende Elemente, wenn etwa mithilfe von Abbildern bestimmte Erkenntnisse bestätigt und andere widerlegt werden. In manchen Wissenschaftsbereichen wird darüber hinaus die Fotografie als Forschungsmethode zum Einsatz gebracht, es wird Bildarbeit in verschiedenen Varianten betrieben. Am Umgang mit den beteiligten Menschen im fotografischen Geflecht und mit den fotografischen Bildern, die daraus entstehen, werden das jeweilige Wissenschaftsverständnis der Forscher_innen und ein dementsprechender Begriff von Wirklichkeit erkennbar. Wird die Bedeutungsvielfalt von Bildern anerkannt, steht dies meist in Widerspruch zu einem Wissenschaftsverständnis, das auf reine Evidenzerzeugung durch fotografische Abbilder setzt. Wird jedoch Fotografie lediglich als Abbildungsverfahren betrachtet, durch das Datenquellen und bei Bedarf Beweismaterial generiert werden, bleiben Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge – und damit die Rolle der Menschen, die Bilder produzieren und verwenden – unbeachtet und unreflektiert. Das Wesen der Fotografie, das *noema* (Barthes 1985: 86–87), das die Fotografie von allen anderen bildgebenden Verfahren unterscheidet, kann in solchen Zusammenhängen nicht methodologisch zur Geltung kommen. Das entspricht grundsätzlich jenen Verfahren, in denen Fotografien als Evidenz erzeugende bzw. rein abbildende Medien eingesetzt werden, wie es häufig bei kolonialen Verfahren der „fotografischen Welterkundung“ (vgl. dazu Anderson 1923; Trasher 1927; Bateson/Mead 1942) der Fall war, die sich in Varianten bis heute in diversen fotografisch-visuellen Ansätzen widerspiegeln. In Forschungsfeldern, in denen es grundsätzlich um ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen geht (wie beispielsweise die Nachhaltigkeits- und

Entwicklungsforschung) sind besonders jene Ansätze von Bedeutung, bei denen das Produzieren, Präsentieren, Rezipieren und Interpretieren von Fotos als Geflecht von Handlungs-, Deutungs- und Verständigungsprozessen zur Anwendung kommen. Durch die verschiedenen Akteurs- und Aktionsebenen können Handlungsspielräume in Situationen kultureller Differenz eröffnet werden. Deshalb setze ich bei der Methodenauswahl den Fokus auf jene Methoden, die seit den 1970er-Jahren vor allem in ethnomethodologischen und sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen angewendet und weiterentwickelt werden. Ihnen ist gemeinsam, dass Interaktion im Prozess eine gewisse Rolle spielt und dass die generierten Fotos nicht nur in ihrer reinen Abbild- und Beweisfunktion, sondern darüber hinaus in ihrem Entstehungs-, Verwendungs- und Verweisungszusammenhang betrachtet werden können. Partizipation ist bei diesen Methoden auf unterschiedlichen Akteursebenen möglich, die Deutungshoheit ist nicht nur dem_der Forscher_in vorbehalten. Es kann hier auch der Gesamtprozess fotografischer Praxis bis zu einem gewissen Grad als Analysekategorie mitgedacht werden.

Partizipationsmöglichkeiten und Prozesshaftigkeit

Der Partizipationsgrad kann in den verschiedenen Phasen eines Forschungsprozesses einmal höher und dann wieder geringer ausfallen (Cornwall/Jewkes 1995: 1668). Der Grad der Partizipation hängt davon ab, wie weit die aktive Teilhabe und Mitgestaltung der Beteiligten im Forschungsfeld gefördert und zugelassen wird und welche Rollen und Funktionen sie dabei aktiv einnehmen können (von Unger 2014: 38). Teilhabe und Mitgestaltung können bereits am Anfang, bei der Themenwahl gefördert werden. Demnach gewähren Methoden, bei denen die Beteiligten an der Themenwahl mitwirken können, mehr Partizipationsmöglichkeiten als Methoden mit konkreten Themenvorgaben. Dasselbe gilt für die Zusammensetzung des Bildkorpus. Wird dieser von den Beteiligten selbst generiert, wachsen die Partizipationsmöglichkeiten. Die Deutungshoheit liegt in klassischen Forschungssituationen bei den Wissenschaftler_innen. Wird der Ablauf jedoch mehrstufig angelegt, können auch die im Forschungsfeld beteiligten Menschen am Deutungsprozess teilhaben. Methoden, bei denen die im Forschungsfeld beteiligten Menschen einbezogen sind, aber nicht eigenständig mitgestalten können, werden in meiner Gegenüberstellung und Systematisierung interaktiver Foto-Methoden als Methoden mit geringem partizipativem Charakter bewertet (siehe Abb. 29). Je mehr Möglichkeiten die Beteiligten im Forschungsprozess haben, diesen Prozess aktiv mitzugestalten, desto höher wird der partizipative Charakter einer Methode bewertet. Um das Spektrum der Partizipationsmöglichkeiten fassbar zu machen, orientiere ich mich an einem Stufenmodell, das Michael Wright und Hella von Unger (2010) in Anlehnung an die Partizipationsleiter von Sherry Arnstein (1969) für Beteiligungsprozesse im Bereich der Gesundheitsförderung erstellt haben.

9	Selbstorganisation	Geht über Partizipation hinaus
8	Entscheidungsmacht	Partizipation
7	Tlw. Entscheidungskompetenz	
6	Mitbestimmung	Vorstufe der Partizipation
5	Einbeziehung	
4	Anhörung	
3	Information	Nicht-Partizipation
2	Anweisung	
1	Instrumentalisierung	

Abb. 27 Stufenmodell der Partizipation (nach Wright et al. 2010, in Unger 2014: 40)

Bei allen neun Stufen in diesem Modell interagieren die Forscher_innen mit den Menschen im Forschungsfeld. Die Qualität der Interaktion ist jedoch unterschiedlich. Die ersten beiden Stufen stehen für die Formen von Interaktion, die durch partizipative Forschung verhindert werden sollen bzw. die als „nicht-partizipativ“ gelten. Die beteiligten Menschen im Forschungsfeld sollten nicht instrumentalisiert werden (Stufe 1). Eine Beziehung zwischen Forscher_innen als Subjekten der Interaktion und Beteiligten als Forschungsobjekten, bei der Letztere lediglich dazu angehalten werden, Anweisungen auszuführen (Stufe 2), widerspricht ebenfalls einer partizipativen Forschungshaltung. Jene gemeinsamen Aktivitäten im Forschungsprozess, in deren Rahmen die Beteiligten über das gesamte Projekt informiert (Stufe 3), zu gewissen Aspekten befragt (Stufe 4) und unter Umständen als Berater_innen konsultiert werden (Stufe 5), werden „als wichtige, ermöglichende Vorstufen der Partizipation“ (von Unger 2014: 39) bezeichnet. Erst Aktivitäten ab Stufe 6, mit einem gewissen Grad an Mitbestimmung der Beteiligten im Prozess, werden in diesem Modell als „Partizipation“ bezeichnet. Der Grad der Mitbestimmung kann durch teilweise Entscheidungskompetenz (Stufe 7) und Entscheidungsmacht (Stufe 8) gesteigert werden. Entwickelt sich in einem gemeinsamen Forschungsprozess ein selbstorganisierter Prozess der Menschen im Forschungsfeld, geht dies über den Begriff der Partizipation hinaus – dann steht nicht mehr das respektvolle Miteinander zwischen Forscher_innen und Beteiligten im Feld im Vordergrund, sondern die selbstständige, kollektive Handlungsfähigkeit der Menschen in einem gewissen lebensweltlichen Zusammenhang. In der Gegenüberstellung der interaktiven Foto-Methoden in Abbildung 29

kennzeichne ich die vier Interaktionsebenen nach dem Stufenmodell der Partizipation jeweils mit der entsprechenden Stufenzahl.

Die Prozesshaftigkeit einer Methode wird hier in direktem Zusammenhang mit den Partizipationsmöglichkeiten betrachtet, was die Frage aufwirft, wie viel Offenheit und Dynamik im Prozess erwünscht und zugelassen ist. Je mehr Partizipationsmöglichkeiten, desto offener und weniger planbar ist der Prozess, und sind somit auch die Ergebnisse. Wird ein Thema und/oder der Bildkorpus vorgegeben, ist die Prozesshaftigkeit geringer als bei einem thematisch offenen Prozess oder einem Prozess, in dem die Beteiligten die Bilder selbst generieren. Können im Prozess mehrere verschiedene Datensorten gesammelt und bei Bedarf herangezogen werden, wird die Prozesshaftigkeit erhöht. Das ist auch der Fall, wenn die Beteiligten Anteil an der Deutung des Datenmaterials haben. Weiters hängt die Prozesshaftigkeit einer Methode davon ab, wie weit der Ablauf und die Prozessentwicklung reflektiert und in die Analyse einbezogen werden. In diesem Sinne werden jene Methoden als weniger prozesshaft bewertet, die sich vorrangig auf das Generieren und Analysieren des Datenmaterials konzentrieren, dabei aber den Prozess selbst und die sich darin ergebenden Interaktionen nicht als qualitative Daten berücksichtigen.

3.2.2 SYSTEMATISIERUNG DER INTERAKTIVEN FOTO-METHODEN

In der folgenden Tabelle werden die ausgewählten interaktiven Foto-Methoden drei Interaktionsebenen zugeordnet, um zunächst zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede nachvollziehbar zu machen und dann eine Bewertung in Bezug auf ihren partizipativen und prozesshaften Charakter vorzunehmen.

Dabei orientiere ich mich an folgenden Fragen:

- Wer sind die Schlüsselautor_innen?
- Wie wird die Themenwahl getroffen?
- Wer fotografiert bzw. entscheidet über den Bildkorpus?
- Woraus besteht das Datenmaterial?
- Bei wem liegt die Deutungshoheit im Analyseverfahren?
- Wie kann die Methodengruppe in Hinblick auf die Partizipationsmöglichkeiten der Beteiligten bewertet werden?
- Wie kann die Methodengruppe in Hinblick auf die Prozesshaftigkeit beim Forschen bewertet werden?

Kategorien	Interaktionsebene 1	Interaktionsebene 2	Interaktionsebene 3	
Bezeichnung und zentrale Autor_innen	<i>Photointerview</i> (Collier 1967; Collier/Collier 1986) <i>Photoelizitation</i> (Bunster 1978; Harper 1986)	<i>Autodriving</i> (Arsenian/Cornelison 1960; Nielsen 1962; Heisley/Levy 1991)	<i>Autofotografie</i> (Adair/Worth 1972; Ziller/Rorer 1985)	<i>Photo Novella/Photovoice</i> (Ewald 1985; Buris/Wang 1994, 1997; Berman et al. 2001) <i>Reflexive/Partizipative Fotobefragung</i> (Harper 1988, 1994, 2002; Becker 1986; Wuggenig 1990; Hagedorn 1994)
Die Themenwahl ...	... wird von den Wissenschaftler_innen vorgegeben.	... wird von den Wissenschaftler_innen vorgegeben.	... wird von den Wissenschaftler_innen vorgegeben.	... wird von den Wissenschaftler_innen vorgegeben. ... kann auch offen gehalten werden und durch einen kollektiven Prozess erfolgen.
Der Bildkorpus ...	... wird von den Wissenschaftler_innen generiert.	... wird von den Wissenschaftler_innen generiert. Die Beteiligten im Forschungsfeld werden fotografiert.	... wird von den Beteiligten im Forschungsfeld generiert.	... wird von den Beteiligten im Forschungsfeld generiert.
Das Datenmaterial ...	... wird bei qualitativen Interviews in Gesprächen über die Fotos generiert. Die Fotos dienen als Stimuli für die Interviews.	... wird bei qualitativen Interviews in Gesprächen über die Fotos generiert. Die Fotos dienen als Stimuli für die Interviews.	... besteht aus den Fotos, die von den Beteiligten gemacht werden.	... besteht aus den Fotos, die von den Beteiligten gemacht, und den Gesprächen, die dazu geführt werden.
Die Deutungshoheit ...	... haben die Wissenschaftler_innen. Die Bedeutung der Fotos wird durch Einzelinterviews erschlossen. Die Wissenschaftler_innen deuten dabei das, was die Beteiligten über die Fotos gesagt haben.	... haben die Wissenschaftler_innen. Die Bedeutung der Fotos wird durch Einzelinterviews erschlossen. Die Wissenschaftler_innen deuten dabei das, was die Beteiligten über die Fotos, auf denen sie selbst abgebildet sind, gesagt haben.	... haben die Wissenschaftler_innen. Sie deuten die Fotos der Beteiligten. Bei Bedarf könnten die Beteiligten im Rahmen von Interviews zu ihren Fotos am Deutungsprozess mitwirken.	... haben die Wissenschaftler_innen, jedoch können die Beteiligten am Deutungsprozess durch Einzelinterviews oder Gruppendiskussionen mitwirken. Die Wissenschaftler_innen deuten die Fotos und Gespräche darüber.
Orientierung im Stufenmodell der Partizipation (Wright et al. 2010)	2, 3, 4	3, 4, 5, 6		3, 4, 5, 6, 7, 8
Bewertung der Partizipationsmöglichkeit und Prozesshaftigkeit	gering	gesteigert		hoch

Abb. 28 Gegenüberstellung und Systematisierung von interaktiven Foto-Methoden

Interaktionsebene 1 Fotointerview und Fotoelizitation

Beim Fotointerview (Collier 1967) und der Fotoelizitation (Bunster 1978; Harper 1986) werden die Fotos von den Wissenschaftler_innen angefertigt und ausgewählt und anschließend den beteiligten Menschen als Stimuli für ein Interview vorgelegt, wobei sich das Interview nicht durchgehend auf die

Fotos beziehen muss, wie es beispielsweise bei Fokusinterviews der Fall ist (Merton 1956; Dannecker 2014). Es ist dabei durchaus erwünscht, dass die Assoziationen zu den Fotos in Themenbereiche führen, die nicht direkt befragt werden. Die Anwendung dieser Methoden erstreckt sich thematisch von Forschungsprojekten zu sozialem Handeln auf der Mikroebene bis zu Untersuchungen von kulturellen Definitionen auf der Makroebene (Harper 2002: 20ff.). Der partizipative und prozesshafte Charakter wird als gering bewertet, da die Menschen im Feld den Forschungs- und Deutungsprozess nicht aktiv mitgestalten und beeinflussen können. Durch Interviews erhalten diese Methoden zwar einen gewissen interaktiven Charakter, jedoch geht es dabei weniger um Gegenseitigkeit im Gespräch als um eine Befragung, bei der sich der_die Forscher_in zurücknehmen sollte. Die Interviews werden von den Wissenschaftler_innen meist inhaltsanalytisch ausgewertet, wodurch die Deutungshoheit bei ihnen liegt. Allerdings lassen die Interviews, mit einer gewissen Offenheit geführt, auch prozesshafte Dynamiken zu. So können im Gespräch durchaus Ambivalenzen und Unvorhersehbares auftreten, was für die anschließende Analyse von Relevanz sein kann.

Interaktionsebene 2 **Autodriving und Autofotografie**

Autodriving Die Methode des Autodriving (Arsenian/Cornelison 1960; Nielsen 1962; Heisley/Levy 1991) stellt eine spezielle Variante der Fotoelizitation dar, bei der die Beteiligten nicht nur Interviewpartner_innen, sondern auch Referent_innen bzw. Bildmotive sind. Hierbei werden die Menschen im Forschungsfeld von den Wissenschaftler_innen in bestimmten Situationen fotografiert und geben in der Folge über diese auf den Fotos zu sehenden Situationen Auskunft. Die Fotos dienen als Impulse für die Interviewsituationen und fördern bei den Menschen im Feld die Assoziationsmöglichkeiten zu ihrer eigenen Situation (Heisley/Levy 1991: 260). Die Methode des Autodriving eignet sich besonders für Untersuchungen, die nach der Perspektive der Menschen auf ihr eigenes Handeln fragen, was beispielsweise in der Nachhaltigkeits-, Konsum- und Gesundheitsforschung von Interesse sein kann. Der partizipative und prozesshafte Charakter wird hier als gesteigert bewertet, da die Beteiligten nicht nur als Interviewpartner_innen mitwirken, sondern auch als Fotomotive zu Akteur_innen vor der Kamera werden. Der interaktive Charakter der Methode des Autodriving zeigt sich einerseits in den Situationen, in denen die Forscher_innen die Beteiligten im Feld fotografieren. Es muss davon ausgegangen werden, dass den Beteiligten bewusst ist, dass sie fotografiert werden, was wiederum zu gewissen unbewussten oder bewussten Verhaltensformen vor der Kamera führen kann. Jedenfalls findet in der Begegnung zwischen den Forscher_innen als Fotograf_innen und den Beteiligten im Feld als Fotomotive eine gewisse, nicht zur Sprache gelangende Interaktion statt. Teils interaktiven Charakter hat auch das anschließende Interviewverfahren, das jedoch, wie bei Interaktionsebene 1 angegeben, eher als einseitiges Gespräch im Sinne einer Befragung angelegt ist, bei der die Forscher_innen weniger sprechen als zuhören. Das Interview wird meist von den Wissenschaftler_innen inhaltsanalytisch ausgewertet, die Deutungshoheit liegt also bei ihnen. Die gemeinsamen Situationen von Forscher_innen und Beteiligten beim Fotografieren und beim Interview lassen jedoch prozesshafte Dynamiken

mit einer gewissen Offenheit zu. Dabei können durchaus Ambivalenzen und Unvorhersehbares auftreten, was für die folgende Analyse von Relevanz sein kann.

Autofotografie In der Anwendung der Autofotografie (Adair/Worth 1972; Ziller/Rorer 1985; Aitken/Wingate 1993) werden die Themen und Schwerpunkte zunächst von Wissenschaftler_innen definiert. Die Beteiligten werden dann angehalten, über einen gewissen Zeitraum hinweg selbstständig zu diesen Themen zu fotografieren. Die eigenständige fotografisch-visuelle Auseinandersetzung der Menschen im Feld ermöglicht die Vertiefung eines vorgegebenen Themas und kann relevante Aspekte sichtbar werden lassen, die ohne diese Praxis verborgen blieben (Dirksmeier 2013: 82). Die Fotos haben dabei einen besonderen Status: Sie stellen das zentrale Datenmaterial dar, das von den Wissenschaftler_innen ausgewertet wird. Die Forscher_innen und die Teilnehmer_innen sprechen meist nicht miteinander über die Fotos. Darum eignet sich die Methode der Autofotografie besonders gut für Situationen, in denen es sprachliche Verständigungsschwierigkeiten gibt. Zu beachten ist hierbei jedoch, dass die Erstellung und damit die Deutung von visuellen Codes, die es zu entschlüsseln gilt, von regionalen und kulturellen Besonderheiten und Unterschieden geprägt sein kann. Der partizipative und prozesshafte Charakter wird hierbei als gesteigert bewertet, da die Beteiligten selbst zu Fotograf_innen werden und den zentralen Datenkorpus eigenständig in ihrem Lebensumfeld generieren. Das Interaktive entfaltet sich bei der Autofotografie weniger beim gemeinsamen Sprechen der Forscher_innen und Teilnehmer_innen über Bilder als im Prozess des Fotografierens der Teilnehmer_innen. Der Akt des Fotografierens in ihrem Lebensumfeld regt die Teilnehmer_innen bis zu einem bestimmten Grad zur (inter-)aktiven Auseinandersetzung mit diesem Lebensumfeld an. Dennoch haben die Menschen im Forschungsfeld den Status von Proband_innen: Zwar ist ihr Beteiligungsgrad beim Generieren des visuellen Datenmaterials höher als beim Autodriving, doch die Deutungshoheit über diese Daten verbleibt auch hier insofern bei den Wissenschaftler_innen, als ihnen in Bezug auf die Interpretation ihres Fotomaterials kein eigenständiger Spielraum eingeräumt wird. In der Analyse stehen meist die Fotos der Teilnehmer_innen im Mittelpunkt, und nicht der fotografische Prozess, den die Menschen dabei durchleben. Das bedeutet, dass die Prozesshaftigkeit eher nicht als Analysekatgorie integriert wird.

Interaktionsebene 3 Photo Novella/Photovoice, reflexive/ partizipative Fotobefragung

Bei Photo Novella/Photovoice (Ewald 1985; Buris/Wang 1994, 1997) und reflexiver/partizipativer Fotobefragung (Harper 1988; Wuggenig 1991) handelt es sich um kombinierte Fotografie- und Interviewverfahren. Eine Gemeinsamkeit dieser Methoden besteht darin, dass die Beteiligten im Forschungsfeld über einen längeren Zeitraum selbst fotografieren und dadurch eine große Entscheidungsfreiheit in Bezug auf ihre Motiv- und Bildauswahl haben. In reflexiven Interviews bestimmen sie selbst, zu welchen Bildern sie Auskunft geben wollen und können. Der thematische Kontext der Forschung ist meist sehr konkret vorgegeben, die Motivwahl der Beteiligten kann jedoch

den weiteren Verlauf des Forschungsprozesses und seine inhaltliche Ausrichtung beeinflussen. Diese Methoden werden hauptsächlich in Bereichen der Soziologie und Psychologie, Ethnomethodologie, Pflegewissenschaften, Gesundheitsforschung und Entwicklungsforschung angewendet. Anhand ihrer unterschiedlichen Entstehungsgeschichte lassen sich diese Methoden voneinander differenzieren. So handelt es sich bei der reflexiven/partizipativen Fotobefragung um eine Weiterentwicklung von Fotointerview- und Fotoelizitations-Methoden mit höherem partizipativem und prozesshaftem Charakter. Im Gegensatz dazu hat sich der Photo Novella/Photovoice-Ansatz aus einem bildungspolitisch, feministisch und fotokritisch motivierten Praxisfeld herausgebildet (Burris/Wang 1997: 370). Als elementare Herausforderung stellt sich dabei die Frage, wie Menschen an der Erforschung und damit zugleich der Gestaltung ihrer sozialen Wirklichkeiten und Umgebungen beteiligt werden können. Ziel ist es, dass die Teilnehmer_innen durch ihre eigene fotografische Praxis ihre Bedürfnisse ermitteln, Situationen von Marginalität visualisieren, dabei kollektives und dialogisches Handeln fördern und sich damit an politische Entscheidungsträger_innen und die Öffentlichkeit wenden (Burris/Wang 1994: 171ff.). Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Ansatz der Photo Novella/Photovoice und jenem der reflexiven Fotografie/partizipativen Fotobefragung lassen sich anhand der beispielhaften Ausführungen von Laura Lorenz und Bettina Kolb (2009) gut nachvollziehen. Sie beschreiben exemplarisch den Prozess der reflexiven Fotobefragung anhand eines Projektes in Fez/Marokko, und den Photovoice-Ansatz anhand eines Projektes in Massachusetts/USA. Beide Projekte wurden im Bereich der Gesundheitsvorsorge durchgeführt.

Partizipative/reflexive Fotobefragung Im ersten Beispiel (Lorenz/Kolb 2009: 264–268) geht es um Menschen in Fez, die im Umkreis einer traditionellen Badeanstalt lebten und diese auch besuchten. Das Forschungsprojekt war in ein größeres Forschungsprogramm eingebettet, das in vier weiteren Ländern (Algerien, Ägypten, Syrien und Türkei) umgesetzt wurde. Ziel des Gesamtprogramms war es, Strategien für die Zukunft der Hammams und ihrer Umgebung zu erarbeiten. Es ging konkret darum, herauszufinden, wie die Menschen vor Ort ihr Hammam bewerteten und welche Rolle es in ihrem täglichen Leben und in der Gesundheitsvorsorge einnahm. Das Forschungsprojekt in Fez wurde von einem interdisziplinären Team umgesetzt, das neben der partizipativen Fotobefragung noch verschiedene andere qualitative Methoden einsetzte. Voraussetzung für die Umsetzung war die Zusammenarbeit mit einer Partnerorganisation vor Ort. Das Projekt wurde methodisch wie folgt angelegt: Fünf Teilnehmer_innen, Menschen, die im Umfeld des Hammams lebten, wurden von Mitarbeiter_innen der Partnerorganisation ausgewählt. Sie erhielten Einwegkameras und wurden gebeten, positive und negative Aspekte des Hammams zu fotografieren. Dadurch wurden im Projekt in Fez 120 Fotos generiert. Zu diesen Fotos wurden Interviews gemacht, parallel dazu fanden Feldbeobachtungen statt. Die Interviews zu den Fotos wurden transkribiert und analysiert. Der Prozess führte unter anderem zur Erkenntnis, dass die traditionelle Badeanstalt in Fez im Vergleich zu jenen in den anderen Projektländern besser in das moderne Leben vor Ort

integriert war. Vorausgehende Annahmen der Forscher_innen zu den Hygienebedingungen im Hammam wurden nicht bestätigt. Stattdessen kamen andere Themen auf, die das Umfeld des Hammams betrafen (ebd.: 266). Teilweise wurden Aspekte, die in den Fotos sichtbar waren, nicht im Interview verbalisiert. Interessant erschien, dass die Interviews sehr subtil verliefen und die Teilnehmer_innen jede offene Kritik vermieden (ebd.). Die Fotos, die die Teilnehmer_innen generiert hatten, wurden auch öffentlich präsentiert, um einen Dialogprozess zwischen Politiker_innen und Bewohner_innen der Stadt Fez zu ermöglichen.

Photo Novella/Photovoice Im zweiten Beispiel von Lorenz und Kolb (2009: 269–271) geht es um Patient_innen, die an den Folgeschäden einer Gehirnverletzung litten. Die Gemeinsamkeit verschiedenster Krankheitsbilder in diesem Zusammenhang besteht darin, dass alle Patient_innen bezüglich ihrer Heilungschancen mit einem gewissen Unsicherheitsfaktor konfrontiert waren. Das Photovoice-Projekt in Massachusetts war, als eines von wenigen Projekten zu diesem Thema, auf qualitativer Basis konzipiert worden. Untersucht werden sollte vor allem, wie sich der Zusammenhang zwischen den Bedingungen des Gesundheitssystems und den Lebensumständen der Betroffenen aus ihrer Sicht darstellt. Das Projekt wurde in Kooperation mit einer Selbsthilfegruppe in Massachusetts umgesetzt. Methodisch war das Projekt folgendermaßen angelegt: Acht Mitglieder der Selbsthilfegruppe, zwischen 40 und 60 Jahren alt, nahmen für zehn Wochen an dem Forschungsprojekt teil. Jede Person erhielt zwei bis drei Einwegkameras und wurde aufgefordert, damit Fotos zum Thema zu machen. Dadurch entstanden 365 Fotos, die nach ihrem Bildinhalt in fünf thematische Gruppen eingeteilt wurden. Die Teilnehmer_innen entschieden selbst, welche Bilder sie in den Diskussionsprozess einbrachten; manche entschieden sich auch für bereits existierende Fotos aus der Vergangenheit. Die Geschichten, die sich in den Diskussionen zu ihren Bildern ergaben, wurden von den Teilnehmer_innen niedergeschrieben oder jemandem diktiert (ebd.: 270). Die Analyse war also prozesshaft mit den Teilnehmer_innen gestaltet worden. Die visuellen Ergebnisse (Fotos und Texte) wurden in Büchereien und bei Konferenzen ausgestellt. Die Ergebnisse führten weniger zu Veränderungen auf Politikebene als zu weiteren Bewusstseinsbildungsinitiativen im Projektumfeld (ebd.: 271). Aufgrund dieser Studie wurde ein Photovoice-Trainingsprogramm für Leiter_innen von Selbsthilfegruppen in Massachusetts eingerichtet, wodurch wieder neue Photovoice-Projekte entstanden.

Die beiden Beispiele von Lorenz und Kolb (2009) zeigen, wie man die Zivilbevölkerung mit fotografisch-visuellen Methoden in interaktive Forschungsprozesse einbeziehen kann. Die sogenannten Zielgruppen bzw. Forschungsobjekte werden zu autonom handelnden Subjekten. Es werden damit jene Menschen zu Akteur_innen in der Forschung, die gewissen sozialen, politischen und gesundheitlichen Rahmenbedingungen am stärksten ausgesetzt sind bzw. in direkter Abhängigkeit von den vorhandenen Strukturen existieren (ebd.: 263). Der partizipative und prozesshafte Charakter dieser Methoden wird als hoch bewertet. Das große Potential auf Interaktionsebene 3 liegt in der engen Zusammenarbeit von Forschenden und Beforschten. Indem gemeinsame Forschungsprozesse ermöglicht werden, wird der Wissenskorpus

von wissenschaftlichen Expert_innen um jenen der Zivilbevölkerung erweitert. Diesem Ansatz wird kritisch entgegengehalten, dass mit dem Fokus auf erfahrungsbasiertes Wissen von Betroffenen im Forschungsfeld das „Politische“ gegenüber dem „Wissenschaftlichen“ in den Vordergrund gelangen würde; so schreibt Peter Dirksmeier: „Die Photo Novella ist [...] eher ein Instrument der sozialpolitischen Intervention denn der wissenschaftlich-objektiven Dokumentation und Erhebung.“ (2007: 6). Im Rahmen einer solchen Argumentationslinie wird eine eindeutige Trennbarkeit zwischen wissenschaftlichen und politischen Verfahren gefordert. Weiters ließe sich kritisieren, dass die Forscher_innen den inhaltlichen Fokus nur in geringem Maß beeinflussen können, wodurch wiederum der partizipative und prozesshafte Charakter dieser Methoden als hoch bewertet werden kann. Grundsätzlich kann der hohe prozesshafte und partizipative Charakter dieser Methode als Vorteil betrachtet werden, wenn es um das gleichzeitige Erforschen und Verändern von Lebenswelt geht, wie in transdisziplinären Forschungsfeldern angestrebt. Damit ist diesen wissenschaftlichen Methoden jedenfalls eine gewisse politische Dimension inhärent, es kommen Fragen nach Macht- und Herrschaftsstrukturen auf, die durch den Forschungszusammenhang erst produziert werden und in die die Forschungsprojekte eingebettet sind (Lorenz/Kolb 2009: 272). Die beteiligten Menschen haben die Möglichkeit, den Forschungsprozess aktiv mitzugestalten und durch ihre Teilhabe am Deutungsprozess auch zu intervenieren. Ihre visuellen Beiträge tragen im Forschungsprozess zu Ergebnissen auf verschiedenen Ebenen bei: Es werden Aspekte sichtbar, die durch externe Forscher_innen unbeachtet bzw. unsichtbar bleiben würden; das öffentliche Interesse an zentralen Probleme oder Lücken sowie die Aufmerksamkeit auf politischer und institutioneller Ebene wird durch die Beiträge und Werke der Betroffenen geweckt; verschiedene kulturelle und politische Aspekte in der Lebenswelt der Betroffenen werden benennbar und verhandelbar. Dynamiken und Entwicklungen im Forschungsprozess können als Analysekategorie aufgenommen werden, wodurch die gemeinsame Wissensproduktion von Forscher_innen und Beteiligten bis zu einem bestimmten Grad realisiert werden kann (ebd.: 263). Die generierten Fotos können auch in Gruppen diskutiert werden, um aus dem visuellen Material Probleme und Möglichkeiten herauszuarbeiten und auf verschiedenen Ebenen Erkenntnisse für den konkreten Forschungszusammenhang abzuleiten. In einem weiteren Schritt gilt es, diese Ergebnisse nicht nur in wissenschaftlichen Fachzeitschriften zu veröffentlichen, sondern sie in Form von Ausstellungen, Weblogs, Bildungsinitiativen an die Öffentlichkeit zu bringen, um auch auf kommunaler, institutioneller und politischer Ebene die notwendige Aufmerksamkeit für die erforschten Themen zu wecken.

„Wir müssen uns vor Augen halten, dass die Hoffnungen, Motive und Ziele, die eine sinnvolle Thematik implizieren, menschliche Hoffnungen, Motive und Ziele sind. [...] Diese Themen begreifen und verstehen, heißt sowohl den Menschen verstehen, der sie verkörpert, wie auch die Wirklichkeit, auf die sie sich beziehen. Aber eben, weil es nicht möglich ist, diese Themen abgesehen vom Menschen zu verstehen, ist es notwendig, daß auch die betreffenden Menschen sie verstehen. Thematische Untersuchung wird so zu einem gemeinsamen Bemühen, die Wirklichkeit ebenso wie sich selbst wahrzunehmen [...].“ (Freire 1978: 89)

In diesem Abschnitt wird das Ergebnis meiner fotografisch-visuellen Methodenentwicklung – die *Generative Bildarbeit* – beschrieben. Die Ausführungen sollen gleichzeitig als Anleitung für die Umsetzung *Generativer Bildarbeit* in konkreten Forschungsprojekten dienen. Zuerst erläutere ich den methodologischen Rahmen *Generative Bildarbeit* anhand seiner rekursiven Verfasstheit, um auf dieser Basis die vier methodischen Elemente der *Generativen Bildarbeit* – den Impuls, das Fotografieren, den Bilddialog und das Mapping – zu beschreiben. In der Folge erläutere ich verschiedene Varianten und Empfehlungen für die konkrete Anwendung. Abschließend stelle ich die *Generative Bildarbeit* in den Kontext fotografisch-visueller Ethik.

3.3.1 METHODOLOGISCHE GRUNDLAGE — REKURSIVITÄT

Generative Bildarbeit ist ein qualitativer, prozessorientierter methodischer Rahmen, basierend auf fotografischer Praxis, und soll zum gemeinsamen Forschen und Arbeiten in Situationen kultureller Differenz (Bhabha 2004) eingesetzt werden. In Anknüpfung an die Systematisierung interaktiver Fotomethoden kann *Generative Bildarbeit* als methodische Fortentwicklung von Interaktionsebene 3 betrachtet werden. Dabei wird zunächst ein Gruppenprozess eingeleitet, bei dem Forschende verschiedener Erkenntniskulturen (Menschen aus diversen Wissenschafts- und Alltagskulturen) individuell in ihrem Alltag fotografieren und anschließend ihre Fotos als Diskussions- und Reflexionsbasis in den Gruppenprozess einbringen, um daraus gemeinsame Themen und Fragestellungen zu erarbeiten. Einzelne methodische Elemente werden dabei so gesetzt, dass alle Beteiligten gleichermaßen als Fotograf_innen, Fotomotive und Betrachter_innen tätig sein können. So wird für die Beteiligten unvermittelt (quasi: am eigenen Leib) erfahrbar, wie sich die verschiedenen Rollen anfühlen und welche unterschiedlichen Perspektiven mit den verschiedenen Positionen verbunden sind. In einem permanenten Abgleichen von Selbst- und Fremdwahrnehmung stellt das Lesen und Hinterfragen der Alltagsfotos aller Beteiligten im Gruppenprozess den wichtigsten Wirkungsaspekt *Generativer Bildarbeit* dar. Der Rahmen der einzelnen Fotos und Bildstrecken wird dabei um jene Aspekte erweitert, die zwar nicht augenscheinlich sind, aber zum Bewusst-Sehen unbedingt gebraucht werden. Erst nachdem die generierten Fotos von den beteiligten Personen in Dialoggruppen diskutiert und reflektiert wurden, können die zentralen Themenfelder und Fragestellungen

aus dem visuellen Material herausgearbeitet und hieraus positive und negative Aspekte für das Zusammenleben in Situationen kultureller Differenz bzw. für den konkreten Forschungszusammenhang abgeleitet werden. Hierbei findet eine Forschungsethik Berücksichtigung, die dem Dialog verpflichtet ist – auch wenn, oder gerade weil sich dadurch die Sicht der Beteiligten auf ihre jeweils „eigene Welt“ verändern kann: „Dies ist es, was unsere Erkenntnis so sehr verunsichert: Die Welt ändert sich, wenn die Perspektive darauf verändert wird. Schräges wird gerade und Lineares krumm, wenn es von einer anderen Realitätsebene aus betrachtet wird.“ (Faschingeder 2012: 51). Es geht nicht darum, am Ende des Prozesses der *Generativen Bildarbeit* verschiedene Zugänge und Standpunkte zu vereinheitlichen und jegliche Form von Antagonismus zu überwinden, sondern vielmehr darum, durch die Anerkennung von Verschiedenheit gemeinsame Problemfelder zu erschließen, zu verhandeln und Handlungsspielräume auszuloten.

Der methodologische Rahmen *Generative Bildarbeit* wird hier anhand des Leitmotivs der Rekursivität beschrieben. Den Begriff der Rekursion kann man auf das lateinische Verb *recurro* zurückführen, das zunächst mit „zurücklaufen, -eilen, -kehren, wiederkehren“ übersetzt werden kann. Im übertragenen Sinn kann *recurro* aber auch „auf etwas zurückkommen“, im Sinne von „sich auf etwas beziehen“ bedeuten (Stowasser 1987: 386).

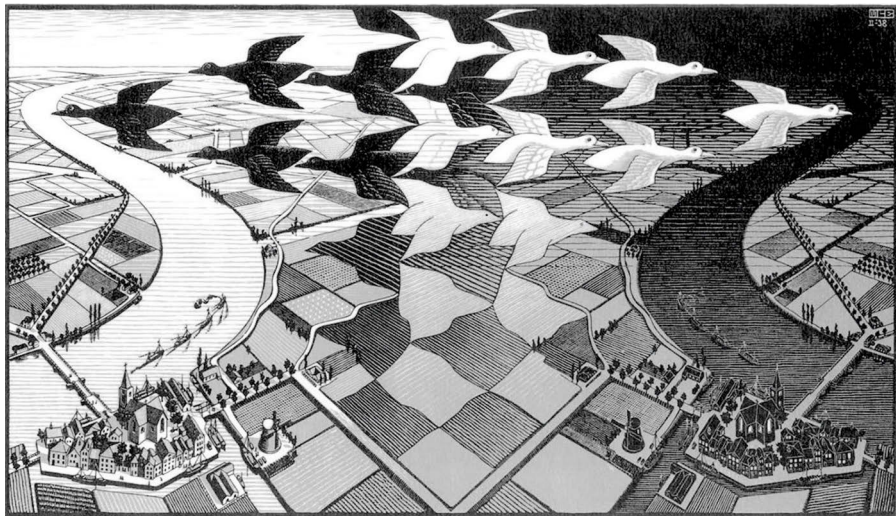


Abb. 29 Day and Night (M.C. Escher 1938)

Im Lexikon der Sprachwissenschaft (Bußmann 1990) findet sich eine Definition für Rekursion, die nachvollziehbar macht, wie der Begriff auf kulturwissenschaftliche Zusammenhänge angewendet werden kann:

„Aus der Mathematik übernommener Begriff, der in der Linguistik die formalen Eigenschaften von Grammatiken bezeichnet, mit einem endlichen Inventar von Elementen und einer endlichen Menge von Regeln eine unendliche Menge von Sätzen zu erzeugen.“ (Bußmann 1990: 640)

Übertragen auf Forschungsinteraktionen wird eine Definition von Rekursivität relevant, die im Diskurs um die Gestaltung transdisziplinärer Forschungsprozesse geprägt wurde. So empfiehlt Matthias Bergmann ein rekursives Vorgehen in transdisziplinären Projekten, damit jene Menschen, die durch geteilte Phänomene in einer Forschungssituation miteinander verbunden sind, an „der Lösung eines Forschungsproblems schrittweise durch wiederholte Anwendung derselben Verfahrensvorschrift“ arbeiten können. Dabei können „sowohl fachliche Beiträge als auch Beiträge aus der Praxis schrittweise einbezogen, aufeinander bezogen und angepasst werden, sodass ein integratives Gesamtbild entsteht.“ (Bergmann et al. 2010: 132–133). Nach Christian Pohl und Gertrude Hirsch Hadorn handelt es sich dabei um „[...] ein generelles Gestaltungsprinzip der transdisziplinären Forschung, welches sowohl für den ganzen Forschungsprozess als auch für jede der Phasen gilt.“ (Pohl/Hirsch Hadorn 2006: 39). Douglas Hofstadter (1985) befasst sich mit Formalismen für das Unendliche in verschiedenen Bereichen und Epochen. Er bezieht sich dabei auf die Werke des Physikers Kurt Gödel, des Grafikers Mauritius Cornelius Escher und des Komponisten Johann Sebastian Bach. In diesem Zusammenhang definiert er rekursive Prozesse als „Verschachtelung und Varianten der Verschachtelung“ (1985: 137). Rekursives Vorgehen in der *Generativen Bildarbeit* lässt sich gut mit dieser Definition erklären. Bilder und Geschichten schreiben sich hier in Bestehendes ein, es entstehen Bilder von Bildern – wobei sich der Begriff der Rekursivität auf die sozialen Interaktionen im Rahmen der fotografischen Praxis bezieht. Dies lässt sich wie folgt darstellen:

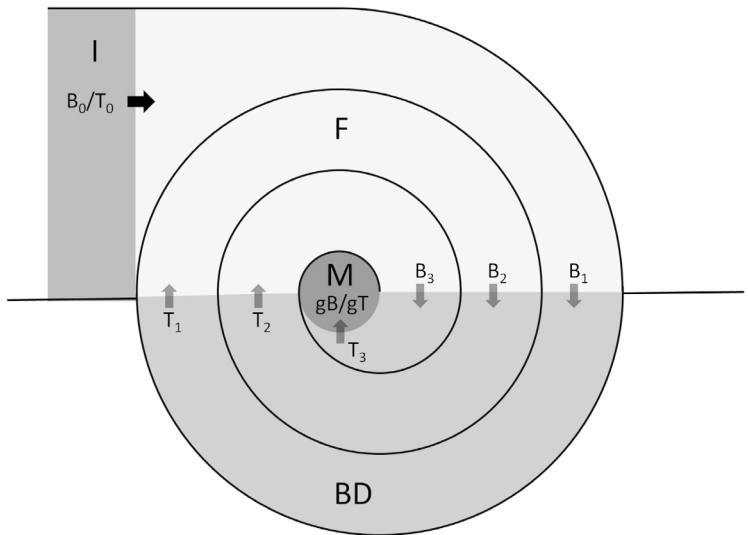


Abb. 30 I – Impuls, F – Fotografieren, BD – Bilddialog, M – Mapping,
T – Themen, B – Bilder, gB – generative Bilder, gT – generative Themen
Generative Bildarbeit, Spiraldarstellung

Themen (T_0) und/oder Bilder (B_0) dafür ausgewählt.¹⁸ Die Teilnehmer_innen werden eingeladen, zu diesem Impuls in ihrem Alltag zu fotografieren und eine Auswahl ihrer so entstandenen Fotos zum gemeinsamen Arbeiten in der Gruppe mitzubringen. Die intensive Auseinandersetzung mit Wahrgenommenem beim Fotografieren (F) und im Bilddialog (BD) regt dazu an, eigene Bilder und Themen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und sich zugleich mit den Bildern und Themen der Anderen in reflektierter Form zu beschäftigen. Das Fotografieren und der Bilddialog lassen sich beliebig oft wiederholen. Dabei beeinflusst das gemeinsame Reflektieren und Interpretieren jedes erneute Fotografieren und die darauf folgenden Deutungsprozesse in hohem Maße. Mit anderen Worten: Es werden beliebig oft Rekursionsschritte durchgeführt. Bereits bestehende und neu hervorgebrachte Bilder und Themen „verschachteln“ sich ineinander. Die Verschachtelungen nehmen Einfluss auf das weitere Fotografieren und den anschließenden Bilddialog. Das Generieren und Deuten eines Bild- und Themenkorpus wird über einen längeren Zeitraum hinweg als Gruppenprozess gestaltet. Bilder und Themen aller Beteiligten fließen in den Gruppenprozess ein, wodurch der Gesamtkorpus immer größer wird. Bestehende Bilder und Themen können immer wieder mit einbezogen werden, wobei manche mehr Beachtung und Aufmerksamkeit erlangen als andere. Um im Sinne Paulo Freires aus diesem großen Korpus auf generative Themen zu kommen, sollten ab einem gewissen Punkt im Prozess keine weiteren Rekursionsschritte mehr vollzogen werden. Wie viele Rekursionsschritte in einem konkreten Setting notwendig sind, um einen Punkt der Sättigung zu erreichen, ist vom jeweiligen Kontext abhängig.¹⁹ Danach gilt es, durch Mapping (M) aus den bisher hervorgebrachten Bildern und Themen jene auszuwählen und zusammenzuführen, die für die Beteiligten im Prozess am meisten Bedeutung erlangt haben. Beim Mapping werden die gewählten Bilder zu einer Bilderlandkarte zusammengesetzt, auf der Nah- und Distanzverhältnisse, inhaltliche Verbindungen und Grenzen zwischen diesen Bildern sichtbar werden. Die Bilderlandkarte kann als generatives Bild (gB) bezeichnet werden. Durch die kollektive Deutung der Bilderlandkarte in einem weiteren Bilddialog (BD) können generative Themen (gT) (Freire 1981: 178) benannt werden. An diesem Punkt im Prozess endet ein Zyklus *Generativer Bildarbeit*. Bei Bedarf kann ein weiterer Zyklus auf den ersten folgen. Dabei können als Impuls generative Bilder ($B_0 = gB$) und Themen ($T_0 = gT$), die sich im ersten Zyklus ergeben haben, eingesetzt werden.

Die Ergebnisse der *Generativen Bildarbeit* (die generativen Bilder/Themen) verweisen auf unterschiedliche Aspekte, die für das Zusammenleben in gewissen Situationen kultureller Differenz relevant sind – wie Fragestellungen, bestehende Differenzen und Gemeinsamkeiten, die Entwicklung von Handlungsansätzen sowie das Reflektieren eigener und fremder Perspektiven.

18 Es ist empfehlenswert, zumindest eines der beiden, T_0 oder B_0 , zu definieren. Wird keines von beiden definiert, also ein völlig offener Impuls gesetzt, kann dies zu Orientierungslosigkeit und Unsicherheit bei den Teilnehmer_innen im Gruppenprozess führen. Für die Projektleiter_innen ist es in einem solchen Fall schwierig, ein Mindestmaß an Prozesssteuerung zu behalten.

19 Meinen Erfahrungen bei *ipsum*-Initiativen und den Fallstudien entsprechend empfehle ich, zumindest zwei Rekursionsschritte durchzuführen.

Für die wissenschaftliche Arbeit kann die *Generative Bildarbeit* dementsprechend genutzt werden: beim Entwickeln einer gemeinsamen Forschungsfrage, bei der Interpretation von Zwischenergebnissen, bei der Analyse des Gesamtprozesses oder der weiteren Bearbeitung von Fragen, die im Prozess aufgefunden sind. Es bietet sich dabei an, auch die Verbreitung und die weitere Verarbeitung der Ergebnisse partizipativ zu gestalten. Durch die rekursive Ausrichtung *Generativer Bildarbeit*, d. h. durch das Durchlaufen und Wiederholen der Prozesselemente, können die Zwischenergebnisse kontinuierlich die weiteren Wahrnehmungen und den Austausch darüber beeinflussen. Der Bezugsrahmen der einzelnen Fotos und Bildstrecken, die dabei generiert werden, wird dann, wie erwähnt, um jene Aspekte erweitert, die zwar nicht augenscheinlich, jedoch für ein bewusstes Sehen notwendig sind.

3.3.2 METHODISCHE ELEMENTE — IMPULS, FOTOGRAFIEREN, BILDDIALOG, MAPPING

Im folgenden Abschnitt wird die *Generative Bildarbeit* als methodologischer Vorschlag für die konkrete Anwendung fotografischer Praxis in Gruppenprozessen vorgestellt. Es werden die vier zentralen methodischen Elemente in der Anwendung der *Generativen Bildarbeit* beschrieben, Varianten ausgeführt und Empfehlungen gemacht. Anhand der folgenden Abbildung lässt sich die *Generative Bildarbeit* in ihrer konkreten Umsetzung darstellen:

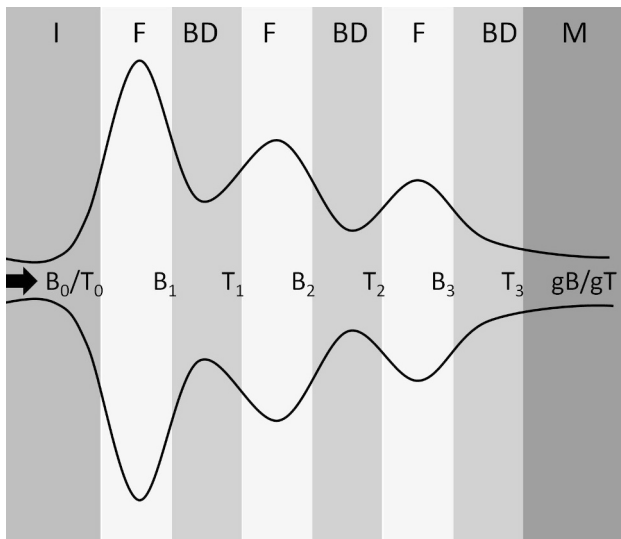


Abb. 31 I — Impuls, F — Fotografieren, BD — Bilddialog, M — Mapping, T — Themen, B — Bilder, gB — generative Bilder, gT — generative Themen *Generative Bildarbeit*, Wellendarstellung.

Während der Impulsphase (I) werden die Teilnehmer_innen in einen gemeinsamen Gruppenprozess geführt. Ausgehend von der Impulssetzung mit einem ersten Austausch von Selbst- und Fremdbildern beginnen, die

Teilnehmer_innen, individuell in ihrem Alltag zu fotografieren (F). Der Impuls, den sie erhalten haben, dient ihnen dabei als Anregung bzw. als Orientierungsrahmen. Im Bilddialog (BD) kommen alle Teilnehmer_innen wieder zusammen und bringen ihre Fotos in den Gruppenprozess ein. Als Betrachter_innen lesen und interpretieren sie die Fotos, die ihnen von den jeweils Anderen gezeigt werden. Als Fotograf_innen hören sie vorerst zu und erst später erzählen sie von ihren Intentionen beim Fotografieren und Auswählen ihrer Fotos. Nachdem die Teilnehmer_innen zumindest zweimal fotografiert und ihre Bilder in den Bilddialog eingebracht haben, können mithilfe eines Mappings (M) generative Bilder (gB) und Themen (gT) herausgearbeitet werden. Die jeweils Moderierenden können den Prozess auf verschiedenen Ebenen leiten und beeinflussen. Es liegt in ihrer Verantwortung, für ein prozessorientiertes Miteinander zu sorgen, die Partizipationsmöglichkeiten aller Beteiligten zu unterstützen, Spannungen und Differenzen in der Gruppe zur Sprache zu bringen und sie als Teil des Prozesses zu bearbeiten.

Element 1 Impuls (I)

Dem Erkenntnisinteresse im jeweiligen Gruppenkontext entsprechend kann die Impulssetzung thematisch konkret oder auch offen angelegt sein. Ist der Prozess thematisch offen angelegt, wirken die Teilnehmer_innen aktiv bei der Themenwahl mit, was meist zu einem sehr weiten und wenig kontrollierten Themenspektrum führt. Besteht hingegen im Prozess ein konkreter thematischer Rahmen, kann der Impuls zur Fokussierung auf das Thema entsprechend gesetzt werden. Die Gestaltung der Impulssetzung ist jedenfalls als entscheidender Akt für das Gesamtprojekt zu betrachten. Ähnlich wie bei der Gestaltung von Leitfragen für qualitative Interviews oder Gruppendiskussionen handelt es sich hier um einen Balanceakt zwischen Offenheit und Steuerung. Auch wenn es bei einem Projekt sehr klare Zielvorstellungen gibt, sollten diese die freie Entfaltung der Teilnehmer_innen nicht verhindern. So besteht nach Ralf Bohnsack ein methodologisches Grundprinzip der Gruppendiskussion darin, dass „der Forscher Bedingungen ermöglichen muss, damit sich der Fall, hier also die Gruppe, in seiner Eigenstrukturiertheit prozesshaft entfalten kann.“ (2012: 380). Bei der Impulssetzung gilt es weniger, Vorgaben zu machen, als Möglichkeiten zu eröffnen und einen Orientierungsrahmen festzulegen.

Für diese Gestaltung einer Impulssetzung als Orientierungsrahmen finden sich beispielhafte Hinweise in den Ausführungen von Robert Merton (1956) zum Aufbau fokussierter Interviews. Bei dieser Interviewform wird den Interviewpartner_innen vor dem Interview ein Stimulus gegeben, um in der Folge über ihre Assoziationen und Gedanken zu diesem Stimulus zu sprechen. Dieser Stimulus kann in Form von Bildern, Texten, Filmen, gemeinsamen Erlebnissen etc. erfolgen. Ziel dabei ist es, „die Themenreichweite zu maximieren und den Befragten die Chance zu geben, auch nicht antizipierte Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen.“ (Hopf 2012: 354). Auch in Beschreibungen und Anleitungen für narrative Interviews (Schütze 1976) findet man Anregungen und Hinweise zur Gestaltung der Impulssetzung. Hier lässt sich die Erzählaufforderung (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 414ff.) mit dem Impuls bei der *Generativen Bildarbeit* vergleichen. Im Bereich der fotografisch-

visuellen Methoden finden sich auch einige Beispiele für sehr konkrete Formen, einen fotografischen Prozess zu initiieren. So beschreibt Ulf Wuggenig (1991), wie im Rahmen einer *Fotobefragung* zum Thema „Wohnsituationen“ die Teilnehmer_innen eingeladen wurden, einen fotografischen Beitrag für einen Bildband zu leisten. Dazu erhielten sie eine sehr konkrete Anleitung:

„Was gefällt Ihnen in Ihrem eigenen Zimmer und in der Wohnung (Haus) am besten? Was gefällt Ihnen in ihrem eigenen Zimmer und in der Wohnung (Haus) am wenigsten? Bitte photographieren Sie zunächst die drei Motive, die Ihnen in Ihrem Zimmer am besten gefallen, dann die drei, die Ihnen am wenigsten gefallen. Dann führen Sie das Gleiche bitte für die übrige Wohnung durch.“ (ebd.: 116)

Bei diesem Beispiel handelt es sich weniger um einen Impuls, als um eine Anleitung, die auf ein spezielles Erkenntnisinteresse im Forschungsprozess ausgerichtet ist. Die Projektleiter_innen können anhand einer solchen Anleitung sicherstellen, dass die Teilnehmer_innen Bilder von ihrer Wohnsituation machen. Der Gestaltungsspielraum der Teilnehmer_innen ist jedoch insofern eingeschränkt, als dass sie keine Bilder machen sollen, die ihre Wohnsituation thematisieren, ohne den konkreten Wohnraum zu zeigen. Mit dem Verweis auf den Bildband wird zudem eine gewisse Erwartungshaltung vermittelt, was motivierend, aber auch hemmend wirken kann.

Ganz anders und weitaus offener wird dagegen im Bereich der Photo-voice-Methode gearbeitet. So wurde etwa in einem partizipativen Forschungsprojekt zu den Gesundheits- und Lebensbedingungen von obdachlosen Menschen der Impuls im Rahmen eines einführenden Workshops gesetzt, in dem Kameratechnik, ethische Fragen sowie Machtverhältnisse in Zusammenhang mit Fotografie thematisiert wurden. (Wang et al. 2000). Als Anregung zum selbstständigen Fotografieren zeigte man den Teilnehmer_innen Bilder, auf denen verschiedene Ansichten ihres Stadtteils, in dem sie als Obdachlose lebten, zu sehen waren (ebd.: 84). Anschließend wurden die Bilder in der Gruppe gemeinsam diskutiert. Der Impuls wurde in diesem Fall durch bestehendes Bildmaterial und die gemeinsame Diskussion gesetzt. Was die Teilnehmer_innen anhand des Impulses fotografierten, konnte in geringem Maß von den Projektleiter_innen gesteuert werden.

Im Rahmen *Generativer Bildarbeit* wird die Impulssetzung unabhängig vom Grad der thematischen Offenheit in zwei Schritten empfohlen: Zuerst werden die Teilnehmer_innen eingeladen, etwas Eigenes, einen Teil ihres Selbstbildes in den Prozess einzubringen. Danach werden die Teilnehmer_innen angeleitet, sich im Gruppenprozess mit den Anderen wechselseitig auszutauschen. Die Varianten für das Einbringen des Eigenen und den Austausch mit den Anderen unterscheiden sich voneinander vor allem durch ihren unterschiedlichen interaktiven Gehalt und den zeitlichen Aufwand. Ich stelle in der Folge methodische Varianten vor, die sich in *ipsum*-Projekten und meinen Fallstudien als sinnvoll erwiesen haben und gut miteinander kombinierbar sind. Die vorgeschlagenen Varianten sind als Beispiele zu verstehen. Es gibt eine Vielzahl weiterer Varianten, die dem jeweiligen Kontext entsprechend angepasst werden können.

Lieblingsbilder oder Alltagsgegenstände Jede_r Teilnehmer_in bringt ein eigenes Lieblingsbild oder einen Alltagsgegenstand mit. Im Gruppenprozess werden die Bilder/Gegenstände miteinander bearbeitet und/oder untereinander ausgetauscht. Die Auswahl kann thematisch völlig offen gelassen, aber auch thematisch angeleitet werden. Diese Variante hat hohen partizipativen und prozesshaften Gehalt. Der zeitliche Aufwand für die Umsetzung ist mäßig.

Lochkamera Als Basis für das Arbeiten mit Fotografie werden Kameras selbst gebastelt, damit wird fotografiert und die Bilder werden selbst entwickelt. Ist keine Dunkelkammer vorhanden, kann auf einfache Weise ein provisorisches Fotolabor eingerichtet werden. Es wird in Kleingruppen (5–10 Personen) gearbeitet, um die Technik kennenzulernen und erste Experimente zu machen. Durch verschiedene Übungen mit Licht und Schatten schulen die Teilnehmer_innen ihre Wahrnehmung. Dabei entstehen erste Fotos, die in der Gruppe betrachtet, besprochen und/oder ausgetauscht werden. Je nachdem, in welchem Umfeld die Experimente mit der Lochkamera gemacht werden, bestehen für die Teilnehmer_innen gewisse Vorgaben und ein gewisses Setting für ihre Motivwahl. Der partizipative Gehalt ist hoch, die Prozesshaftigkeit durch das gegebene Setting eher mäßig. Der interaktive Gehalt ist durch die Zusammenarbeit beim Experimentieren hoch. Der zeitliche Aufwand für die Umsetzung ist sehr hoch.

Bildpool Die Gruppenleiter_innen stellen, ähnlich wie bei Fotoelizitations-Methoden, einen Bildpool zusammen, den sie den Teilnehmer_innen am Anfang zur Auswahl geben. Jede_r Teilnehmer_in sucht sich aus diesem Bestand ein Bild aus und erläutert seine_ihre Wahl in der Gruppe. Gibt es für das Gesamtprojekt eine thematische Vorgabe, kann der Bildpool entsprechend angelegt werden. Die Teilnehmer_innen können sich selbst vergleichsweise wenig einbringen. Der partizipative, prozesshafte und interaktive Gehalt ist gering. Der zeitliche Aufwand für die Umsetzung im Gruppenprozess ist vergleichsweise niedrig. Es muss aber bedacht werden, dass die Gruppenleiter_innen im Vorfeld Zeit für die Recherche und Zusammenstellung eines entsprechenden Bildpools brauchen.

Zufall Die mitgebrachten Bilder/Gegenstände der Teilnehmer_innen werden eingesammelt und nach Zufallsprinzip neu verteilt. Jede Person erhält den Gegenstand einer anderen Person als Impuls für das weitere Arbeiten. In dieser Variante sprechen die Teilnehmer_innen nicht miteinander über die eigenen Bilder/Gegenstände und auch nicht über jene, die sie als Impuls erhalten. Die Interpretation des Impulsgegenstandes bleibt der einzelnen Person überlassen. Was und wie sie damit umgeht, steht ihr offen. Der interaktive und zeitliche Aufwand für die Umsetzung ist eher gering.

Dialogrunde Der Gedankenaustausch über die mitgebrachten Bilder und/oder Gegenstände kann im Rahmen einer ersten Dialogrunde stattfinden, die als Vorstufe zum Bilddialog betrachtet werden kann. Bei dieser Variante wird über die jeweiligen Bilder/Gegenstände in Kleingruppen gesprochen. Die Teilnehmer_innen erzählen einander, was sie über die eigenen und die

Gegenstände der Anderen denken. Danach werden die Gegenstände in der Gruppe getauscht. Jede Person erhält den Gegenstand einer anderen Person als Impuls für das weitere Arbeiten. Durch die Dialogrunde wurden die Teilnehmer_innen bereits zum Nachdenken über die Impulsgegenstände ange-regt. Das anschließende Fotografieren zum Impulsgegenstand wird auch bis zu einem gewissen Grad von den im Gespräch entwickelten Gedanken beein-flusst. Der interaktive und zeitliche Aufwand für die Umsetzung ist hoch.

Kleines Mapping Ich bezeichne das Mapping in der Impulsphase als kleines Mapping im Gegensatz zu jenem, das als viertes Element einen Zyklus *Gene-rativer Bildarbeit* abschließt. Ein erstes kleines Mapping kann bereits in der Impulsphase sinnvoll sein. Zunächst wird aus den mitgebrachten Bildern/ Gegenständen eine gemeinsame Landkarte erstellt. Die jeweiligen Bilder/ Gegenstände werden auf einem Tisch verteilt. Die Teilnehmer_innen werden aufgefordert, diese gemeinsam in eine Ordnung zu bringen. Das wird vorerst ohne Worte gemacht. Die Teilnehmer_innen verschieben ihren eigenen, auf dem Tisch befindlichen Gegenstand so lange, bis er in einer für sie passenden Position liegt. Es werden dabei Nah- und Distanzverhältnisse zwischen den verschiedenen Bildern/Gegenständen ausgelotet und sichtbar. In einem nächsten Schritt sprechen die Teilnehmer_innen über die entstandene Ord-nung/Landkarte. Sie erläutern die von ihnen vorgenommenen Positionierun-gen. Im Gespräch wird das Gefüge bei Bedarf weiter verändert. Am Ende liegt ein Bild, bestehend aus den Gegenständen aller Teilnehmer_innen, vor der Gruppe. Bei Bedarf können sich die Teilnehmer_innen einen Titel oder Fragen für dieses Gesamtbild ausdenken. Diese können wiederum aufgeschrieben und so in das Bild gelegt werden. Die Bilderlandkarte kann dann als Impuls für das weitere Arbeiten aller Teilnehmer_innen genutzt werden. Der interaktive und zeitliche Aufwand für die Umsetzung ist hoch.





Fotografisch-visuelle Methodenentwicklung



Generative Bildarbeit



Abb. 33 Lochkamera

In Abbildung 34 wird beispielhaft dargestellt, wie die Impulssetzung angeleitet werden kann und wie die verschiedenen Varianten miteinander kombiniert werden können:

	Impuls	Lieblingsbilder/ Alltagsgegenstände	Lochkamera	Bildpool
Das Eigene	thematisch offen	Bring ein Lieblingsbild und/oder einen Gegenstand aus dem Alltag mit, der dir viel bedeutet.	Fotografiere einmal Menschen, einmal Landschaft, einmal ein Stilleben.	Such dir ein Bild aus dem Bildpool aus, das dich anspricht.
	Thema „Landnutzung“	Welche Wege gehst du im Alltag? Bring ein Lieblingsfoto dazu mit. Welcher Ort ist dir besonders wichtig? Bring einen Gegenstand von diesem Ort mit.	Fotografiere einen Ort, den du gerne magst.	Welche Bedeutung hat „Land“ für dich? Suche dir ein Bild aus dem Bildpool aus, das dazu passt.
	Thema „Tägliches Miteinander“	Wie/wo triffst du Menschen im Alltag? Bring ein Lieblingsfoto dazu mit. Was bedeutet „Miteinander“ für dich? Bring einen Gegenstand aus dem Alltag dazu mit.	Fotografiert euch gegenseitig mit der Lochkamera	Was bedeutet „Miteinander“ für dich? Suche dir ein Bild dazu aus.
	Thema „Körperbilder“	Was ist ein Körper? Bring ein Lieblingsfoto oder einen Gegenstand aus dem Alltag dazu mit.	Fotografiere einen Körper mit der Lochkamera.	Was ist ein Körper? Suche dir ein Bild dazu aus.
Das Andere	Zufall	x		
	Dialogrunde	x	x	
	Kleines Mapping	x	x	x

Abb. 34 Beispielhafte Varianten für die Impulssetzung

Element 2 Fotografieren (F)

Ausgehend von der Impulssetzung fotografieren die Teilnehmer_innen bis zum nächsten Gruppentreffen in der je eigenen Lebenswelt. Es geht für sie darum, inspiriert vom jeweiligen Impuls, zentrale Aspekte im Alltag aufzuspüren und fotografisch festzuhalten. Dabei können je nach persönlichen Präferenzen unterschiedliche fotografische Zugänge gewählt werden.

Das fotografische Handwerk Eine Vorbedingung für die Anwendung der *Generativen Bildarbeit* besteht darin, dass Fotografie als Werkzeug allen Teilnehmer_innen vertraut und zugänglich ist – was bei einem der ersten Treffen aller besprochen und geklärt werden sollte. Ist dem nicht so, sollte man abwägen, ob es im jeweiligen Gruppenkontext unter Umständen nicht besser wäre, ein anderes Ausdrucksmittel (z.B. Zeichnen, Malen, Theaterarbeit) zu verwenden. Wird dennoch die Fotografie als Medium gewählt, empfehle ich, zu Beginn und im Laufe des Gruppenprozesses immer wieder Workshop-Einheiten einzuplanen, in denen die Teilnehmer_innen das fotografische Handwerk

kennenlernen und sich damit vertraut machen. In diesen Einheiten können Übungen zum Fotografieren gemacht werden – ausgehend vom Wahrnehmen von Licht und Schatten, über die Motivwahl und Komposition bis hin zum Ausprobieren verschiedener Kameratechniken und Fotomaterialien in verschiedenen Settings. Ziel dabei ist, dass die Teilnehmer_innen jene Voraussetzungen und Techniken des fotografischen Handwerks kennenlernen, die sie beim selbstständigen Fotografieren im Alltag brauchen, um ihrem Erleben Ausdruck zu verleihen.

Ethische Fragen beim Fotografieren Wen darf ich fotografieren, wen nicht? Wann muss ich beim Fotografieren anderer um Erlaubnis fragen? Wer darf mich fotografieren? Wie soll ich mit den Menschen vor meiner Kamera umgehen? Beim Fotografieren kommen viele Fragen auf, die auf den ersten Blick einfach zu beantworten scheinen, jedoch zu einer komplexen Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten im fotografischen Feld führen. Es gibt keine einfachen Rezepte für richtiges Verhalten. Ethische Fragen müssen immer wieder dem Kontext entsprechend bearbeitet werden. Es muss immer wieder danach gefragt werden, wer sichtbar ist und wer nicht, wer sprechen kann und wer gehört wird (Spivak 2008). In reflexiv und partizipativ angelegten Projekten, in denen *Generative Bildarbeit* zum Einsatz kommt, können ethische Aspekte zu unreflektierten Ambivalenzen und Hindernissen im Prozess werden. Werden ethische Fragen jedoch im Gruppenprozess gemeinsam bearbeitet und durch gemeinsames Tun erfahrbar, werden die Beteiligten angeregt, sich mit bestehenden Ungleichheitsverhältnissen auseinanderzusetzen und verschiedene ethische Handlungsoptionen auszuloten (Mitchell 2011). In diesem Sinn können Reflexivität und Situationalität im Gesamtprozess auf Erkenntnisquellen verweisen und zu einem Lernort für die Beteiligten werden. Hinweise und Empfehlungen zum Zusammenhang von ethischen Fragen und *Generativer Bildarbeit* sind in Abschnitt 3.3.3 im Detail ausgeführt.

Analog oder digital

Die Frage, ob die Teilnehmer_innen in ihrem Alltag mit analogen oder digitalen Kameras fotografieren, lässt sich auf verschiedenen Ebenen abwägen und entscheiden.

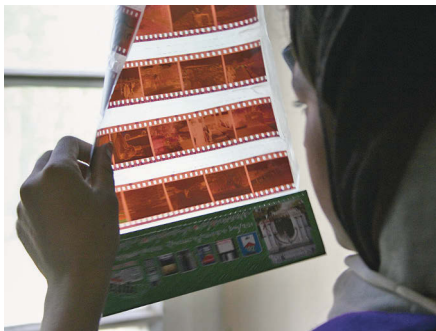


Abb. 35 Analog oder digital?

Kosten und Qualität? Als Argumentationsgrundlage bei der Entscheidung darüber, ob die Teilnehmer_innen analog oder digital fotografieren sollen, dient oft der Verweis auf die Kosten für die Anschaffung geeigneter Kameras. Dabei ist das Preis-Leistungs-Verhältnis zu beachten. Bei analogen Kameras muss hauptsächlich auf die gute Qualität der Linse und auf das Filmmaterial geachtet werden, bei digitalen Kameras hängt die Bildqualität hauptsächlich von der Linse und dem Sensor ab. Bei Gruppenprozessen, in denen für alle Teilnehmer_innen eine Kamera zur Verfügung gestellt werden soll, muss die Frage nach Leistung und Qualität meist mit Blick auf die Anschaffungskosten gestellt werden. In diesem Bereich sind analoge Kameras nach wie vor günstiger und besser im Vergleich zu digitalen Kameras in derselben Preisklasse. Die Qualität der Linsen ist bei analogen Kameras, wie sie im Second-Hand-Handel erhältlich sind, meist besser als bei neuen, digitalen Kameras zum selben Preis. Jedoch wird es, umgekehrt, immer schwieriger gutes Filmmaterial für die analoge Fotografie zu bekommen. Nachdem analoge Kameras und vor allem passendes Filmmaterial Schritt für Schritt vom Markt verschwinden, erscheint die digitale Fotografie vergleichsweise leichter zugänglich und weniger kostenintensiv.

Mechanisch oder elektronisch? Auch die Frage, womit die Kameras betrieben werden, kann die Entscheidung für analoge oder digitale Fototechnik stark beeinflussen. Digitale Kameras werden meist mit Batterien oder Akkus betrieben. Bei der Verwendung von Einwegbatterien kommt es zu unnötiger Umweltbelastung; für Akkus muss genügend Strom zum Aufladen vorhanden sein, was in manchen Regionen nach wie vor zum Problem werden kann. Im Gegensatz dazu können analoge Kameras auch ohne Strom und Batterien, rein mechanisch, betrieben werden. So sind analoge Kameras vor allem dann zu bevorzugen, wenn ein Projekt in einer Gegend stattfindet, in der nicht immer bzw. nur eingeschränkt Strom zum Aufladen von Batterien oder Akkus zur Verfügung steht. Inzwischen sind jedoch Aufladegeräte mit Solarzellen verfügbar.

Entschleunigung oder Bilderflut? Analoge Verfahren nehmen jedenfalls mehr Zeit in Anspruch als digitale Verfahren. Der Einsatz „alter“ Techniken kann zu einem didaktischen Element der Entschleunigung werden. Bei analogen Kleinbildkameras werden Filmrollen mit einer gewissen Anzahl an Fotos (meist 24 oder 36 Stück) verwendet. Die Zahl der Fotos, die mit einem Film gemacht werden können, ist somit begrenzt, was sich wiederum auf den Umgang mit Zeit beim Fotografieren auswirkt. Die Entscheidung darüber, was wichtig ist und wie es in Form eines Fotos gewürdigt werden soll, wird bei der analogen Fotografie in der Situation des Fotografierens getroffen. Das Bewusstsein, dass nur eine begrenzte Anzahl von Fotos gemacht werden kann, entschleunigt diesen Prozess. Ein Vorteil der analogen Fotografie besteht dementsprechend darin, dass die Teilnehmer_innen mit analogen Kameras weniger knipsen und sich beim Fotografieren besser auf den Moment konzentrieren. Im Gegensatz dazu erlaubt die digitale Fotografie ein ungehemmtes Experimentieren, bei dem kaum Ängste bestehen, etwas falsch zu machen bzw. etwas zu vergeuden. Digitale Kameras sind inzwischen mit

Speicherkarten ausgestattet, auf denen mehrere tausend Fotos festgehalten werden können. So wird in einer bestimmten Situation mit einer digitalen Kamera meist ein Vielfaches mehr an Fotos gemacht als mit einer analogen. Es wird viel schneller und spontaner auf den Auslöser gedrückt, viel mehr fotografiert. Die Bildauswahl wird in vielen Fällen nicht beim Fotografieren getroffen, sondern zu einem späteren Zeitpunkt. Die Vielzahl an Fotos, die beim digitalen Fotografieren entstehen, kann aber auch zu einer Hürde im Auswahlprozess werden.

Löschen oder Bewahren? Bei digitalen Verfahren kann gleich nach der Aufnahme überprüft werden, ob ein Foto dem entspricht, was man damit zeigen wollte. Bei der Verwendung digitaler Kameras können einzelne Fotos beliebig gelöscht werden, was ein Nachteil sein kann, wenn die Teilnehmer_innen Bilder löschen, ohne sie vorher genau angesehen zu haben. Bei der Beurteilung anhand des Kameradisplays werden oft interessante Details übersehen, denn der Gehalt eines Fotos ist in der kleinen Ansicht oft nicht erkennbar. Bei analogen Kameras dagegen kann ein Bild erst aussortiert werden, wenn es bereits entwickelt wurde und als Print vorliegt. Oft wird erst beim Ansehen der Prints erkannt, ob ein Bild interessant ist. Auch kann der Auswahlprozess dadurch gemeinsam mit Anderen geschehen, wodurch Bilder Beachtung bekommen, die der_die Fotograf_in im Alleingang unter Umständen gelöscht hätte.

Computer oder Fotolabor? Je nachdem, in welchem Kontext und mit welchen Zielen ein Gruppenprozess angelegt ist, muss bedacht werden, ob und wie die Teilnehmer_innen über einen längeren Zeitraum hinweg selbstständig mit Fotografie arbeiten können. In einem Umfeld, in dem Computer leicht zugänglich sind und die Teilnehmer_innen über ausreichend Kenntnisse zur Ver- und Bearbeitung von digitalen Fotos verfügen, empfiehlt es sich, was an Material, Wissen und Fähigkeiten vorhanden ist, im Projektzusammenhang zu nutzen. In einem solchen Setting können die Teilnehmer_innen selbständig ihre Fotos von der Speicherkarte auf den Computer übertragen und ausdrucken. Sind nicht für alle Teilnehmer_innen Computer vorhanden oder verfügen nicht alle über das notwendige Wissen im Umgang damit, muss die Verarbeitung der Fotos von der Projektleitung übernommen bzw. unterstützt werden. In manchen Settings ist es unter Umständen einfacher, einen Farbfilm zur Entwicklung in ein Fotolabor zu bringen, als sich Zugang zu Computerräumen zu verschaffen bzw. das notwendige Computer-Know-how zu vermitteln.

Filmrolle oder Speicherkarte? Ein Vorteil bei der Verwendung von Filmrollen besteht jedenfalls in Bezug auf das Copyright. Ein Negativ ist im Gegensatz zu den Daten auf einer Speicherkarte ein Unikat und kann nicht einfach dupliziert werden; das unkontrollierte Reproduzieren ohne die Erlaubnis der Urheber_in wird beim analogen Fotografieren also erschwert. Umgekehrt bedeutet das jedoch auch einen größeren Aufwand, wenn Fotos für verschiedene Zwecke (immer nur mit der Erlaubnis der Urheber_innen) veröffentlicht werden sollen — dann müssen die Negative digitalisiert werden, was einen zusätzlichen Arbeitsschritt bedeutet.

Element 3 Bilddialog

Im Bilddialog kommen alle Teilnehmer_innen wieder zusammen und bringen jeweils eine Auswahl ihrer Fotos in den Gruppenprozess ein. Im Gruppenprozess findet die Reflexion über das statt, was die Bilder zu sehen geben, aber auch über die Erfahrungen, die die Teilnehmer_innen beim Fotografieren gesammelt haben. Der Bilddialog kann als zentrales Element *Generativer Bildarbeit* betrachtet werden – dabei werden die Bilder der Beteiligten sichtbar, sie werden gegenseitig gelesen; Fotograf_innen werden zu Betrachter_innen und umgekehrt. Die Einzelnen setzen sich mit ihren Bildern zu einem gewissen Maß der Gruppe aus. Es handelt sich hierbei um einen Moment des Zeigens, und damit der Selbstoffenbarung. Jede_r Teilnehmer_in hat so die Gelegenheit, zu erfahren, was die Anderen denken, und beim gemeinsamen Betrachten auch in den eigenen Bildern Details zu entdecken, die er_sie bisher nicht gesehen hatte. Für die Nutzbarmachung der *Generativen Bildarbeit* in Situationen kultureller Differenz ist es von Bedeutung, dass sich in diesem Prozess alle Beteiligten gleichermaßen als Forschende begreifen und in permanentem Rollentausch als Fotograf_in und Betrachter_in den Gruppenprozess gestalten. Die Betrachter_innen lesen und interpretieren die Fotos, die ihnen von den Fotograf_innen gezeigt werden. Die Fotograf_innen hören vorerst zu und erzählen erst später von den Intentionen und Absichten, die sie beim Fotografieren und Auswählen ihrer Fotos geleitet haben. Die Beteiligten werden dabei aufgefordert, sich die Bilder der Anderen über mehrere Minuten intensiv anzuschauen, was Ariella Azoulay wie folgt beschreibt:

“One needs to stop looking at the photograph and instead start watching it. The verb ‘to watch’ is usually used for regarding phenomena or moving pictures. It entails dimensions of time and movement that need to be reinscribed in the interpretation of the still photographic image.” (2008: 14)

Das intensive Anschauen steht im Gegensatz zum Umgang mit alltäglichen Bilderfluten und regt die Beteiligten dazu an, nicht nur das Offensichtliche zu erkennen, sondern ein Stück weit unter die Oberfläche der Bilder zu dringen, die Bilder auf unterschiedliche Weise zu befragen. Im permanenten Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung stellt das Lesen und Hinterfragen der Alltagsfotos den wichtigsten Wirkungsaspekt im Bilddialog dar, wobei es nicht um die Gleichschaltung von Eigen- und Fremdbild geht, sondern um einen konstruktiven Umgang mit den Differenzen, die sich in diesem Prozess ergeben. Im Bilddialog wird die intensive Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Anderen und damit die Erfahrbarkeit von Selbst- und Fremdwahrnehmung angestrebt. Je nachdem, welchen Umgang die Teilnehmer_innen mit Bildern gewohnt sind, wenden sie verschiedene Lesarten an, die von assoziativ über analytisch bis hin zu emotional geleitet sein können.

Kollektive Raumgestaltung Die Gestaltung des Raumes, in dem das Gruppentreffen stattfindet, kann gemeinsam vorgenommen werden. Dabei gilt es, die Teilnehmer_innen dafür zu sensibilisieren, dass je nach Raumgestaltung, Beleuchtung, Bildposition im Raum und Zugänglichkeit der Bildpräsentationen

eine mehr oder weniger intensive Auseinandersetzung in der Gruppe stattfinden kann. Dabei lassen sich verschiedene Fragen thematisieren: Wer bewegt sich im Raum wohin? Wer sieht was? Was befindet sich im Blickfeld und was im Abseits? Was zeigt sich und kann gesehen werden? Was kann nicht gesehen werden – und warum? Die Frage der Raumgestaltung kann demnach anregend auf die Gruppendynamik wirken, so wie das gemeinsame Gestalten für das Miteinander von Vorteil sein kann.

Präsentationsformen Vor dem Gruppentreffen zum Bilddialog werden die Teilnehmer_innen darauf vorbereitet, dass sie bei diesem Treffen eine Auswahl ihrer Fotos präsentieren. Diese Präsentation kann sehr einfach gehalten sein, etwa so, dass die Teilnehmer_innen ihre Fotos mitbringen und in umstandsloser Form auflegen bzw. aufhängen – was den Vorteil hat, dass die Fotos im Zentrum stehen und kein zusätzliches Material die Konzentration auf die Bilder ablenkt. Um für alle Teilnehmer_innen ähnliche Bedingungen herzustellen, können auch entsprechende Vorgaben zu Bildgröße und Bildanzahl gemacht werden. Es kann den Teilnehmer_innen jedoch auch freistehen, für den Bilddialog nicht nur Bilder auszuwählen, sondern auch eine entsprechende Präsentationsform für diese Bilder zu entwerfen. Die Bildpräsentationen können vielfältige Formen annehmen, z. B. als Collagen oder Alben gestaltet sein, bis hin zu Skulpturen. Die Vorgaben hierzu lassen sich methodisch einschränken oder anpassen. Eine bewusste Konzeption der Bildpräsentation kann dazu beitragen, dass die Teilnehmer_innen die Geschichten und Erfahrungen, die sie zu ihren Fotos präsentieren, im Bilddialog – mithilfe einer durchdachten Kombination von Inhalt und Form – besser vermitteln bzw. die Betrachter_innen zu vielfältigen Assoziationen anregen können. Das Experimentieren mit Inhalt und Form kann jedoch auch das Gegenteil bewirken; in manchen Fällen verschwinden die Fotos hinter aufwendigen Präsentationsformen.



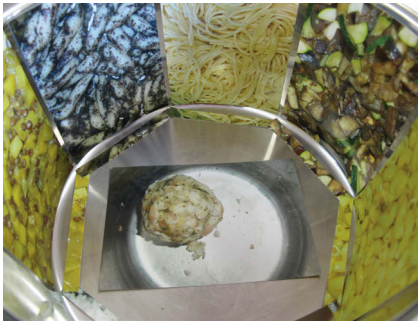


Abb. 36 Präsentationsformen beim Bilddialog; Bildautor_innen: Miriam Neitzke (links unten S. 132), Julia Puhlinger (oben)

Wort und Bild Im Bilddialog werden die Teilnehmer_innen angeregt, Bilder zu zeigen, sie zu betrachten und miteinander über Bilder zu sprechen. Manche Teilnehmer_innen neigen dazu, ihre präsentierten Bilder mit Bildunterschriften oder Titeln zu versehen, weil sie ihre Gedanken zur eigenen Präsentation direkt vermitteln bzw. den Verstehensprozess der Anderen unterstützen möchten. Damit im Bilddialog vorrangig über die Bilder gesprochen wird, empfehle ich hier, die Teilnehmer_innen zu bitten, ihre Präsentationen beim Bilddialog ohne Bildbeschriftungen zu gestalten.

Eröffnungsrunde Haben die Teilnehmer_innen ihre Bildpräsentationen im Raum aufgebaut, wird eine Eröffnungsrunde gemacht, bei der die Möglichkeit besteht, alle Präsentationen in Ruhe auf sich wirken zu lassen. Besonders bei großen Gruppen, bei denen es in der Folge aus zeitlichen Gründen nicht möglich ist, dass alle Teilnehmer_innen miteinander einen Bilddialog führen, sollte nach dem stillen Betrachten ein erster Gedankentausch in der Gesamtgruppe stattfinden. So könnten die Teilnehmer_innen beispielsweise angeregt werden, ihre Gedanken zu den Bildern der Anderen auf Post-its festzuhalten und ihre Post-its zu den entsprechenden Bildpräsentationen zu kleben. Am Ende der Eröffnungsrunde sammelt jede_r Teilnehmer_in die Post-its ein, die bei seiner_ihrer Bildpräsentation angebracht wurden.



Abb. 37 Eröffnungsrunde mit Post-its

Das Eigene und das Andere Die Teilnehmer_innen führen in Kleingruppen zu ihren eigenen Bildpräsentationen je einen Bilddialog durch. Für alle Teilnehmer_innen wird der Bilddialog methodisch gleich angelegt. Analog zur Impulssetzung besteht er aus zwei Schritten: das Andere anhören und das Eigene erzählen. Zuerst ist der_die jeweilige Bildautor_in angehalten, selbst nichts über die eigenen Bilder zu erzählen. Die anderen Teilnehmer_innen betrachten die Bilder und beginnen, miteinander darüber zu sprechen. Der_die Bildautor_in hört zu und kann sich bei Bedarf Notizen machen. Für die Betrachter_innen liegt die Herausforderung darin, sich auf die Bilder einzulassen und ihre Gedanken zu verbalisieren. Anschließend hat der_die Bildautor_in die Gelegenheit, auf den Input der Anderen zu reagieren und zu den eigenen Bildern zu erzählen, was ihm_ihr wichtig erscheint. Meist handeln diese Erzählungen von den Intentionen hinter den Bildern, bis hin zu ihren Entstehungsbedingungen.

Gruppengröße und Zeitaufwand Bei der *Generativen Bildarbeit* kann in Gruppen von 8 bis 20 Personen gearbeitet werden. Für ein Gruppentreffen mit Bilddialog sollten zumindest drei Stunden eingeplant werden. Der Vorteil von größeren Gruppen liegt darin, dass eine größere Vielfalt an Bildern, Geschichten und Perspektiven eingebracht werden kann. Ein Nachteil ist, dass durch diese Vielfalt weniger Zeit vorhanden ist, detaillierter auf die einzelnen Positionen in der Gesamtgruppe einzugehen. Je nach Größe der Gesamtgruppe teilen sich die Teilnehmer_innen im Bilddialog in zwei oder mehr Kleingruppen zu drei bis fünf Personen auf. Im Idealfall besteht eine Kleingruppe aus vier Personen. Meist ergeben sich Situationen, in denen manche der Teilnehmer_innen mehr Zeit und Raum in Anspruch nehmen und andere weniger. Hier ist es die Aufgabe des_der Moderator_in, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen alle Beteiligten gleich viel Zeit und Raum haben, ihre Bilder zu zeigen, zu hören, was die anderen dazu denken, und selbst über die eigenen Bilder zu sprechen. Es sollten zumindest 10 Minuten pro Person zur Verfügung stehen.



In manchen Fällen sprechen die Teilnehmer_innen nach wenigen Minuten nicht mehr und das Schweigen wird oft als unangenehm empfunden. In dieser Situation versuchen die Teilnehmer_innen meistens, den Bilddialog vorzeitig abzubrechen. Hier empfiehlt es sich jedoch, die Kleingruppen anzuregen, diese stillen Momente auszuhalten und die Zeit zu nutzen, um weiter die Bilder zu betrachten. Unter Umständen können hier auch Impulsfragen nützlich sein. Meist löst sich das unangenehme Schweigen nach einigen weiteren Momenten des Betrachtens ohnehin auf, und das Gespräch kommt wieder in Fluss.

Impulsfragen zum Bilddialog Zur Unterstützung der Teilnehmer_innen im Bilddialog kann man vorab verschiedene Möglichkeiten ausloten und darüber diskutieren, wie man Bilder lesen und über sie sprechen kann. Manche Teilnehmer_innen gehen eher analytisch auf die Bilder zu, andere sind eher emotional geleitet. Bei Gruppen, die es weniger gewohnt sind, Bilder zu lesen und sich darüber auszutauschen, kann die unten angeführte Liste dem_der Moderator_in beim Bilddialog zur Unterstützung dienen. Die aufgelisteten Fragen können dazu anregen, einen Zugang zum Bilderlesen zu finden. Allerdings können solche vorformulierten Impulsfragen bei Gruppen, die offensichtlich gewohnt sind, Bilder zu betrachten und über ihre Assoziationen zu sprechen, unter Umständen auch hemmend wirken. Je nach Gruppe muss der_die Gruppenleiter_in also entscheiden, ob eine Liste mit Impulsfragen hilfreich oder einschränkend ist. Die folgende Liste mit Impulsfragen entstand im Rahmen diverser *ipsum*-Projekte und Fallstudien und dient als Anregung, verschiedene Zugänge zum Bilderlesen zu finden:

Offensichtliches erkennen und beschreiben	Was/wer ist im Bild zu sehen?
	Was zeigen die Bilder?
Formale und gestalterische Kriterien erkennen und beschreiben	Aus welcher Perspektive wurde fotografiert – was bedeutet das?
	Was steht im Vordergrund? Was im Hintergrund? Warum?
	Welche Bedeutung haben die Farben in den Bildern?
	Welche Formen ergeben sich in den Bildern? Was bedeuten sie?
	Welche Bedeutung haben die Präsentationsform und das Material?
Blickwechsel erkennen und beschreiben	Welche Blicke sind im Bild erkennbar vorhanden, welche nicht?
	Wohin führen die Blicke? Worauf richten sich die Blicke?
	Welche Blicke treffen sich?
Erfahrungen und Gefühle beim Bilderlesen erkennen und beschreiben	Was springt dir sofort ins Auge?
	Was machen die Bilder mit dir?
	Welche Erinnerungen wecken die Bilder in dir?
	Welche Gefühle rufen die Bilder bei dir hervor?
	Welche Atmosphäre vermitteln dir die Bilder?
	Stell dir Gerüche/Geräusche/die Temperatur in den Bildern vor ...

Geschichten erzählen	Welche Geschichte erzählen die Bilder?
	Stell dir vor, du bist der_die Fotograf_in ...
	Stell dir vor, du bist eine Person im Bild ...
	Stell dir eine Biografie für eine der Personen im Bild vor ...
	Stell dir vor, du musst diese Bilder bewerben/verkaufen ...
Nicht-Sichtbares vermuten und beschreiben	Was befindet sich außerhalb des Bildes?
	Was bleibt im Verborgenen?
	Was lassen die Bilder vermuten?
	Was ist bevor und nachdem die Bilder gemacht wurden, passiert?
	Wo/wann/warum wurden diese Bilder gemacht?

Abb. 39 Impulsfragen für den Bilddialog

Impulsfragen zur Reflexion und Dokumentation Im Bilddialog werden auf vielfältige Weise Bilder und Gedanken ausgetauscht. Zur Reflexion und zur Dokumentation dessen, was die Teilnehmer_innen beim Bilddialog erfahren, ist es empfehlenswert, die Teilnehmer_innen dazu anzuregen, nach dem Bilddialog Gedankenprotokolle zu schreiben bzw. begleitend zum Gesamtprozess ein Forschungstagebuch zu führen, in dem sie ihre Gedanken festhalten. In manchen Forschungssituationen kann man die Gespräche während der Bilddialoge auch mit Audiogeräten aufzeichnen; später dienen die Aufzeichnungen dann als Datenquelle. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Verwendung eines Audiogerätes die Situation im Bilddialog verändert. Das Bewusstsein, dass sie beim Reden aufgenommen werden, könnte einzelne Gruppenmitglieder befangen machen und den natürlichen Gesprächsverlauf auf unangenehme Weise beeinflussen. Auch beim Schreiben eines Gedankenprotokolls bzw. eines Forschungstagebuchs können Impulsfragen unterstützend sein. Je nach Gruppe muss auch hier entschieden werden, ob Impulsfragen eher hemmend oder eher anregend bzw. bestärkend auf die Teilnehmer_innen wirken. Als Beispiel führe ich hier ein Fragen-Set an, das ich bei manchen meiner Fallstudien verwendet habe, um die Teilnehmer_innen zur Reflexion ihrer fotografischen Praxis anzuregen. Wie bei den Impulsfragen zum Bilddialog ist diese Liste exemplarisch zu verstehen:

Fotografieren	Welche Situationen waren für dich beim Fotografieren besonders angenehm/unangenehm? Warum?
	Wie würdest du die Beziehung zwischen dir und deinen fotografischen Motiven beschreiben?
Bilddialog	Welche Situationen waren für dich in der Gruppe besonders angenehm oder unangenehm? Warum?
	Wie hast du die Gruppe empfunden?
	Wie hast du den Dialogprozess innerhalb der Gruppe empfunden?
Generative Bilder	Welche Fotos (Fotoreihen) haben dich zum Nachdenken angeregt? Warum?
	Welche Fotos (Fotoreihen) bleiben dir als besonders vertraut/fremd in Erinnerung? Warum?

Generative Themen	Welche zentralen Inhalte und Themen kannst du für dich aus der Beschäftigung mit deinen und den Fotos der Anderen ableiten?
	Welche Widersprüche und Erkenntnisse haben sich im gesamten Prozess bisher ergeben?
	Welche Bedeutung haben für dich die Themen, die sich bisher beim Fotografieren und im Gruppenprozess ergeben haben?

Abb. 40 Impulsfragen zur Reflexion und Dokumentation

Element 4 Mapping

Mit dem Mapping sind die Beteiligten im Gruppenprozess an jenem Punkt angelangt, an dem sie die Erfahrungen zusammenführen, die sie bisher beim Fotografieren und beim Bilddialog gemacht haben. Dabei wählen die Teilnehmer_innen aus der Vielzahl von entstandenen und besprochenen Bildern jene aus, denen im Rahmen der gemeinsamen Arbeit besondere Bedeutung zukam. Aus dieser Auswahl gestalten die Teilnehmer_innen nun eine Bilderlandkarte. Durch diese Bilderlandkarte werden die generativen Bilder (gB) sichtbar/erkennbar, aus denen dann nach Freire (1978) generative Themen (gT) erschlossen werden können. Das können auch unangenehme Themen sein, die z. B. auf kulturelle Differenzen hindeuten. Die generativen Themen zeigen laut Freire gesellschaftlichen Handlungsbedarf anhand konkreter Lebensumstände auf (ebd.: 84–89).

Selektion Alle Teilnehmer_innen werden aufgefordert, sich aus der Vielzahl der Bilder, die bisher präsentiert und im Bilddialog besprochen wurden, ein bis zwei Bilder auszusuchen, die für sie im Prozess eine besondere Bedeutung erlangt haben. Meist finden es die Teilnehmer_innen sehr schwierig, dieser Aufforderung nachzukommen, dementsprechend sollte genug Zeit für ihre Entscheidungsfindung eingeplant werden. Die Teilnehmer_innen können auch angeregt werden, ein Bild von sich selbst und eines von einer anderen Person auszuwählen; so wird sichergestellt, dass von jeder Person zumindest ein Bild in der Bildauswahl vorhanden ist. Bei Bedarf kann ein Bild auch von mehreren Personen ausgewählt werden.

Stilles Mapping Alle ausgewählten Bilder werden auf einem Tisch aufgelegt. Die Teilnehmer_innen werden angeleitet, die Bilder gemeinsam in eine Ordnung zu bringen bzw. eine Bilderlandkarte zu erstellen, die Nah- und Distanzverhältnisse, Grenzen und Verbindungen zwischen den Bildern zum Ausdruck bringt. In einem ersten Schritt werden die Bilder von den Teilnehmer_innen, ohne dass diese miteinander sprechen, verschoben und geordnet. Dieser Vorgang kann so lange dauern, bis sich nichts mehr bewegt – bis niemand mehr das Bedürfnis hat, etwas im Gesamtgefüge zu verschieben. Dieser Punkt kann einerseits durch Konsens in der Gruppe entstehen. Es kann andererseits aber auch der Fall sein, dass beim stillen Mapping kein Konsens erreicht wird und die Teilnehmer_innen nach einer Weile die Bilder nicht weiter bewegen, weil sie sich nicht einigen können. Sowohl Konsens als auch Dissens gelten in diesem Zusammenhang als wertvolle Ergebnisse; keinesfalls sollte man einen Konsens erzwingen. In beiden Fällen ist es empfehlenswert, mit argumentativem Mapping fortzufahren.

Argumentatives Mapping Durch eine Gruppendiskussion werden verschiedene Argumentationslinien und verschiedene Varianten für die Bilderlandkarte erarbeitet. Hierbei erklären die Teilnehmer_innen, warum sie eine bestimmte Anordnung der Bilder präferieren. Die Aufgabe des_der Moderator_in ist es, dabei immer wieder einen Bezug zum Gesamtprozess herzustellen und dafür zu sorgen, dass alle Teilnehmer_innen sich angesprochen fühlen und einbringen können. Das argumentative Mapping kann je nach Gruppe harmonisch verlaufen oder auch von individuellen Machtpositionen innerhalb der Gruppe geprägt sein. Eher konflikthafte Aushandlungsprozesse und bestehende Asymmetrien, die beim Mapping zum Ausdruck kommen, können in einer weiteren inhaltlichen Auseinandersetzung aufgegriffen werden. Für Gruppen, in denen beim Mapping vermehrt Differenzen auftreten, stellt sich als Herausforderung, diese Differenzen in der Bilderlandkarte auch sichtbar zu machen. Unter Umständen ergeben sich am Ende mehrere verschiedene Bilderlandkarten und damit mehrere verschiedene generative Bilder.



Selbst-Positionierung Die generativen Bilder gehen aus einem längeren kollektiven Prozess hervor, der von den individuellen Beiträgen der Teilnehmer_innen getragen wird. Damit sich die Teilnehmer_innen auf ihren je eigenen Beitrag besinnen können, empfiehlt es sich, sie um ihre Selbst-Positionierung im generativen Bild bzw. in den generativen Bildern zu bitten. Eine einfache Variante der Selbst-Positionierung besteht darin, dass die Teilnehmer_innen ihre Namen auf ein Post-it schreiben und das Post-it an jener Stelle in der Bilderlandkarte anbringen, die ihnen zentral erscheint. Etwas aufwendiger ist es, wenn die Teilnehmer_innen kleine Selbstporträts anfertigen bzw. einander fotografieren, um diese Bilder in der Bilderlandkarte zu positionieren.

Generative Bilder und Themen

„Ich muß noch einmal unterstreichen, dass sich das generative Thema nicht im Menschen abgesehen von der Wirklichkeit finden lässt, auch nicht in der Wirklichkeit abgesehen vom Menschen — noch viel weniger in einem ‚Niemandland‘. Es ist nur innerhalb des Mensch-Welt-Verhältnisses erfassbar.“ (Freire 1978: 88)

In einem letzten Schritt geht es darum, von der Bilderlandkarte, die die generativen Bilder beinhaltet, zu generativen Themen zu gelangen. Die Teilnehmer_innen werden gebeten, ihre Gedanken zur Bilderlandkarte zu sammeln und ähnlich wie bei der Eröffnungsrunde diese Gedanken in Form von Fragen, Schlagwörtern, Bildbeschriftungen auf Notizzetteln oder Post-its festzuhalten. Diese Post-its können an jenen Stellen im Bild positioniert werden, die den Teilnehmer_innen passend erscheinen. Es ist allerdings empfehlenswert, die Anzahl der möglichen Post-its einzuschränken, damit sich die Teilnehmer_innen auf jene Themen konzentrieren, die ihnen am meisten bedeuten. Die generativen Themen, die aus dieser Aktion hervorgehen, bezeichnen Aspekte und Zusammenhänge, die im Leben der beteiligten Menschen zu einem gewissen Zeitpunkt, an gewissen Orten und in gewissen Zusammenhängen eine bedeutsame Rolle spiel(t)en. Sie taugen weniger zur Verallgemeinerung, als dass sie dabei helfen, ein besseres Verständnis für eine gewisse Situationalität zu entwickeln.

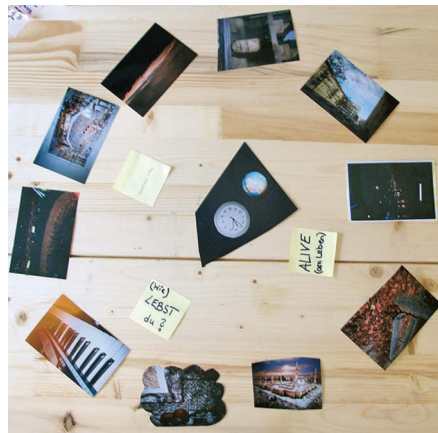




Abb. 42 Generative Bilderlandkarten und Themen

3.3.3 VISUELLE ETHIK — SITUATIONALITÄT UND REFLEXIVITÄT

Im folgenden Abschnitt arbeite ich zentrale Aspekte heraus, die sich beim Arbeiten mit *Generativer Bildarbeit* im Hinblick auf diverse ethische Richtlinien ergeben. Nach einer allgemeinen Begriffsklärung bearbeite ich drei Themenfelder, die von besonderer Bedeutung für visuelle Ethik sind: informierte Zustimmung, Anonymität und Sicherheit, Copyright und Creative Commons. Abschließend beschreibe ich anhand konkreter Beispiele, inwiefern das Feld visueller Ethik als Lern- und Forschungsort begriffen werden kann. Dabei fokussiere ich auf Situationalität und Reflexivität als zentrale Charakteristika für das gemeinsame Arbeiten in Situationen kultureller Differenz.

Allgemeine Richtlinien und Begriffsklärung

Ethische Richtlinien und allgemeine Prinzipien für die Forschung werden durch diverse Institutionen festgeschrieben. Beispielsweise finden sich allgemeine Prinzipien für die Sozialwissenschaften in den Richtlinien des “Economic and Social Research Council” (2010: 3). Codes und Richtlinien für visuelle Methoden orientieren sich an diesen allgemeinen ethischen Richtlinien und werden auf die speziellen Aspekte beim Forschen mit visuellem Material hin formuliert (BSAVSSG 2006; Papdemas and IVSA 2009). Es handelt sich hier weniger um praktische Anleitungen als um Zusammenfassungen zentraler Aspekte (Wiles et al. 2011; Rose 2012: 330). Werden diese Richtlinien auf ihre Eignung für visuelle Methoden hin beleuchtet, zeigen sich ihre Ambivalenzen, die je nach Kontext unterschiedliche Handlungsstrategien erfordern.

Der Begriff „ethisch“ wird ebenso umgangssprachlich wie in diversen professionellen Feldern verwendet, um Handlungen moralisch zu bewerten.

„Ethisch“ wird dabei in vielen Fällen als Synonym für „gut“ bzw. „richtig“ eingesetzt. Dem jeweiligen Kontext entsprechend muss jedoch eine eindeutige Festschreibung dessen, was als gut und richtig bewertet wird, hinterfragt werden. Etymologisch betrachtet, kann der Begriff des *Ethos* auf die Bezeichnung für „Weideplatz“, „Aufenthaltort“ bzw. „Wohnort“ zurückgeführt werden (Schleifheimer 2003: 19–20). Damit bezeichnet *Ethos* Orte, an denen Menschen miteinander leben und im Miteinander Gewohnheiten entwickeln. Daraus haben sich im Laufe der Zeit die Bezeichnung für entsprechende Verhaltensformen an einem Wohnort und, in weiterer Folge, der uns heute geläufige Begriff für Sittlichkeit und Moral herausgebildet (Höffe 2008: 281). In Hinblick auf ethische Forschung wird genau dieser Aspekt der Begriffsgeschichte relevant. Was Menschen beim Forschen miteinander tun, kann, je nach Ort und bestehenden Umgangsformen, unterschiedlichen ethischen Kriterien entsprechen. Was in einem Kontext als gut und richtig gilt, kann im anderen gegenteilig bewertet werden. Wenn Forschung und wechselseitiges Lernen grenzüberschreitend angelegt sind, das heißt, über kulturelle Grenzen im weitesten Sinn (disziplinär, wie sozial und politisch) hinausgehen, gilt es, immer wieder Verständigungs- und Aushandlungsprozesse bezüglich des jeweils richtigen Handelns im Miteinander in Gang zu setzen und voranzutreiben. Universelle Handlungsanleitungen, etwa in Form bereits bestehender, institutioneller Richtlinien, können in solchen Situationen hilfreich sein. Es muss dabei jedoch immer bedacht werden, dass auch diese Richtlinien an einem bestimmten Ort mit entsprechenden Gewohnheiten formuliert wurden und unter Umständen an anderen Orten keine Geltung haben.

Informierte Zustimmung

“Who’s in the picture?”, fragt Claudia Mitchell in ihrer Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten beim Arbeiten mit visuellen Methoden (2011: 15). Die deutsche Übersetzung dieser Frage — „Wer ist im Bild(e)?“ — kann im doppelten Sinn verstanden werden. In der Version ohne „e“ am Ende wird gefragt, wer auf einem Bild zu sehen ist. In der Version mit „e“ wird danach gefragt, wer informiert ist. Beide Bedeutungsebenen müssen beachtet werden, wenn es um die informierte Zustimmung der Beteiligten bei fotografisch-visuellen Prozessen geht.

Zustimmung zur Teilnahme an einem fotografisch-visuellen Projekt

“One of the most basic considerations of informed consent is that consent is truly informed and that participants understand what they are consenting to.” (Mitchell 2011: 17). Um sicherzustellen, dass Menschen, die an fotografisch-visuellen Projekten vor oder hinter der Kamera teilnehmen, tatsächlich über die Forschungs- und Verwendungszwecke des gesamten Prozesses und der dabei entstehenden Bilder informiert sind, sind im interkulturellen Bereich besonders sensible Vorgehensweisen gefragt.

“It is not always clear that participants fully understand what it is they are consenting to, especially given that the meaning of consent, and cultural understandings and significance of visual materials more broadly, vary across societal, cultural and relational contexts.” (Clark 2012: 20)

Die Menschen, die an fotografisch-visuellen Prozessen teilnehmen, müssen zuerst über die Inhalte, Ziele und Aktivitäten im Prozess ausreichend informiert sein, um in der Folge ihre Zustimmung zu jenen Aspekten abzugeben, die für sie in Ordnung sind. Es ergibt sich oft das Problem, dass Teilnehmer_innen, obwohl sie über das Projekt informiert waren, nicht wissen, wozu sie ihre Zustimmung geben und was „Zustimmung“ im konkreten Kontext genau bedeutet. Diese Problemstellung kann auf kulturelle Unterschiede und Abhängigkeiten zurückgeführt werden. Beispielsweise wird eine Zustimmung in Zusammenhängen mit steilen Hierarchien von den Menschen am unteren Ende der Hierarchie weniger hinterfragt werden als von jenen am oberen Ende bzw. von Menschen, die in flachen Hierarchien leben und arbeiten. Auch die Bedeutung und der Stellenwert von visuellem Material variiert je nach kulturellem Kontext.

Zustimmung von Menschen vor der Kamera Will man eine Zustimmungserklärung von Menschen bekommen, die auf Fotos oder Filmmaterial abgebildet werden, spricht man vorher am besten mit den jeweiligen Personen. Schwierig wird es bei Aufnahmen von Menschen in größeren Gruppen im öffentlichen Raum. Hier ist es meist nicht möglich, Zustimmungserklärungen von allen Personen einzusammeln. Dazu argumentiert Douglas Harper (2005: 759) pragmatisch, dass Menschen kein Schaden zugefügt werde, wenn sie bei „normalen Tätigkeiten“ gezeigt würden. Es stellt sich jedoch sofort die Frage, welche Tätigkeiten als „normal“ gelten sollen und wer darüber entscheidet, was „normal“ ist (Clark 2012: 20). Die Situation wird noch komplexer, sobald Teilnehmer_innen in einem Projekt selbstständig Bilder machen. Die Projektleiter_innen haben dann nicht mehr die Kontrolle darüber, ob von den Menschen auf den Bildern Zustimmungserklärungen eingeholt wurden und ob diese Menschen über die Inhalte des Projekts und die Verwendung der Bilder ausreichend informiert wurden. Die Teilnehmer_innen können jedenfalls in Workshop-Sessions, in denen es um Sensibilisierung in diesem Bereich geht, auf das Fotografieren von Menschen vorbereitet werden.

Zustimmung von Kindern und Jugendlichen Wird in einem Projekt mit minderjährigen Kindern und Jugendlichen gearbeitet, muss bedacht werden, dass deren Eltern oder ein Vormund die Zustimmung für eine Teilnahme bzw. für eine fotografische Abbildung der Kinder erteilen müssen. Bei partizipativen Methoden, bei denen Kinder oder Jugendliche unter Umständen auch in den Privaträumen der Familie fotografieren, sollten die Eltern bzw. die Aufsichtspersonen über die Inhalte eines fotografisch-visuellen Projekts bzw. die in seinem Rahmen stattfindenden Aktivitäten informiert werden. Bei Bedarf sollte eingeräumt werden, dass etwa Bilder, die die Privatsphäre der Familie gefährden, am Ende nicht zur Veröffentlichung freigegeben werden (Mitchell 2011: 28; Rose 2012: 332). Speziell für solche Fälle wird empfohlen, die Frage nach der Zustimmung über den gesamten Prozess hinweg immer wieder zu stellen und gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen (Rose 2012: 334).

Die Teilnehmer_innen, die im Rahmen meiner multiplen Fallstudie ihre Bilder zur Abbildung in diesem Buch und/oder anderen meiner Veröffentlichungen zur Verfügung stellen, haben jeweils eine Option der folgenden Zustimmungserklärung angegeben:

Zustimmungserklärung

Bitte unter folgenden Optionen wählen:

Option 1:

Ja, ich bin einverstanden, dass meine Fotos (siehe Auflistung), die ich im Rahmen der LV _____ (Titel und Kennzahl der Lehrveranstaltung einfügen) gemacht habe, in Publikationen von Vera Brandner abgebildet und abgedruckt werden.

In diesem Zusammenhang möchte ich, entweder:

1a) dass mein vollständiger Name bei den Fotos mit meinen Beiträgen genannt wird.

oder:

1b) dass mein Name nicht genannt wird, die Fotos mit meinen Beiträgen können jedoch anonymisiert abgedruckt werden.

oder:

1c) dass die Fotos mit meinen Beiträgen mit (m)einem Künstler_innenamen abgedruckt werden: _____ (Künstler_innenname anführen!)

Option 2:

Nein, ich bin nicht einverstanden, dass Fotos mit meinen Beiträgen (siehe Anhang) in Publikationen von Vera Brandner abgebildet und abgedruckt werden.

Abb. 45 Zustimmungserklärung für Teilnehmer_innen meiner multiplen Fallstudie

Inwiefern die Verwendung und die Bedeutung von Formularen (wie Zustimmungserklärungen) kulturell unterschiedlich konnotiert ist, beschreibt Claudia Mitchell (2011) anhand einer Erfahrung, die sie bei einem Photovoice-Projekt in Ruanda machte: Die Teilnehmer_innen, die ausgestattet mit den Formularen in der Öffentlichkeit fotografierten, informierten sie nach einiger Zeit, dass die Verwendung der Formulare immer wieder zu Missverständnissen führe. Das Unterzeichnen von Formularen in Kombination mit dem Akt des Fotografierens war im Alltag der Menschen negativ besetzt: Wenn jemand seinen Bankkredit nicht zurückzahlen konnte, wurde ein Foto des_der Schuldner_in auf der Anschlagtafel der Bank ausgehängt. Somit erhielten die Teilnehmer_innen des Photovoice-Projektes, wenn sie andere Menschen fotografieren wollten und sie um ihre Unterschrift auf der Zustimmungserklärung baten, oft ablehnende Antworten. Die Menschen assoziierten die Situation des Fotografiertwerdens mit jener bei der Bank und hatten Angst vor ihrer Stigmatisierung durch das Foto. In der Folge wurde das Formular um einen Satz ergänzt, in dem versichert wurde, dass das aufgenommene Bild keines-

falls an der Anschlagtafel einer Bank präsentiert werde (ebd.: 16). Ein weiteres Problem bei der Verwendung von Zustimmungserklärungen ergibt sich, wenn Menschen ein Formular vorgelegt wird, das sie nicht lesen können, weil sie Analphabet_innen sind. Möglicherweise unterschreiben sie irgendwie, um nicht als Analphabet_innen erkannt zu werden. Für solche Situationen können die Zustimmungserklärungen auch mit Bildern gestaltet werden (ebd.: 18). Die Handhabung solcher Formulare ist für die Teilnehmer_innen in den meisten Fällen umständlich und wird von ihnen als Hürde beim Fotografieren wahrgenommen. Deshalb haben wir bei *ipsum*-Projekten bislang darauf verzichtet, den Teilnehmer_innen Zustimmungserklärungen für Menschen, die sie fotografieren wollen, mitzugeben. In Einheiten zum sensiblen Umgang mit Menschen beim Fotografieren werden jedoch verschiedene Möglichkeiten und Verhaltensweisen diskutiert und es wird jedenfalls empfohlen, zuerst die mündliche Zustimmung der Personen einzuholen, die man fotografieren möchte. Die Leitfrage in diesen Workshopeinheiten lautet: Wie geht es dir, wenn du fotografiert wirst? Was ist angenehm/unangenehm für dich? In welchen Situationen fühlst du dich als Fotomotiv wohl/unwohl? Diese Fragen werden anhand von persönlichen Erfahrungen und Fallbeispielen diskutiert und mit Rollenspielen und gegenseitigem Fotografieren im Workshop erfahrbar gemacht. Letztlich liegt jedoch die Verantwortung darüber, wie die Teilnehmer_innen im konkreten Fall beim individuellen Fotografieren verfahren, bei ihnen selbst. Eine längere, intensive Zusammenarbeit im Projekt ermöglicht jedenfalls, Sensibilität und gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und die Entscheidung über ethische Fragen dem jeweiligen Kontext entsprechend gemeinsam auszuhandeln. Ein Beispiel dafür gibt Andrew Clark anhand eines Forschungsprojekts im Bereich Stadtforschung (Emmel/Clark 2009). Bei diesem Projekt haben Forscher_innen und Teilnehmer_innen gleichermaßen fotografiert und die Fotos mithilfe von Elizitationsmethoden besprochen. Das prozesshafte Vorgehen beschreibt Clark folgendermaßen:

“As a research team we accepted that we did not have all the ‚right answers‘ upfront, but rather recognized, to use Usher’s (2000) phrase, our ‘ethical anxieties’ as fruitful ways of facilitating dialogue drawing upon recognised ethical conventions for guidance. Rather than adopting universalist principles, we pursued a more iterative and flexible ethical approach that was adaptive to and situated within specific contexts. This included engaging in dialogue with participants about what would make our research ethically appropriate for them as well as us.” (Clark 2012: 26)

Es wurde hierbei über längere Zeit hinweg immer wieder mit denselben Teilnehmer_innen gearbeitet, wodurch, im Vergleich zu einmaligen Settings, eine intensivere Beziehung und somit eine stärkere Vertrauensbasis zwischen Forscher_innen und Teilnehmer_innen aufgebaut werden konnte. Zu Beginn wurden die Teilnehmer_innen durch Gespräche von den Projektinhalten informiert, ihre Zustimmung wurde vorerst mündlich eingeholt. Im Verlauf des Projekts kamen immer wieder Fragen zu Verwendungsrechten und der Veröffentlichung zur Sprache. Die Teilnehmer_innen hatten dabei die

Gelegenheit, aktiv an der Gestaltung des Forschungsprozesses und der entsprechenden ethischen Grundlage mitzuwirken. Clark resümiert: “By not assuming that, as researchers, we knew ‘best’, we could navigate a path through the ethical maze with the support of participants” (Prosser 2000: 27). Infolge der Diskussionen und der Sensibilisierungsarbeit mit den Teilnehmer_innen zur Frage der Zustimmung von Menschen vor und hinter der Kamera fingen manche Teilnehmer_innen im Prozessverlauf an, selbst Informationsgespräche mit den Menschen, die sie fotografierten, zu führen. Manche der Teilnehmer_innen vermieden es, Menschen zu fotografieren, andere fragten um Erlaubnis. Wieder andere fotografierten Freunde und Bekannte und stellten die Bilder den Forscher_innen für die Analyse, aber nicht für die Veröffentlichung zur Verfügung. Und manche Teilnehmer_innen zeigten ihre Bilder, auf denen Menschen zu sehen waren, im Forschungsprozess her, gaben sie aber nicht aus der Hand. Jene Bilder, auf denen Menschen erkennbar waren, die nicht eindeutig eine Einverständniserklärung abgegeben hatten, wurden nicht veröffentlicht (ebd.: 27–28).

Anonymität und Sicherheit

Beim Arbeiten mit visuellen Methoden und Materialien ist die Wahrung der Anonymität zum Schutz der Teilnehmer_innen auf jeden Fall notwendig, wenn besonders sensible Themen angesprochen und reflektiert werden wie beispielsweise Sexarbeit, Gewalt in der Familie, HIV/Aids. In solchen Situationen sollten unter Umständen nicht nur Personen, sondern auch Plätze, Orte und Räume anonymisiert werden. Es geht darum, Orte, die für das Erkenntnisinteresse eines Projektes von Bedeutung sind, nicht durch das Projekt zu belasten und zu stigmatisieren. In dieser Hinsicht muss man auch die Menschen, die dort leben, schützen. Jedoch ist die Anonymisierung des räumlichen Umfelds auf visuellem Material meist sehr schwierig bzw. unmöglich. Für die Menschen, die mit einem abgebildeten Ort vertraut sind, wird dieser erkennbar bleiben (Mitchell 2011: 22). Dennoch gibt es verschiedene Zugänge, Umgangsformen, Methoden und Techniken, die bei Bedarf zur Anwendung kommen können:

- Verzicht auf die Veröffentlichung gefährdender Bilder bzw. von Bildern, auf denen Menschen und Orte erkennbar sind (Barrett 2004; Schwartz 2002)
- Verwischungs- und Pixelierungstechniken (Hindmarsh/Tutt 2012)
- Verwendung von Pseudonymen (Marquez-Zenkov 2007; Mizen 2005)
- Visuelle Darstellungen ohne Menschen oder bestimmte Orte: Symbolbilder bzw. abstrakte Bilder (Riggins 1994)
- Softwareprogramme, die aus Fotos Zeichnungen oder Malereien machen (Wiles et al. 2008)

Die Wahrung der Anonymität und Diskretion wurde in allgemeinen ethischen Richtlinien eine Zeit lang für unumstößlich gehalten. Gillian Rose (2012) verweist auf die ethischen Richtlinien des Economic and Social Research Council, das 2006 noch gefordert hat, dass sämtliche Informationen über die Teilnehmer_innen von Forschungsprojekten durchwegs vertraulich behandelt werden und dass bedingungslos die Anonymität aller beteiligten Personen garantiert

sein muss (ESRC 2006: 1). Diese Forderung bedeutete im konkreten Fall von visuellem Material, dass man beispielsweise alle Menschen, die auf Fotos erkennbar waren, unkenntlich machen musste. In der Version von 2010 hat das ESRC jedoch diese sehr starre Richtlinie gelockert, womit auf die Kritik von visuellen Forscher_innen reagierte wurde, die argumentieren, dass das Anonymisieren nicht in allen Fällen als ethisch korrektes Verfahren gelten könne (Chaplin 2004; Harper 2005; Holliday 2007; Pink 2007; Wiles et al 2008).

“To put it bluntly, it is often impossible, impractical, or even illogical to maintain the anonymity and confidentiality of individuals in artwork, photographs and film. Visual methods are often justified on the grounds that they can reveal information that text-based methods cannot, enable participants to present particular aspects of their identities, and have a broad appeal as aesthetic cultural artefacts.” (Clark 2012: 21)

Im IVSA Code of Research Ethics (Papademas and IVSA 2009: 254) wird dementsprechend angemerkt, dass es in manchen Situationen nicht notwendig ist, die Teilnehmer_innen eines Projekts zu anonymisieren. Dazu zählen Gemeinschaftsforschung, partizipative Forschung und individuelle Fallstudien (Rose 2012: 338). Jedoch gilt es, für jeden konkreten Fall zu begründen, warum keine Anonymisierung vorgenommen wurde. Hier muss unbedingt berücksichtigt werden, dass die Teilnehmer_innen sich durch ihre fotografische Praxis selbst in den Prozess einbringen und Aspekte ihres je eigenen Weltverstehens offenbaren, die durch das visuelle Material zum Ausdruck kommen. Unter Umständen kann eine generelle Anonymisierung aller, die beim Arbeiten mit visuellen Methoden und Materialien beteiligt sind, sogar zur Verletzung von ethischen Grundsätzen führen — dann nämlich, wenn den Teilnehmer_innen ihre Autor_innenschaft nicht zuerkannt wird. Damit werden die Akteur_innen zu Gestalter_innen des Prozesses, wodurch das Material (Fotos, Filme) genuin mit ihnen verbunden ist.

Hinzu kommt, dass durch Pixelierung oder andere Verwischungstechniken oder auch durch Anonymisierung der Autor_innenschaft die fotografischen Werke an ästhetischem, informativem und persönlichem Charakter verlieren (Wiles et al. 2008). Die Eigenlogik, die Aussagekraft und damit auch der Wert eines Bildes verändern sich mit jedem Eingriff. Bei Verfahren, in denen Menschen durch Pixelierung, Verwischung oder schwarze Balken unkenntlich gemacht werden, sollte man die weitere Wirkkraft solcher Methoden in der Wahrnehmung mitbedenken. Bilder werden dadurch in ihrer ursprünglichen Aussage verändert, Wahrnehmungsmuster können die Aussage überlagern, die der die Autor_in mit einem Bild machen wollte. Zum Beispiel: Zeigt ein Foto Menschen bei einer Tätigkeit bzw. Interaktion, so kann dasselbe Foto mit Pixelierung oder Balken oft als Abbildung krimineller Personen wahrgenommen werden (Clark 2012: 22). Mit der Frage der Anonymisierung geht auch die Frage nach der reflexiven Gestaltung der Beziehung zwischen Forscher_innen und Teilnehmer_innen einher. Ruth Holliday betitelt ihren Beitrag in einem Sammelband von Caroline Knowles und Paul Sweetman (2004) zu visueller Methodologie mit *Reflecting the Self* (Holliday 2004). Darin erläutert sie, unter Verwendung poststrukturalistischer und feministischer Argumentationen,

wie und in welchen Zusammenhängen identifizierbare Bilder ein stärkeres ethisches Potential haben als anonymisierte Bilder (Rose 2012: 338). Die Beziehung zwischen allen Beteiligten eines Forschungsprojektes sollte ihrer Argumentation nach von Reflexivität geprägt sein. Dies bedeutet zum einen, dass selbstreflexive wie auch wechselseitig reflexive Prozesse gefördert werden müssen (Holliday 2004: 55–56). Jedoch können, so Holliday, die unterschiedlichen Ebenen des Selbst erst durch das persönliche und identifizierbare visuelle Material zum Ausdruck gebracht werden. Sie bezieht sich auf ihre Erfahrungen in der Arbeit mit Videotagebüchern, wenn sie schreibt:

“However, in presenting the visual component of my study on sexuality through the video-diary material I collected, my reflexivity has been challenged a number of times by members of the audience who refer back to the diarists’ statements. Thus, the diarists’s selves and their reflections seem to be much more present within the authorial text which I have constructed through video than if I were simply reciting their accounts in my own words.” (ebd.: 60)

Ob und wie die Autor_innenschaft anonymisiert und damit die Verbindung zwischen einem Menschen und seinem Werk unkenntlich gemacht wird und inwiefern das Material dadurch an Gehalt verliert, sollte in solchen Fällen mit den Teilnehmer_innen persönlich ausgehandelt werden. Die Projektleiter_innen müssen jedenfalls für beides, die Veröffentlichung wie die Anonymisierung von unverändertem, visuellem Material, die Zustimmung der Teilnehmer_innen erhalten.

Copyright und Creative Commons

Die Fragen zur Anonymisierung und Sicherheit gehen Hand in Hand mit den Fragen zu Eigentum und Verwendungsrechten: Wem gehört das Bild? Den Geldgeber_innen, die ein Forschungsprojekt, in dem visuelles Material entsteht, finanzieren? Den Forscher_innen, die die Rahmenbedingungen für das Herstellen von visuellem Material aufbauen und aufrecht erhalten? Den Teilnehmer_innen, die das visuelle Material erschaffen? Den Menschen, die fotografiert werden? Oder den Menschen, denen das Stück Land, das Haus oder die Räumlichkeiten gehören, die fotografiert werden? Und: Wer hat das Recht, das Bild zu verwenden, zu präsentieren und zu archivieren?

Copyright Eine erste einfache Antwort lässt sich mithilfe des Begriffs Copyright geben. Es handelt sich hier um einen juristischen Begriff, der darauf verweist, dass der_die Urheber_in eines Werkes (im Fall der *Generativen Bildarbeit* hauptsächlich Fotos und Fotoreihen) dieses Werk besitzt und es demnach unbegrenzt vervielfältigen und verwenden kann. Weniger einfach wird die Antwort, wo man bereits bestehendes Bildmaterial verwendet. Vor allem mit Blick auf technologische Entwicklungen im Bereich Reproduktion und Distribution führt die Frage des geistigen und materiellen Eigentums von Bildern zu diversen richtigen wie widersprüchlichen Antworten (Sturken/Cartwright 2009). Vom Zeitpunkt der Produktion bis zur weiteren Verwendung werden von den Produzent_innen unter Umständen verschiedene

Verwendungs- und Eigentumsrechte an Dritte erteilt, die meist nicht klar dokumentiert, ausgewiesen und nachvollziehbar sind (Wiles et al. 2008). Eine Recherche zur Geschichte eines Bildes kann sehr aufschlussreich sein, ist jedoch in vielen Fällen zu aufwendig. Jedoch kann der transparente Hinweis auf die direkte Quelle meist ohne größeren Rechercheaufwand gegeben werden. Dabei kann man sich an allgemeine Zitierregeln halten, wie sie im wissenschaftlichen Feld üblich sind. Wie solche Bilder in einem Forschungskontext verwendet werden dürfen und wer darüber entscheiden darf, bleibt hierbei dennoch ungeklärt (Clark 2012: 23). Sobald der die Autor_in eines Bildes das Bild zur Veröffentlichung freigibt, wird jedenfalls seine Verwendung in einer Hinsicht ermöglicht: Das Bild kann nun von allen Menschen, die es zu Gesicht bekommen, betrachtet und gedeutet werden. Und je mehr Menschen es sehen, desto mehr Geschichten schreiben sich in das Bild ein. Die Bedeutungsvielfalt und die verschiedenen Deutungsmöglichkeiten von Bildern verweisen auf eine politische Dimension, die dem Arbeiten mit visuellem Material inhärent ist (Pauwels 2006; Clark 2012: 23). Dementsprechend kann eine breite Rezeption bei den Autor_innen unter Umständen das Gefühl von Kontrollverlust hervorrufen. Vor allem dann, wenn der_die Urheber_in eine bestimmte Intention mit seinem_ihrem Bild verfolgt, die Betrachter_innen jedoch völlig andere Geschichten darin entdecken, könnte es zu Frustration kommen, aber auch zu neuer Erkenntnis. Im Gruppenprozess finden solche Momente immer wieder statt und fördern zugleich das gemeinsame Lernen und Forschen, da in ihnen Differenzen zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung zum Ausdruck kommen, die auf größere Zusammenhänge verweisen. Sobald die Perspektivenvielfalt von Bildern und damit ein wechselseitiger Lern- und Verstehensprozess der Beteiligten ins Zentrum des gemeinsamen Arbeitens gelangen, erscheint das Arbeiten mit dem rechtlichen Begriff des Copyright nicht mehr ausreichend. Die Verbreitung und Wiederverwendung von Bildern für kollektive Reflexionsprozesse wird dadurch nahezu unmöglich.

Bei Projekten, die wir in entwicklungspolitischen Bildungsinitiativen der Organistaion *ipsum* durchführen, stellen solche Bewusstseinsbildungsprozesse einen zentralen Bestandteil des Gesamtkonzepts dar. Im Projektverlauf finden immer wieder Workshop-Einheiten statt, in denen die Problematiken von Anonymität, Sicherheit, Perspektivenvielfalt und geistigem Eigentum diskutiert werden. Alle Teilnehmer_innen entscheiden im Verlauf selbst, was mit ihren Bildern geschehen darf und was nicht. So haben beispielsweise einige Teilnehmer_innen eines *ipsum*-Projekts in Palästina 2009/10 bestimmt, dass ihre Bilder bei Ausstellungen und Bildungsinitiativen von *ipsum* überall gezeigt werden können, nur nicht in Israel. Diese Entscheidung wurde meist mit persönlichen Erfahrungen mit der israelischen Besatzungsmacht begründet. Andere palästinensische Teilnehmer_innen entschieden im Verlauf des Projekts, dass sie gerade aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen und der Unmöglichkeit, mit dort lebenden Menschen in Kontakt zu treten, ihre Bilder für Ausstellungen in Israel zur Verfügung stellen. Im *ipsum*-Projekt in Israel wiederum entschieden sich einige Teilnehmer_innen dazu, aktiv mit ihren persönlichen Fotografien im Workshop teilzunehmen, jedoch ihre eigenen Bilder nicht außerhalb des geschützten Workshop-Settings herzuzeigen.

Creative Commons Eine entsprechende Lösung für Situationen, in denen die einzelnen Teilnehmer_innen unterschiedliche Verwendungszwecke für ihre Bilder definieren, bietet Creative Commons. Die Ergänzung des Copyright durch Creative-Commons-Lizenzen ermöglicht mehr Spielraum beim Arbeiten mit und Verbreiten von bestehenden Werken, ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass das Copyright bei dem_der Autor_in bleibt.

„Creative Commons ist eine weltweite Bewegung von Kreativschaffenden. Da jedes kreative Werk automatisch geschützt ist, sollen möglichst viele Urheber motiviert werden, ihre Werke auch anderen bereitzustellen. Vorhandene Inhalte sollen einfacher genutzt werden können, darauf aufbauend soll wiederum Neues entstehen. Das Creative Commons Lizenzierungssystem will so Autorinnen und Bloggern, Musikerinnen und Komponisten, Filmemacherinnen und Kameramännern, Fotografen, Gestaltern und Grafikerinnen, Lehrerinnen und Lernenden helfen, die Nutzungsrechte an ihren Werken auf intelligente, unbürokratische Weise zu regeln.“ (Creative Commons 2015)

Je nachdem, wie offen bzw. eingeschränkt ein Werk veröffentlicht werden soll, kann unter den folgenden Lizenzen gewählt werden. Jede dieser Lizenzen ist mit spezifischen Symbolen und einem Buchstabenkürzel versehen:

Die Lizenzen

Namensnennung CC BY



Diese Lizenz erlaubt anderen, Ihr Werk zu verbreiten, zu remixen, zu verbessern und darauf aufzubauen, auch kommerziell, solange Sie als Urheber des Originals genannt werden. Dies ist die freieste Lizenz, die wir anbieten, empfohlen für maximale Verbreitung und Nutzung des lizenzierten Werkes.

Namensnennung-Keine Bearbeitung CC BY-ND



Diese Lizenz erlaubt anderen die Weiterverbreitung Ihres Werkes, kommerziell wie nicht-kommerziell, solange dies ohne Veränderungen und vollständig geschieht und Sie als Urheber genannt werden.

Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen CC BY-SA



Diese Lizenz erlaubt es anderen, Ihr Werk zu verbreiten, zu remixen, zu verbessern und darauf aufzubauen, auch kommerziell, solange Sie als Urheber des Originals genannt werden und die auf Ihrem Werk basierenden neuen Werke unter denselben Bedingungen veröffentlicht werden. Diese Lizenz wird oft mit „Copyleft“-Lizenzen im Bereich freier und Open Source Software verglichen. Alle neuen Werke, die auf Ihrem aufbauen, werden unter derselben Lizenz stehen, also auch kommerziell nutzbar sein. Dies ist die Lizenz, die auch von der Wikipedia eingesetzt wird, empfohlen für Werke, für die eine Einbindung von Wikipedia-Material oder anderen so lizenzierten Werken sinnvoll sein kann.

Namensnennung-Nicht kommerziell CC BY-NC



Diese Lizenz erlaubt es anderen, Ihr Werk zu verbreiten, zu remixen, zu verbessern und darauf aufzubauen, allerdings nur nicht-kommerziell. Und obwohl auch bei den auf Ihrem Werk basierenden neuen Werken Ihr Namen mit genannt werden muss und sie nur nicht-kommerziell verwendet werden dürfen, müssen diese neuen Werke nicht unter denselben Bedingungen lizenziert werden.

**Namensnennung-Nicht-kommerziell-
Weitergabe unter gleichen Bedingungen
CC BY-NC-SA**



Diese Lizenz erlaubt es anderen, Ihr Werk zu verbreiten, zu remixen, zu verbessern und darauf aufzubauen, allerdings nur nicht-kommerziell und solange Sie als Urheber des Originals genannt werden und die auf Ihrem Werk basierenden neuen Werke unter denselben Bedingungen veröffentlicht werden.

**Namensnennung-Nicht-kommerziell-
Keine Bearbeitung
CC BY-NC-ND**



Dies ist die restriktivste unserer sechs Kernlizenzen. Sie erlaubt lediglich Download und Weiterverteilung des Werkes unter Nennung Ihres Namens, jedoch keinerlei Bearbeitung oder kommerzielle Nutzung.

Abb. 46 Creative-Commons-Lizenzen

Situationalität und Reflexivität

„Reflexion auf ‚Situationalität‘ ist Reflexion über die eigentliche Bedingung der Existenz: kritisches Denken, mit dessen Hilfe Menschen einander als ‚in einer Situation‘ entdecken. Nur wo sich diese Situation nicht mehr als fest gefügte, sich abschließende Wirklichkeit oder als quälende Sackgasse präsentiert, wo Menschen anfangen können, sie als objektiv-problematische Situation zu begreifen — nur dort kann es Verpflichtung geben.“ (Freire 1978: 91)

Die Fragen zum ethischen Handeln beim Einsatz von *Generativer Bildarbeit* lassen sich nicht durch ein Set von Richtlinien bzw. Verfahren beantworten und verallgemeinern: “Pedagogy is not one-way” (Mitchell 2011: 16). Claudia Mitchell bezieht sich mit dieser Aussage auf ihre Erfahrungen in Community-Projekten, in denen fotografische Praxis und der Umgang mit ethischen Fragestellungen bewusst als Forschungs- und Bildungsfelder betrachtet werden. Reflexivität bildet dabei die prinzipielle Basis für gemeinsames Handeln: “Indeed, one might argue that the cornerstone of community-based visual research is reflexivity — the reflexivity of the research team, but also the community and the production process.” (ebd.). Ethische Fragen hingegen beziehen sich immer auf eine bestimmte Situationalität und müssen in dieser ausgehandelt werden.

“The whole point about a situated ethics is ... that it is situated, and this implies that it is immune to universalization. A situated ethics is local and specific to particular practices. It cannot be universalized and therefore any attempt to formulate a theory of situated ethics, given any theorization strives universality, is doomed to failure.” (Simons/Usher: 2000: 2)

Während Andrew Clark in diesem Zusammenhang von *situated research* (Clark 2012: 30) spricht und die Prozesshaftigkeit und Kontext-Abhängigkeit beim Forschen mit visuellen Methoden betont, beschreibt Marcus Banks ein solches Vorgehen als *collaborative relationship* (2001: 112) und hebt hervor, dass sich etablierte Subjekt- und Objektverhältnisse beim Forschen verändern. Es gilt, als Forscher_in mit den Teilnehmer_innen zu forschen,

nicht über sie. Die Frage der Zustimmung wird in solchen Ansätzen Teil eines dialogischen Aushandlungsprozesses. Dadurch können alle Beteiligten die ethischen Rahmenbedingungen für gemeinsames Handeln, wie auch die Bewertung dieses Handelns, der jeweiligen Situationalität entsprechend mitgestalten. Ein solcher Ansatz sollte jedoch nicht insofern missverstanden werden, als dass alle Entscheidungen und auch die Verantwortung für Entscheidungen den Teilnehmer_innen übertragen werden. Das richtige Maß an Autorität wie auch an Freiheit muss gefunden werden, um eine Forschungspraxis im Sinne Paulo Freires zu fördern, in der Aktion, Dialog und Reflexion den Gang der Dinge bestimmen (1978: 88). In letzter Instanz haben die Projektleiter_innen bzw. die Forscher_innen die Verantwortung — für die Sicherheit ebenso wie für den (möglichst großen) Gestaltungsspielraum der Teilnehmer_innen. Im Folgenden werden vier Beispiele aus konkreten Projekten beschrieben, die die Relevanz von Situationalität und Reflexivität im Zusammenhang mit Fragen zu fotografisch-visueller Ethik bestätigen. Diese Beispiele zeigen, wie ethische Ambivalenzen durch reflexives, der jeweiligen Situation entsprechendes Arbeiten gleichermaßen zu Lernorten und Erkenntnisquellen werden können.

Beispiel 1 Die Frage „Wer ist im Bild — und wer nicht?“ kann darauf verweisen, dass ein bestimmtes Thema immer wieder aus einer bestimmten Perspektive beleuchtet wird, während andere Perspektiven unbeachtet bleiben. Solche blinden Flecken in der Wahrnehmung können etwa in Zusammenhang mit Vorab-Erwartungen zu einem Thema, mit der Gruppenzusammenstellung oder auch mit dem lokalen Kontext stehen, in dem ein bestimmtes Projekt durchgeführt wird. Ein Beispiel dafür beschreibt Shannon Walsh (Walsh 2007: 241–255). In einem ihrer Projekte mit Jugendlichen zum Thema Aids hatten sich Teilnehmer_innen darüber beklagt, dass das Thema meist mit Bildern von dunkelhäutigen und armen Menschen, also Menschen wie sie selbst, dargestellt würde: “Why are there so many videos and so much media coverage of us talking about HIV and AIDS and why not white people?” (Walsh in Mitchell 2011: 29). Fünf der Jugendlichen entschlossen sich in der Folge bewusst dazu, Fotointerviews mit weißen Jugendlichen zu machen. Sie suchten eine Privatschule dafür aus, sprachen weiße Schüler_innen an, machten Fotos von ihnen und befragten sie zum Thema Aids (Mitchell 2011: 29). Die Frage „Wer ist im Bild und wer nicht?“ hat in diesem Fall dazu beigetragen, dass Teilnehmer_innen ihre eigene fixierte Rolle und ihren Objektstatus in Zusammenhang mit dem Thema Aids erkannten. Anschließend führte diese Erkenntnis zur Suche nach Strategien, wie dem wahrgenommenen Ungleichgewicht zumindest auf Projektebene entgegengewirkt werden konnte.

Beispiel 2 Bei der Arbeit mit Fotografie zu sensiblen Themen, wie beispielsweise HIV/Aids, kann es passieren, dass die Menschen vor und hinter der Kamera von ihrer Umwelt außerhalb des Projekts mit dem Thema identifiziert werden und so eine Stigmatisierung erfahren. Jean Stuart (2006) berichtet von einem Projekt, bei dem sie mit Lehrer_innen in Ausbildung zum Thema HIV/Aids arbeitete und die Teilnehmer_innen eine solche Stigmatisierung derart fürchteten, dass sie nicht fotografiert werden wollten:

“The difficulty I faced when doing this assignment was that my friends refused to be in the photographs as that would mean that they had to pretend to have AIDS (the thought of that seemed to horrify them!!!).” (ebd.: 83)

Stuart beschreibt mit diesem Beispiel, wie die Befürchtungen und Ängste von Teilnehmer_innen zu Hindernissen beim Arbeiten mit visuellem Material werden können. Sie führt jedoch weiter aus, dass gerade die Konfrontation und Auseinandersetzung mit solchen Ängsten den persönlichen Lern- und Forschungsprozess der Teilnehmer_innen positiv beeinflussen können. Durch die Herausforderung, zum Thema Aids zu fotografieren, wurde die Angst vor einer Stigmatisierung und deren Folgen zumindest ein Stück weit erfahrbar und dadurch besser begreifbar (ebd.: 84).

“Doing so leads to embodied experience of rejection for producers and a deeper understanding of the effects of social stigma. The ethical dilemmas forced a realization of the power of the stigma related to AIDS and this realization is capable of promoting more compassionate and sensitive engagement.” (ebd.)

Die zukünftigen Lehrer_innen haben sich in diesem Projekt nicht nur über Aspekte von Aids ausgetauscht und darüber gelesen. Die interaktiven Settings und die performative Dimension, die sich beim Fotografieren zum Thema ergab, ermöglichten ihnen, für kurze Momente die Ängste nachzuvollziehen, die das Leben von Menschen mit HIV/Aids bestimmen. Die Forscher_innen wiederum konnten durch den Umgang der Teilnehmer_innen mit der Angst vor Stigmatisierung wichtige Erkenntnisse zum Thema gewinnen (Mitchell 2011: 27).

Beispiel 3 In einem *ipsum*-Projekt in Kabul haben wir getrennt mit einer Männergruppe und einer Frauengruppe gearbeitet. Unsere Begründung war, dass diese Trennung von Männern und Frauen auch den Alltag der Menschen bestimmte und dass, wenn wir unseren Workshop danach ausrichteten, die Möglichkeit zur freien Entfaltung und Meinungsäußerung von den Teilnehmer_innen besser genutzt werden könne. Als Projektleiter_innen gingen wir mit der Annahme ins Projekt, dass es die Männer aufgrund der patriarchalen Gesellschaftsstrukturen in Afghanistan weitaus einfacher haben würden, die Fotografie in ihrem Alltag anzuwenden. Nachdem die Teilnehmer_innen ihre ersten Erfahrungen beim Fotografieren gemacht hatten und mit großer Offenheit wichtige Themen in ihrem Alltag aufspürten, wurde in den jeweiligen Gruppen über diese Erfahrungen reflektiert. Beide Gruppen, Männer wie Frauen, erzählten, dass sie nicht überall fotografieren konnten. Die Männer erklärten, dass sie im privaten Umfeld nicht fotografieren dürften, weil sie dort von den Frauen ihrer Familie umgeben seien und es nicht üblich sei, Frauen in ihrem (d.h. dem häuslichen Bereich) zu fotografieren. Die Frauen problematisierten umgekehrt, dass sie nicht in der Öffentlichkeit fotografieren könnten, weil es für Frauen nicht angemessen bzw. sicher sei, allein in die Öffentlichkeit zu gehen und dabei auch noch zu fotografieren. Die Männer

vermuteten, die Frauen hätten Vorteile beim Fotografieren, die Frauen sahen die Vorteile ausschließlich bei den Männern. Die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Restriktionen für Männer und Frauen führten zu intensiven Diskussionen über Geschlechterrollen und Unterdrückungsverhältnisse in beiden Workshop-Gruppen. Manche der Teilnehmer_innen setzten ihre Auseinandersetzung damit beim Fotografieren fort. Eine der Teilnehmer_innen, Habiba Soltan Ali, hat sich daraufhin mit männlicher Begleitung in die Stadt begeben und am Markt fotografiert. Sie war zum damaligen Zeitpunkt Studentin für Malerei an der Universität in Kabul. Beim Fotografieren nahm sie eine ungewohnte Position für eine junge Frau in Afghanistan ein – sie fotografierte Straßenszenen, wenn notwendig sprach sie ihre Modelle vorher an und stand in direktem Kontakt mit ihnen. Dabei machte sie ein Foto, mit dem sie auf subtile Art die Geschlechterverhältnisse in ihrem Umfeld thematisierte. Das Bild hat im Workshop und bei weiteren *ipsum*-Initiativen immer wieder zu anregenden Diskussionen geführt, vor allem wenn gefragt wurde: Wer ist im Bild? Die fünf Männer im Bild wurden meist schnell erkannt. In vielen Fällen wurde die Frau in diesem Bild nicht gesehen.

Beispiel 4 Eine andere *ipsum*-Fotografin, Zuhra Najwa, studierte Journalismus und setzte sich auch bewusst mit dem Leben von Frauen in Afghanistan auseinander. In einem Bild fotografierte sie zwei Studentinnen am Universitäts-campus in Kabul. Bis zum Sturz der Taliban Ende 2001 war es den Frauen nicht gestattet zu studieren; auch war ihnen in der Öffentlichkeit strengstens verboten, sich ohne Schleier zu zeigen. Mit diesem Bild thematisierte Zuhra Najwa die ambivalente Situation, die sich in ihrem Umfeld in den Jahren nach dem Sturz der Taliban ergeben hat – inzwischen dürfen Frauen an der Universität Kabul studieren, aber jetzt ist ihnen verboten, am Unicampus eine Burqa zu tragen. Mit der Bildungsfreiheit der Frauen ging zugleich eine weitere Kleidungs Vorschrift für sie einher. Mit diesem Bild konnte die Fotografin zu vielschichtigen Diskussionen zum Thema Ethik und Bekleidungs Vorschriften anregen.



Abb. 47 *ipsum*-Fotografin: Habiba Soltan Ali (oben);
ipsum-Fotografin: Zuhra Najwa (unten)