

Mitterhofer, Hermann

Dem Auge erzählt. Eine visuelle Diskursanalyse am Beispiel zweier Pressebilder und eines Graffiti

Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 3, S. 359-373



Quellenangabe/ Reference:

Mitterhofer, Hermann: Dem Auge erzählt. Eine visuelle Diskursanalyse am Beispiel zweier Pressebilder und eines Graffiti - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 3, S. 359-373 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218256 - DOI: 10.25656/01:21825

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218256>

<https://doi.org/10.25656/01:21825>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2018

■ *Thementeil*

Visuelle Kultur und Bildung

■ *Allgemeiner Teil*

Sexualpädagogik der Vielfalt: Ein Überblick
über empirische Befunde

Essay: Causality, Technology and Instruction

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Visuelle Kultur und Bildung

Johannes Bilstein/Ulrike Mietzner

Visuelle Kultur und Bildung. Einleitung in den Themenschwerpunkt 283

Ulrike Pilarczyk/Heike Kanter

The Wasted Youth. Bilder von Jugend/lichkeit im 21. Jahrhundert 290

Sarah Hübscher/Elvira Neuendank

Learning from Warburg. Der Bilderatlas als Erkenntnis-, Darstellungs-
und Vermittlungsinstrument 307

Kerstin te Heesen

Die Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar.
Über das Wechselspiel von künstlerischer Darstellung,
soziokultureller Wahrnehmung und erziehungswissenschaftlicher Reflexion
im Bild von Familie am Ende des 18. Jahrhunderts 325

Abbildungen zum Thementeil 342

Hermann Mitterhofer

Dem Auge erzählt. Eine visuelle Diskursanalyse am Beispiel
zweier Pressebilder und eines Graffito 359

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Visuelle Kultur und Bildung“ 374

Allgemeiner Teil

Andreas Gegenfurtner/Markus Gebhardt

Sexualpädagogik der Vielfalt: Ein Überblick über empirische Befunde 379

Essay

John Bednarz

Causality, Technology and Instruction 394

Besprechung

Christian Brüggemann

Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (Hrsg.) (2017), Educational Governance
in kommunalen Bildungslandschaften 411

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 415

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Visual Culture and Education

<i>Johannes Bilstein/Ulrike Mietzner</i> Visual Culture and Education. An introduction	283
<i>Ulrike Pilarczyk/Heike Kanter</i> The Wasted Youth. Pictures of youth/fullness in the 21st century	290
<i>Sarah Hübscher/Elvira Neuendank</i> Learning from Warburg. The ‘Atlas-Mnemosyne’ as a scientific, descriptive and educational tool	307
<i>Kerstin te Heesen</i> Art Does not Reproduce the Visible, but Visualizes. Tracing pedagogical ideas and socio-cultural perceptions in the depiction of family at the end of the 18th century	325
<i>Hermann Mitterhofer</i> Told to the Eye. A visual discourse analysis on the basis of two photographs and one graffito	359
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Online ressourcen on “Visual Culture and Education”	374
 <i>Article</i>	
<i>Andreas Gegenfurtner/Markus Gebhardt</i> Inclusive Sex Education: A review of empirical outcomes	379
 <i>Essay</i>	
<i>John Bednarz</i> Causality, Technology and Instruction	394

Book Review	411
New Books	415
Impressum	U3

Hermann Mitterhofer

Dem Auge erzählt

Eine visuelle Diskursanalyse am Beispiel zweier Pressebilder und eines Graffito

Zusammenfassung: Anhand zweier journalistischer Fotografien aus dem Kontext der jüngsten Fluchtbewegungen wird einerseits der Frage nachgegangen, welche Tiefenstrukturen sich in den Fotografien freilegen lassen, welche ikonografischen/ikonologischen Aussagen in die Bildelemente eingelassen sind und welche historischen Bild-Bezüge sich in den Fotografien nachzeichnen lassen; andererseits wird nach bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Implikationen gefragt, die sich aus der Analyse ableiten lassen. Dies erfolgt durch die Gegenüberstellung der Fotografien mit einer künstlerischen Arbeit. Ziel dieser ‚visuellen Diskursanalyse‘ ist das Aufzeigen latenter Bedeutungsebenen, die als Applikationsvorlagen für Prozesse individueller wie kollektiver Identitätsbildung dienen.

Schlagnworte: Diskursanalyse, Dispositiv, Anrufung, Flucht, Bildung

1. Die Küste von Lesbos

Der Himmel, ein Küstenstreifen am Horizont und das Meer bilden den Rahmen, der das Geschehen begleitet. Während die Farben des Himmels von einem gräulichen Blau fleckig in ein unbestimmtes Grau-Weiß übergehen, dominiert ein Wasserblau und Weiß-Grün die Farbe des Meeres. Der düster wirkende Himmel und die weißen Schaumkronen des Meerwassers im Vordergrund verstärken die bewegenden Szenen: Menschen auf einem Boot, gestikulierend, kniend oder gebannt beobachtend. Die teils kräftig rote Bekleidung und die orangen Schwimmwesten der Menschen stellen farblich einen deutlichen Gegensatz zu der herbstlich oder winterlich wirkenden maritimen Umgebung dar. Ein wenig rechts der Mitte des Bildes die zentrale Szene: Während Männer versuchen das Boot mittels eines Taus an der Küste zu halten, übergibt ein junger Mann einem am Felsen wartenden, ebenfalls jüngeren Mann, einen kleinen Jungen. Ein weiterer, älterer Mann, hat die rechte Hand und den Unterarm des Knaben ergriffen. Der Fotograf hat exakt jenen Augenblick festgehalten, in dem der Mann links über dem Spalt zwischen Boot und Land den Jungen loslässt und der Mann rechts ihn bereits sicher festhält.

Dieses Geschehen beherrscht auch die Gruppe von Menschen, die auf dem Boot zu sehen sind: eine Frau in roter Weste und langem dunklen Rock, ihr rechter Arm weist in Richtung der Szene der Übergabe des Knaben; eine jüngere Frau mit rotem Sweater, die in die Kamera zu blicken scheint; neben ihr, halb verdeckt, zwei kleine Kinder, die sich seitlich abgewendet haben; neben ihnen ein weiterer Mann mit Schwimmweste, er weist den Betrachter_innen den Rücken zu. Die beherrschende Szene der linken Bild-

hälfte wird von zwei Frauen eingenommen. Eine der beiden kauert auf ihren Knien, die Kapuze hat sie sich über den Kopf gezogen. Der Gesichtsausdruck der jungen Frau – im Profil – wirkt angespannt oder erschöpft, der Mund ist geöffnet, der Blick zu Boden gerichtet. Ihre linke Hand und ihr Unterarm werden von der zweiten zentralen Frauengestalt gehalten. Diese nimmt eine leicht geduckte Haltung ein, ihr Blick richtet sich nicht in die Kamera – man würde es zunächst meinen – vielmehr wendet er sich nach links.

Die dritte kompositorische Gruppe ist am rechten Bildrand auszumachen: Fünf Männer sind erkennbar. Es ist wiederum ein junger Mann, der diesen Teil des Bildes zentral einnimmt: Er hält ein kleines Kind im Arm. Um seinen linken Arm wickelt sich eine Decke, in die das Kind wohl eingehüllt war. Wie der Mann neben ihm scheint er sich bereits anzuschicken, den Ort des unmittelbaren Geschehens zu verlassen.

Am 11. Oktober 2015 nahm der italienische Fotojournalist Antonio Masiello dieses Bild auf (vgl. Abb. 1, S. 355). Die Fotografie trug dem 1987 in Rom geborenen Fotojournalisten zahlreiche internationale Preise ein. Als Teil einer Serie hielt er mit diesem Foto die Ankunft von Flüchtlingen auf der Mittelmeerinsel Lesbos fest. Insgesamt waren seit Beginn des Jahres 2015 bis zum Zeitpunkt der Aufnahme von Masiello ca. 500 000 Menschen in Griechenland eingetroffen, 3100 waren im selben Zeitraum im Mittelmeer ums Leben gekommen (vgl. *UNHCR-online*, 20. Oktober 2015).

Anhand von Antonio Masiellos Fotografie und einer sehr ähnlichen Aufnahme des russischen Fotografen Sergey Ponomarev möchte ich zunächst rekonstruieren, wie im journalistischen Kontext gesellschaftliche Gruppen, Flüchtlinge, diskursiv – und das schließt das Bildliche ein – inszeniert werden. Diese Rekonstruktion erfolgt mittels des Freilegens von Tiefenstrukturen innerhalb der Fotografien: Welche ikonografischen und ikonologischen Aussagen sind in der Anordnung der Bildelemente eingelassen und welche historischen Bezüge lassen sich in den Bildern nachzeichnen? Den beiden preisgekrönten Fotografien wird im Anschluss ein Graffito des bekannten Streetart-Künstlers Banksy gegenübergestellt. Ausgehend von W.J.T. Mitchells provokanter These (2008, S. 347), wonach Bilder „kommunizieren“, möchte ich zeigen, wie sich in diese Bilderkommunikation „ideologische Anrufungen“ im Sinne Louis Althusser (2010) einschreiben, deren Erkennen für erziehungswissenschaftliche Fragen von hoher Relevanz ist. Denn sowohl im Fotojournalismus wie in der künstlerischen Auseinandersetzung werden bestimmte Diskurse aktualisiert, die als Applikationsvorlagen für das (Wieder-)Erkennen und die Beurteilung gesellschaftlicher Prozesse dienen und zwar auf der Basis der Konstruktion dichotomer Gruppenzugehörigkeiten und -identitäten: ein ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘ – und die Möglichkeit, diese Dichotomie kritisch zu unterlaufen. Neben der Analyse dieser Diskurse und dem Präsentieren einiger methodischer Instrumente, die zu ihrer Entdeckung beitragen können, sehe ich den Beitrag in einer bildungstheoretischen Perspektive verankert, deren Stoßrichtung sich gesellschafts- und ideologiekritisch versteht und sich damit in der Folge einer Kritischen Erziehungswissenschaft sieht.

2. Das Repräsentations-Dispositiv

Die Fotografie Masiellos ist ein Teilelement dessen, was ich an anderer Stelle im Anschluss an George Didi-Huberman (2009) das *Repräsentations-Dispositiv* (vgl. Mitterhofer, 2016) genannt habe. Mit einem Rückgriff auf Michel Foucaults theoretische Darlegungen zum Begriff des Dispositivs (Foucault, 1978) lässt sich das Repräsentations-Dispositiv wie folgt charakterisieren: Das Dispositiv erweist sich als nichts im eigentlichen Sinne Materielles. Es handelt sich (1) um eine Anordnungspraxis, ein Geflecht von Beziehungen, das sich in gewisser Weise zugleich als eine Anordnung des Sehens erweist. Das Repräsentations-Dispositiv ist der Name des In-Beziehung-Setzens von symbolischen Elementen wie Texten und Bildern innerhalb institutioneller Rahmungen – vorwiegend auf jenem Terrain, das gemeinhin ‚Medien‘ genannt wird. Im Unterschied zum Diskurs umfasst das Dispositiv eine institutionelle Ebene mit je eigenen Praxen: Eine Nachrichtenagentur, die Bilder sortiert und jene auswählt, die später als repräsentativ für ein Ereignis gelten werden, ist dem Repräsentations-Dispositiv ebenso zuzurechnen wie es m. E. eine deutliche Schnittstelle zum „Dispositiv der Bildung“ aufweist, das Norbert Ricken (2006) als Trias theoretischer Diskurse, institutioneller Machtpraktiken und spezifischer Selbsttechnologien entworfen hat. Das Repräsentations-Dispositiv im Kontext einer „Genealogie der Bildung“ hat mit dem von Ricken – in Anschluss an Foucault – formulierten Programm der Verwandlung von „Menschen in Subjekte“ (Ricken, 2006, S. 193) auf das engste zu tun. Das Dispositiv siedelt sich somit auch in Institutionen der Bildervermittlung an und zwar immer dann, wenn es darum geht, bestimmte historische oder aktuelle Ereignisse mit Bildern (wieder-)zuerkennen: Ein jedes Seminar, in dem Bilder Objekt der Vermittlung oder Gegenstand der Analyse sind, ist geprägt von – zumindest impliziten – bildtheoretischen Diskursen, spezifischen visuellen Praktiken und Ordnungen des Sehens, die den Subjekten bestimmte Sichtweisen nahelegen und damit immer noch zur „Erziehung des Auges“ (Lichtwark, 1991) beitragen.

Damit bekommt das Repräsentations-Dispositiv stets (2) eine neue Dynamik: Dem Bild kann die analytische Basis für die historisch veränderliche und dennoch In-Beziehung-stehende Darstellung bestimmter Lebensweisen, Kulturen zukommen. Eine darauf aufbauende, allgemeiner formulierte (a) Ikonografie des Kindes im Kontext von Flucht und Krieg würde hier ihren Ausgangspunkt nehmen und damit eine diachrone, historische Perspektive einnehmen. Vor diesem Hintergrund kann dasselbe Bild (b) Objekt des Unterrichts werden, Anschauungsmaterial z. B. im Kontext politischer Bildung. Und schließlich kann das Bild (c) als Matrix für Prozesse der Identitäts- und Subjektbildung fungieren: Es wird zu einem der Ausgangspunkte des Verständnisses von Welt und Selbst.

Dieser letzte Aspekt hängt eng mit dem dritten Kennzeichen des Dispositivs, einem dezidiert strategischen Moment, zusammen: Das Bild in seinem Angeordnet-Sein innerhalb des Dispositivs bietet stets (3) eine Interpretation, einen „Vorschlag“ in einer Situation, die Foucault als Reaktion auf eine *urgence* (1978, S. 120) bezeichnet – einen Ausnahmezustand, eine Dringlichkeit. Die aktuelle Flucht von Millionen Menschen aus

verschiedenen Kriegs- und Krisengebieten der Welt ist ein ‚Ausnahmestand‘. Die Bilder erzählen auf spezifische Weise von dieser Flucht, erzählen, denn sie sind nie einfach eine Abbildung des Geschehens, sondern immer zugleich seine Inszenierung. Inszenierungen „stellen etwas in seinem Erscheinen heraus, markieren es, um es [...] in einem öffentlichen Raum spürbar zu machen“ (Seel, 2001, S. 57).

Wenn von Erzählen die Rede ist, so meint dies sowohl *formale* Strukturen wie *Bildinhalte*. Beide Ebenen folgen einer narrativen (An-)Ordnungslogik. In der Erzähltheorie wird grundlegend unterschieden zwischen der Ebene der *fabula* oder *historie* und dem *sujet* oder *discourse*. Bezieht sich erstes auf das „Was“ der Erzählung, die Gesamtheit der Motive, so zweites auf das „Wie“, die je spezifische Erzählweise (Martínez, 2011, S. 1). Um auch im Falle der Bilder von einem narrativen Charakter sprechen zu können, müssen nach Werner Wolf (2002) formale, narrative Bausteine vorliegen, die sich als unabhängig von Inhalt, Form und Medium erweisen. Diese formalen Bausteine, *building blocks*, nennt Wolf Narreme (2002, S. 35). Diese gruppieren sich zu drei Strukturebenen: (1) *qualitative Narreme*, allgemeine Kennzeichen des Narrativen wie Sinn-dimension, Darstellungs- und Erlebnisqualität; (2) *inhaltliche Narreme*, vorwiegend im Bereich der *histoire*, teilweise des *discourse* angesiedelt wie Zeit, Ort und anthropomorphe Wesen; (3) *syntaktische Narreme*, lokalisiert auf der Ebene des *discourse* als formale Elemente wie Chronologie, Wiederholung, Teleologie und Kausalität (Wolf, 2002, S. 44). Es seien zunächst die syntaktischen Narreme in den Blick genommen, sie geben Auskunft über die narrative Tiefenstruktur und zugleich über den formalen Aufbau der Fotografie.

Obwohl es sich bei der vorliegenden Fotografie um ein ‚Einzelbild‘ handelt, schlage ich dennoch vor – und zwar aufgrund der drei zentralen Szenen innerhalb des Bildes – von einem Triptychon auszugehen. Ein Triptychon, als formale Struktur, wird – sowohl im Kontext der christlichen Ikonografie wie in der Moderne bei Otto Dix oder Max Beckmann – in der Regel von links nach rechts ‚gelesen‘. Eine narrative, *chronologische* Syntax als Verknüpfungsprinzip zeigt sich, wenn „die Anordnung narrativer Sachverhalte auf einem erfahrungskonform unumkehrbaren Zeitvektor“ (Wolf, 2002, S. 47) vorliegt. Die Chronologie als ordnendes Prinzip innerhalb der Fotografie stellt sich konkret über die Kinder her: In der linken Szene sind die beiden Kinder dem Geschehen in der Bildmitte abgewandt, sie sind in der Position der Wartenden. Das erzählerische Motiv, die „narrative Proposition“¹ (Todorov, 1972), ‚Kinder verlassen das Flüchtlingsboot‘, wird in der zentralen Szene in der Mitte der Fotografie realisiert: Es ist die Übergabe des Kindes. Dieser Handlungsstrang findet auf metaphorische Weise in der Szene rechts, im Wegtragen eines geretteten Kindes, seinen Abschluss. Das syntaktische Element der *Wiederholung*, die Darstellung der Kinder, ist über die chronologische Struk-

1 Den Begriff der narrativen Proposition im Kontext der Erzählgrammatik von Tzvetan Todorov habe ich an anderer Stelle versucht mit Erwin Panofskys ikonografischer Analyse zu verschränken. Demnach würden sich in Bildmotiven narrative Züge wiederfinden: Handlungsträger_innen (Agens), Eigenschaften und Status dieser (Adjektive) und ihrer Handlungen (Prädikate) (Mitterhofer, 2016, S. 154).

tur des Bildes bereits vorhanden. Ohne den Bogen zur Linguistik zu überspannen, ließe sich die These formulieren, dass der Wiederholung in diesem Falle ein indirekter anaphorischer Charakter zukommt: Die metaphorische Bedeutung der Proposition ‚Wegtragen des geretteten Kindes‘ ist als ‚visuelle Anapher‘ realisiert, denn sie setzt ein gewisses Wissen über die anderen beiden Szenen voraus.

Das dritte Kriterium, die *Teleologie*, lässt sich bei einer einzelnen Fotografie schwer zeigen, es sei denn, vermittelt über ein bereits vorhandenes, generelles Kontextwissen: die Ursachen der Flucht, der Weg nach Mitteleuropa oder das Ausharren an Orten, die inzwischen als Synonyme für ein ‚Gestrandet-Sein‘ gelten können: das griechisch-mazedonische Dorf Idomeni oder das ‚Dschungelcamp‘ bei Calais.

Betrachtet man die Anordnung der vom Fotografen selbst gewählten Bilder auf seiner Homepage (<http://antoniomasiello.photoshelter.com>), so wird der teleologische Charakter der Anordnung sehr deutlich: Die Bilderserie beginnt mit dem Bild der Übergabe des Kindes vom Schiff, dem Verlassen des Küstenstreifens, der Versorgung der in Notfalldecken gehüllten Kinder und Jugendlichen. Die Serie endet mit einer nächtlichen Nahaufnahme eines männlichen Flüchtlings. Dieses Kriterium eines Bild-Bild-Kontextes gilt auch für das letzte Narrem, das der *Kausalität*. Aus dieser Perspektive erweist sich die kausale Struktur der Anordnung – das Bild des jungen Mannes am Ende der Serie – reziprok zur vorwärtsgewandten Teleologie, womit das Narrem der Kausalität erklärend wirkt, da das letzte Foto seine Bedeutung durch das erste in der Serie erhält. Ob ein realer Zusammenhang besteht – ob dieser junge Mann auf genau *diesem* Boot in Europa ankam – erweist sich für die Geschichte, die erzählt wird, als sekundär. Die syntaktischen Narreme verweisen somit auf eine tieferliegende Ordnungsstruktur in den Bildern. Im Folgenden seien die inhaltlichen Narreme in den Blick genommen.

3. Zur Ikonografie der Fotografie

In einer journalistischen Aufnahme, im Bild selbst, bündeln sich stets mehrere Diskurse, sie stellen sich mit anderen Worten als Verdichtung verschiedener diskursiver Strategien heraus: Das scheinbar ‚authentische‘ oder ‚dokumentarische‘ bildet nur eine Komponente dessen, was auf dem Bild zu sehen ist, denn Bilder dieser Qualität weisen immer eine symbolische Überdeterminierung auf. Diese These folgt der Diskurstheorie Jürgen Links (2009) mit der Grundannahme, dass in journalistischen Fotografien mehrere Bedeutungsebenen synchron anwesend sind. Diese mehrfache Lesbarkeit führt dazu, dass Fotografien symbolisch wirksam werden, da sie zugleich wie „Sprachbilder“ funktionieren (Link, 2009, S. 11). Diese spezifischen Sprachbilder sind immer „kollektivsymbolisch“ zu verstehen, denn in Links Leseweise wird unter einem Symbol ein kulturelles Stereotyp gefasst, das historisch betrachtet in etwa seit der Emblemik der Renaissance und des Barock kollektiv tradiert und benutzt wird (Link, 2009, S. 11). Die Kollektivsymboliken – u. a. Körpersymboliken, technische Vehikel, Links-Rechts-Schemata usw. – bilden eine Art Regelwerk, in dem das Bild von Gesellschaft verdichtet und symbolisch vereinfacht wird und das als Deutungsmatrix für gesamtgesell-

schaftlich relevante Vorgänge funktioniert bzw. als Deutungsmatrix angeboten wird. Die Kollektivsymbolik ist damit wesentlicher Bestandteil eines Repräsentations-Dispositivs.

Wenn die Kollektivsymbolik aber diese Dominanz innerhalb des Repräsentations-Dispositivs einnimmt, sie in der Lage ist, Gruppen voneinander zu scheiden, in ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘, ebenso wie innerhalb der Gruppe in der gemeinsamen Ausrichtung auf das Symbol hin Differenzen zu überbrücken, dann ist das (Kollektiv-)Symbolische auch für bildungstheoretische Überlegungen – im Sinne einer Ideologiekritik – von hoher Relevanz. Die zentrale These mit Blick auf die inhaltlichen Narreme lautet daher: In der Fotografie Masiellos inszeniert sich mit dem ‚Boot‘ eine Kollektivsymbolik als ‚Realität‘, die als Matrix ‚positiver‘ wie ‚ablehnender‘ Identifikationsprozesse mit imaginären Gemeinschaften – ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘ – fungiert, also in beide Richtungen, ambig, gelesen werden kann.

Die Bildunterschrift in der ZEIT vom 15. Oktober 2015 unter Masiellos Fotografie lautet: „Biblische Ausmaße: Flüchtlinge an der Küste von Lesbos“ (Die Zeit, 15. 10. 2015, S. 6). Der Hinweis „biblisch“ hat in diesem Kontext durchaus seine ikonografische Berechtigung. Erwin Panofskys sekundäres oder konventionales Sujet, „das die Welt von Bildern, Anekdoten und Allegorien bildet“ und daher die „Kenntnis literarischer Quellen“ (Panofsky, 2006, S. 57) voraussetzt, stellt den auf die Bildbeschreibung methodisch folgenden zweiten Schritt für den kunsthistorischen Hintergrund des Kollektivsymbols ‚Boot‘ und die in der Fotografie *mit*-erzählte Geschichte dar. Das ‚Boot‘ gilt seit der Antike als Sinnbild verschiedener Formen des Reisens und – allgemeiner – des Übergangs. In diesem generalisierten, den Mythen entnommenen Sinne ist das Schiff Symbol des menschlichen Lebens. In der griechischen Mythologie ist es der Fährmann *Charon*, der die Toten für einen *Obolus* über den Totenfluss *Styx*s führt (Kretschmer, 2011, S. 362). Bildhaft steht das ‚Boot‘ in der christlichen Tradition alttestamentarisch im Kontext der ‚Rettung‘ und verweist auf die Arche Noahs, die Menschen und Tiere vor der Sintflut bewahren konnte. Das Sinnbild der Rettung, die Übertragung von ‚Schiff‘ auf ‚Kirche‘, etablierte sich in der Spätantike bei Johannes Chrysostomos und fand später selbst baulich seinen Niederschlag: in Schiffsform gestaltete Kanzeln barocker Kirchen. Der ‚Schiffbruch‘ bildet in der profanen Ikonografie beispielsweise bei William Turner oder Max Beckmann ein eigenständiges Sujet.

In der Fotografie Masiellos dominiert das ikonografische Sujet der ‚Rettung‘, versinnbildlicht im Überreichen des Kindes vom Schiff zu den wartenden Männern. Auf der Ebene der beschriebenen visuellen Signifikanten evoziert die Fotografie im symbolischen Sinne das Gemeinschaftliche der Rettung. Erzählt wird von einer homogen wirkenden Gruppe von Menschen, ihrer Solidarität, die über das Halten einer Hand, das Zusammenarbeiten beim Verlassen des Bootes einen beinahe familialen Eindruck zu erzeugen in der Lage ist. Im Zentrum dieser Rettung steht das ‚Kind‘, das ikonografisch vor allem ab dem 18. Jahrhundert als Synonym für den Glauben an die Zukunft gilt, daher auch nicht mehr als kleiner Erwachsener in Erscheinung tritt, sondern zum Hauptthema „unzähliger Traktate“ und „ikonischer Darstellungen“ avanciert (Parmentier, 1999, S. 89).

Die Thematik von Boot und Küste – jenseits dieser einen Fotografie – bündelt zum zweiten einen wesentlich abstrakteren Diskurs, nämlich den der ‚Grenze‘. Das Bild erzählt vom unmittelbaren territorialen Überqueren der Grenze, vom engen Meeresstreifen, vom schmalen Spalt zwischen Boot und Küste, über den das Kind gereicht wird. Der Küstenstreifen, das Litoral, wird damit zur „letzten Grenze“, wie es Paul Virilio formuliert, Ort der Geopolitik und Globalisierung (Virilio, 2015, S. 44). Darin schwingt bereits die wesentlich symbolischere Konnotation der Grenze mit: die Überschreitung einer imaginären Grenze als Aussicht auf eine andere, bessere Zukunft. Umgekehrt ermöglichen nicht zuletzt die Fotografien von den Flüchtenden in den potentiellen Aufnahmeländern die Etablierung imaginärer Grenzen, bei der „endlose Reihen von ‚Wir‘-Bestimmungen gegen ebenso endlose Reihen von ‚Die‘ ausgespielt werden“ (Rogoff, 2005, S. 184). An dieser Besonderheit des Visuellen zeigt sich das wesentliche Kriterium der Kollektivsymbolik, die Möglichkeit der ‚positiven‘ wie ‚negativen‘ Identifikation mit dem Abgebildeten unterstützt die imaginären Grenzziehungen zwischen einem ebenso imaginären ‚Wir‘ und ‚Ihnen‘, die zu ‚uns‘ kommen, versinnbildlicht im ‚Boot‘, das ‚unsere‘ Küste erreicht. Das ist die Basis, um ein politisches Klima zu erzeugen, in dem die Grenze selbst zur Angst wird, „der Stoff, aus dem die Angst besteht“ (Rogoff, 2005, S. 191). In diesem Sinne wirken Grenzen massiv auf Identitäten ein, die durch immer neue – jetzt durchaus auch real zu verstehende – Grenzziehungen geschützt werden müssen. In diesem Sinne sind Grenzen tatsächlich reale Ausschließungen für imaginäre Gemeinschaften. Die ‚Grenze‘ selbst entzieht sich dabei einer eindeutigen Bestimmung, sie bleibt komplexe Konstruktion, die einer „variablen Konsistenz unterlieg[t]“ (Kleinschmidt, 2014, S. 3) – historisch-gesellschaftlichen Umständen nämlich, die sich stets verändern können.

Eine Zwischenbilanz: Die Fotografie Masiellos beinhaltet einen temporalen Vektor ebenso, wie sich auf der ikonografischen Ebene eine historisch bis in Mythen und Antike zurückreichende Kollektivsymbolik zeigt, die die Szenerie der Fotografie tief im abendländischen Bildergedächtnis verankert. Zugleich verweist das Bild auf komplexe Mechanismen, auf Identitätskonstruktionen, imaginäre Gemeinschaften. Diese beiden Aspekte, Bildergedächtnis und Gemeinschaftsbildung, stehen im Folgenden im Mittelpunkt.

4. Die Pathosformel

Mit seiner Fotografie (vgl. Abb. 2, S. 356) gewann Sergey Ponomarev 2016 sowohl einen *Pulitzer-Preis* wie beim *World Press Award* in der Kategorie *General News* den *first prize stories*. Das Bild entstand am 16. November 2015, einen Monat nach der Fotografie Masiellos, ebenfalls an der Küste von Lesbos.

Die Dramatik der Szenerie steht jener der Kindesübergabe in nichts nach. Wieder ist ein mit Menschen überfülltes Boot zu sehen. Seine zentrale Wirkung erzielt die Fotografie über die beiden Männer im Vordergrund: ein älterer Mann, beinahe bis zur Brust im Wasser, das Boot am Anker ziehend und ein jüngerer Mann, den Körper verdreht, hält

mit seiner rechten Hand den Mann im Wasser an der Jacke fest. Zwei weitere Männer, seitlich des Bootes stehen ebenfalls im Wasser. Neben den mit Mänteln, Jacken, Schals und Mützen bekleideten Menschen ist als zentrale Gestalt ein Jugendlicher mit nacktem Oberkörper zu sehen. Er scheint seine Jacke in die Höhe zu halten, vielleicht zu schwenken, während er sich mit seiner linken Hand an der Reling festhält.

Narrativ, ikonografisch wie kollektivsymbolisch gelten beinahe die gleichen formalen Strukturmerkmale und Inhalte wie in der Fotografie Masiellos: Im Mittelpunkt steht wiederum die Kollektivsymbolik des ‚Bootes‘, die absehbare Rettung der Geflüchteten und ein Jugendlicher als zentrale Figur links der Bildmitte. Doch was ist das Besondere an diesem Bild? Die Fotografie rührt auf nahezu paradigmatische Weise an ein Phänomen, das Aby Warburg „Pathosformel“ (1979, S. 126) nannte.

Warburg gilt als Begründer der „ikonologischen Analyse“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die zentrale Idee der ikonologischen Analyse besteht, wie Theodor Schulze (2010) hervorhebt, nicht in der Auslegung eines einzelnen Werkes oder in der Analyse der bildnerischen Arbeiten einer Epoche. Im Mittelpunkt steht vielmehr „eine Bildidee oder ein Bildmotiv, ein visuelles Symbol und seine Abwandlungen in vielen Bildern, in unterschiedlichen Medien und Kontexten und zu verschiedenen Zeiten“ (Schulze, 2010, S. 531). Hier zeigt sich für Didi-Huberman ein bestimmtes Interesse Warburgs an der Kunst: ihre „fundamentale, pathetische, emotionale Wahrheit durch die Heuristik der Bewegung“ (Didi-Huberman, 2010, S. 233). Es ist exakt diese Darstellung der Bewegung – und wie ich hinzufügen möchte, des *Bewegenden* –, die zu einer emotionalen Reaktion herausfordern. Warburg zielt genau auf diesen Aspekt ab: auf formelhafte, in verschiedenen Bildern und Zeiten wiederkehrende Gesten und Darstellungen bewegten Gefühlsausdrucks, kurz, auf die emotionale Erregung in Gebärde und Physionomie. Mit dieser Erkenntnis, die er in seiner letzten Arbeit, dem *Mnemosyne-Atlas*, gewinnt, kann Warburg die Brücke zu einem „kollektiven Bildergedächtnis“ (Assmann, 2002, S. 209) schlagen. Auf großen Tafeln, an denen Warburg die Bilder angebracht hatte, verfolgte er – so seine These – ursprünglich kultische Körperhaltungen und Ausdrucksformen in Darstellungen der Antike, dem *Quattrocento* bis in seine Gegenwart des frühen 20. Jahrhunderts. Das Symbolische in diesen kulturellen Objektivationen schafft einen „Denkraum“ (Assmann, 2007) und Kultur beruht auf dem Gedächtnis dieser Symbole.

Zurück zur Fotografie Ponomarevs. Die Pathosformel umfasst mehr als eine Ikonografie. Warburgs Frage lautet: Wie manifestiert sich ein bestimmter menschlicher Ausdruck, eine Gebärde oder Geste unter wechselnden historischen Bedingungen? Wie zeigt sich die „Heuristik der Bewegung“, auf der Ebene des Dargestellten und auf der Ebene dessen, was man den Effekt bewegender Bilder, *imagines agentes*, nennen könnte: ihrer inneren Bewegtheit, ‚Passion‘, ‚Affekt‘ oder ‚(Be-)Rührung‘? Die Pathosformel, so meine These, tritt in Erscheinung durch das In-Beziehung-Setzen von historisch teils weit auseinanderliegenden visuellen Signifikanten, die sich zu einem bestimmten Topos verdichten. Dieser visuelle Signifikant manifestiert sich in der Gebärde des stehenden Jungen, der seine Jacke schwenkt. Der Signifikant aktualisiert metonymisch – in der strukturalen Lesart – einen dieser Fotografie vorhergehenden visuellen Signifikanten: die zentrale Figur in Géricaults *Floß der Medusa*, die Spitze einer Pyra-

mide, gebildet aus allen anderen Leibern. Die Figur wird vom Maler mit nacktem Oberkörper dargestellt, sie schwenkt ein rot-weißes Tuch. Géricaults Gemälde des Schiffbruchs steht unmittelbar in Beziehung zu Ponomarevs Fotografie (vgl. Abb. 3, S. 357).

Als bestimmendes Merkmal der Pathosformel erweist sich somit nicht die isolierte Geste, sondern vielmehr das relationale Verhältnis zwischen dem jeweils Dargestellten. Die Gebärde an sich wäre eher rätselhaft, welche Bedeutung weist man der Gebärde des Jungen mit der Jacke zu? Als symbolische Gebärde betrachtet, eröffnet sie einen Bildergedächtnisraum, ein ‚Zwischen‘, eine Manifestation von Inter-Ikonizität. Die Kollektivsymbolik des ‚Bootes‘, der Topos der ‚Rettung‘ oder des ‚Schiffbruchs‘ verdichtet sich – metaphorisch im Sinne des Strukturalismus – wiederum in der Erfahrung eines Überschreitens einer Grenze, der Grenze zwischen Vertrautheit mit der Welt und traumatischem Bruch, der Grenze zwischen Leben und Tod, also dem potentiellen Thema einer jeden Flucht.

Die Pathosformel wird so zum entscheidenden Scharnier zwischen narrativen Strukturen, Kollektivsymboliken wie ‚Boot‘ und ‚Grenze‘ und einem Bildergedächtnis, das identitätskonstruierend wirkt – ein ‚Wir‘ hervorbringt. Damit ist die Pathosformel zugleich ‚Metapher‘, Verdichtung eines sozialen Vorgangs (‚Rettung‘ oder ‚Ankunft‘ der Geflüchteten/Gestrandeten) wie einer ihr vorgelagerten ‚Metonymie‘, einer Verschiebung visueller Signifikanten vom *Floß der Medusa* zum Flüchtlingsboot der Gegenwart.

Beinahe bekommt man den Eindruck – und hier beginnt die notwendige Kritik im Sinne einer „Bilder-Bildung“ –, der *iconic turn* setzt sich selbst in Szene: Gelangt einmal eine biblisch anmutende ‚Arche Noah‘ visuell zur Aufführung, mit der zentralen visuell-narrativen Proposition der Kindesübergabe, so bietet uns die zweite Fotografie die Erinnerung an einen meisterhaft auf die Leinwand gebrachten, realen wie in der Kulturgeschichte seither vielfach interpretierten „Schiffbruch“, dessen „Zuschauer“ wir seit jeher sind (vgl. Blumenberg, 2014). Doch diesseits der Metaphorologie von Hans Blumenberg und nicht philosophisch, sondern (bildungs-)politisch verstanden, lassen uns die Fotografien wenig Spielraum, um zu einer ideologiekritischen Haltung zu gelangen. Allzu opulent in ihrer Bildsprache, beinahe exzessiv in ihrer Dramatik, können wir die Bilder bestaunen. Damit ist eine neue Thematik aufgeworfen, denn das ‚Gleiten‘ der visuellen Signifikanten endet hier noch keineswegs. Es wechselt nur den Ort an eine andere Küste: zur Mauer eines Hauses in Calais, nahe dem ‚Dschungelcamp‘.

5. Der gegenhegemoniale Bilddiskurs

Der Ort ist, nicht nur Calais’ wegen – wie bei Banksy stets – gut gewählt: die Fassade neben einer Apotheke.² Der anonym bleibende Streetart-Künstler war im Dezember 2015 in Calais und hat drei Arbeiten mit seiner Schablonentechnik hinterlassen: An

2 Es handelt sich um die Aufnahme, die Banksy selbst für seine Homepage ausgewählt hat, vgl. <http://banksy.co.uk/menu.asp> [01.02.2018].

einer Betonmauer am Strand ist ein Mädchen zu sehen, sie hat ihren Koffer hinter sich abgestellt und blickt durch ein Fernrohr in Richtung Meer. Auf dem Fernrohr sitzt ein Vogel, er mutet aufgrund der Nackenkrümmung wie ein Geier an. Die zweite Arbeit befindet sich ebenfalls auf einer Betonmauer, diese stützt eine Böschung, auf der zwei parallele, hohe Zaunreihen zu erkennen sind, oben mit gewundenem Stacheldraht versehen. Rechts sind notdürftig errichtete Zelte und einige ‚Bewohner‘ derselben zu sehen. Das Graffito zeigt Steve Jobs, Begründer der Firma *Apple* und Sohn eines syrischen Einwanderers in die USA. In seiner rechten Hand hält er das Modell eines klassischen *Macintosh*-Computers, mit der linken Hand einen Sack, den er sich über die Schulter geworfen hat.

Auf dem dritten Graffito (vgl. Abb. 4, S. 358) ist un schwer Géricaults *Floß der Medusa* zu erkennen. Alle wesentlichen Figuren des Gemäldes lassen sich im Graffito ausmachen, insbesondere die zentrale Gestalt, die das Tuch schwenkt. Am Horizont taucht allerdings nicht das rettende Schiff, die *Argus*, auf, zu sehen ist vielmehr ein Schiff, dessen Silhouette – man kommt nicht umhin – als Yacht zu interpretieren ist. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass Banksy der Schablone die Umrisse eines Helikopters am Heck der Yacht hinzugefügt hat. Der Titel, den der Künstler für das Graffito vergab, lautet: *We're not all in the same boat*. Banksy reduziert visuelle Statements, die er mittels Schablonen, *Stencils*, anfertigt, auf den essentiellen – kollektivsymbolischen – Kern: in diesem Fall zum einen auf die schematische Zitation der Ikone des ‚Schiffbruchs‘ und der Rettung weniger; zum anderen auf das Kollektivsymbol des ‚Bootes‘, allerdings in der Variante der Yacht mit ‚Helikopter‘, der ein Verlassen des Schiffes jederzeit ermöglichen würde – nichts könnte individuellen Reichtum sinnbildlicher zum Ausdruck bringen. Was Banksy mit dieser Gegenüberstellung gelingt, möchte ich die „Wiedereinführung des Antagonismus in die Symbolik“ nennen. Der Künstler thematisiert zwar die Problematik von ‚Schiffbruch‘ und ‚Flucht‘, setzt sie aber in einen neuen Zusammenhang: Wer immer die ‚Schiffbrüchigen‘ genau sind, sie sehen sich einer kleinen Welt des Reichtums gegenüber: „Wir sind nicht alle im selben Boot.“ Banksy sagt uns nicht, wer dieses ‚Wir‘ ist. Jede/r Betrachter_in ist aufgerufen, besser, im Sinne Althusser's Ideologietheorie, ‚angerufen‘, sich zum ‚Wir‘ zu positionieren, denn es wirft zahlreiche Fragen auf: Wer ist dieses ‚Wir‘? Deutet es auf ‚unseren‘ Reichtum hin, den es mit Grenzzäunen zu schützen gilt? Ist *dieser* Reichtum tatsächlich ‚unser‘ Reichtum? Und wenn es ‚Europa‘ ist, wessen ‚Europa‘ ist es? Das ‚Europa‘ einer Neo-Identitätspolitik? Wer befindet sich auf dem Floß? Könnte das auf andere anspielen, die sich zwar nicht auf der Flucht befinden, aber in einem ‚Ausnahmestand‘, einer *urgance*, um Foucault zu paraphrasieren, längst ‚gestrandet‘ an den Rändern der Gesellschaft? Die ‚Schiffbrüchigen‘ sind viele und jede/r kann es jederzeit und auf bestimmte Weise werden. Banksy bringt mit seinem Graffito all diese Themen als antihegemoniales, visuelles Statement in die Diskussion ein, er tut dies, indem er an Geschichten von Schiffbrüchigen erinnert, Kollektivsymboliken inszeniert und das Bildergedächtnis über eine Pathosformel aktiviert. Die Bilder der Digitalkameras und die Schablonengraffiti sind zwar beide Teil einer visuellen Kultur und der Visualisierung gesellschaftlicher Prozesse wie ihrer Inszenierung innerhalb des Repräsentations-Dispositivs – dennoch sind

es Banksys Schablonen, die die Symbole auf uns selbst richten und damit die hegemoniale Bilderpolitik unterlaufen. Ideologiekritik auch als Bildungsprozess: die Aufnahme kollektiver Bilder als Prozess von Bildung (kollektives Bildergedächtnis), das Sich-ein-Bild-machen von sich und den anderen (Analyse), um diese dann selbst (mit-)zu gestalten (Handlung) (Wulf, 1999, S. 7).

6. Bildungstheoretische Implikationen

Vor dem Hintergrund des Bisherigen sollen nun in einer dreigliedrigen Annäherung von Bild und Bildung, wie sie Olaf Dörner (2014) vorschlägt, Anschlussmarken diskutiert werden: (1) die Darstellung von Kindheit und Jugend im Bild; (2) Bilder als Mittel/Instrumente von Bildung; und schließlich (3) Bilder und ihre Wirkung jenseits bewusster pädagogischer Einflussnahmen auf die Konstitution von Individuum und Gesellschaft im spezifischen Konnex von Bildung – Politik – Bilder-Politik.

In der ersten Annäherung spielen die bereits angesprochenen Bilddiskurse, eingebettet in das Repräsentations-Dispositiv, die zentrale Rolle. Diese Einbettung findet an verschiedenen Orten statt, vorwiegend in medialen Kontexten und Dispositiven der Bildung (vgl. Ricken, 2006). Die hier gewählte Thematik wirft die Frage nach einer spezifischen Ikonografie von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang von Krieg und Flucht auf. Erinnert sei an ikonische Fotografien des 20. Jahrhunderts, die bis heute die kollektive Erinnerung prägen. Lassen sich bestimmte Regelmäßigkeiten in der fotografischen Inszenierung ‚Kinder im Krieg‘ – ‚Kinder auf der Flucht‘ rekonstruieren? Unterliegen diese historischen Veränderungen, wie sie für Kinderporträts im 20. Jahrhundert von Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner (1999, 2005) bereits analysiert wurden?

Wendet man sich der zweiten Perspektive (Bilder als Mittel/Instrumente von Bildung) zu, dann eröffnet sich ein weites Feld: von der Didaktik im engeren Sinn bis zu Fragen individueller wie kollektiver Identitätsentwürfe und -konstruktionen. Bilder sind nie bloß Illustrationen, vielmehr sind sie stets eigenständige Diskursfragmente, die die Interpretation der Welt und das Wissen über sie modulieren. Wie sie unsere Sicht der Welt formen und wir ihnen auch kritisch gegenüber treten können, ist nicht zuletzt eine methodische Frage der Analyse der Bilder, der sich bereits Klaus Mollenhauer in seiner Pionierarbeit *Streifzug durch fremdes Terrain* (1986) gestellt hat.

Diese zweite Ebene ist eingebettet in konkrete Praktiken der Bildaneignung. Hier sind zahlreiche Forschungsfragen offen, geht es bildwissenschaftlichen Analysen doch um das Freilegen latenter Bedeutungsschichten und um das Heben impliziter, visueller Aussagen, die, wie die Bilder der aktuellen Fluchtbewegung zeigen, nie frei von Konnotationen und ideologischen Inhalten sind.

Aus einer ideologiekritischen Perspektive betrachtet handelt es sich u. a. um die Wirkungs- und Funktionsweisen massenmedialer Bildlichkeit. Als unverzichtbar stellt sich dieser Bereich m. E. für eine Konflikt- und Friedenspädagogik dar, wird die kritische Auseinandersetzung mit *Feindbildern* doch vielfach noch als *Feindwort*-Forschung betrachtet, die das Visuelle vernachlässigt. Diese Perspektive ist daher nicht zu trennen

vom Politischen, verläuft die Wirkungsweise der Bilder doch entlang gesellschaftlicher Bruchlinien. Der Zusammenhang von Bildungsprozessen und Politik steht in einem Teilbereich der Erziehungswissenschaften seit der Aufarbeitung der Verbrechen gegen die Menschheit im 20. Jahrhundert im Fokus eines Bemühens, das die von Adorno eingebrachte Problematik der *Erziehung nach Auschwitz* (1971) zum Paradigma erhebt: die kritische Politische Bildung (Widmaier & Overwien, 2013), ein Forschungsbereich, in dem Bilderpolitik eine noch stärkere Berücksichtigung verdienen würde, um einen Vorschlag aufzugreifen, der bereits 1972 von Mollenhauer in *Emanzipation und Erziehung* eingebracht wurde: „Die pädagogisch-politische Verantwortung ist nicht nur eine Verantwortung für die Mündigkeit der Heranwachsenden, für Gleichheit, Freiheit und Gerechtigkeit, sondern zugleich eine Verantwortung der Vernunft“ (Mollenhauer, 1973, S. 167).

Dabei ist es gerade im Kontext von Migration von eminenter Bedeutung – und darauf weist María do Mar Castro Varela mit Nachdruck hin – Wissensvermittlung an die Fragen zu koppeln, „Was wird wem vermittelt?“ und „Wie werden die Zielgruppen imaginiert und repräsentiert?“, denn Bildung ist „nie neutral oder harmlos“, Lernen vielmehr stets im Zusammenhang von „Begehren, Macht und Herrschaft“ zu sehen (Castro Varela, 2015, S. 347). Konsequenterweise denkt Castro Varela politische Bildung aus der Perspektive der postkolonialen Theorien weiter, eine politische Bildung, die sie rund um den Begriff der transversalen Pädagogik, die auf agonistischen Kontaktzonen aufbaut, entwirft: Transversal und agonistisch meinen, Allianzen über Identitäten hinweg zu suchen, die stets auf im Widerspruch stehende Interessen treffen (Castro Varela, 2015, S. 347). Das Graffiti von Banksy kann in exakt diesem Sinne verstanden werden: Es bietet die Möglichkeit für die Betrachter_innen, sich im Rahmen einer „kritischen Bildungstheorie“ zu verorten, „die Engagement nicht suspendieren will, [...] sich mit tiefgreifenden Verunsicherungen auseinandersetzen [muss], die ihre Protagonist/innen im Zentrum ihrer Überzeugungen treffen und von ihnen verlangen, das eigene Involviertsein in die eigenen Verhältnisse offen zu legen“ (Messerschmidt, 2009, zit. n. Castro Varela, 2015, S. 355).

Diese Problematik ist nicht zu trennen von der dritten Perspektive, der Frage nach der subjektkonstituierenden Wirkungsweise der Bilder. Hier kann m. E. vor dem Hintergrund der gerade skizzierten kritischen Bildungstheorie eine Auseinandersetzung mit der hegemonialen, visuellen Kultur und ihren Symbolen einsetzen, die nach Möglichkeiten sucht, diese in kritischer Absicht zu wenden. Dies gilt insbesondere in Zeiten, in denen mit Bildern versucht wird, Jugendliche zur Ausübung terroristischer Taten anzuwerben – Taten, deren Bilder wiederum im ‚Krieg der Bilder‘ ihren Einsatz finden. Die Bilder der Anschläge wiederum werden nicht nur zur Hetze benutzt, sie dienen längst einer politischen ‚Mitte‘, die eine Politik von Diskriminierung und Exklusion zu legitimieren beabsichtigt.

Damit ist ein Feld eröffnet, das die drängenden Fragen der Gegenwart in den Blick zu nehmen versucht: Die Zunahme von Gewalt gegen Personengruppen, die als ‚die Anderen‘ diskursiv – dies meint meist visuell – markiert werden. Dies schließt insbesondere Gewalt gegen Geflüchtete ein, die sich in Prozessen der „Dämonisierung“

wiederfinden (Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 7). Eine zentrale Problematik im Kontext von Migrationsgesellschaften, so Castro Varela und Paul Mecheril weiter, ist eine bisher zu wenig erfolgte Aufgabe von Bildung: In den Blick zu nehmen gilt es „die Einübung eines Sich-Verhaltens zu grundlegenden (welt-)gesellschaftlichen Widersprüchen“ und das Aufwerfen der Problematik des Verhältnisses einer privilegierten Region Mitteleuropa in Anbetracht des Elends und Leids, der „massiven Entrechtungs- und Missachtungserfahrungen“ in zahlreichen Teilen der Welt – ein Elend, das in vielen Fällen mit dem hegemonialen Agieren des „Westens“ im Bereich der Ökonomie und Ökologie auf das Engste verschränkt ist (Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 14). Dieses Agieren verläuft vielfach auf diskursiver Ebene – für Castro Varela und Mecheril über „rhetorische und visuelle Bilder [...], die Handlungs- und Empfindungsweisen präformieren“ und „erlernt und angeeignet“ werden müssen (Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 16).

Spätestens an dieser Stelle tritt neuerlich das Repräsentations-Dispositiv in Erscheinung. Das eminent Politische und zugleich ‚Pädagogische‘ des Dispositivs besteht in der vorübergehenden Adjustierung von Sinnangeboten über Bilder, von möglichen Interpretationen des Geschehens in der Welt, mit dem Effekt der Etablierung von hegemonialen Bildverhältnissen, der Konstruktion des ‚Wir‘ und der ‚Anderen‘. Doch es besteht stets die Möglichkeit, die „Erziehung des Auges“ (Lichtwark, 1991) als visuelle Anrufung (Althusser) zu unterlaufen – und dies meint mit Blick auf das *Floß der Medusa* in Calais und im Sinne des Zitats oben: sich durch die Bilder verunsichern zu lassen und eigenes Involviert-sein offen zu legen.

Literatur

- Adorno, W. T. (1971). Erziehung nach Auschwitz. In ders., *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Althusser, L. (2010). *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA.
- Assmann, A. (2002). Das Bildgedächtnis der Kunst – seine Medien und Institutionen. In H. D. Huber (Hrsg.), *Bild – Medien – Wissen: visuelle Kompetenz im Medienzeitalter* (S. 209–222). München: Kopaed.
- Assmann, J. (2007). *Religion und kulturelles Gedächtnis. Zehn Studien* (3. Aufl.). München: Beck.
- Blumenberg, H. (2014). *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, M. d. M. (2015). Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus. In A. Hechler & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts* (S. 343–364). Berlin: Budrich.
- Castro Varela, M. d. M. & Mecheril, P. (2016). Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In dies. (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 7–19). Bielefeld: Transcript.
- Didi-Huberman, G. (2009). Klagebilder, beklagenswerte Bilder? *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 1(1), 50–60.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Das Nachleben der Bilder. Kunstgeschichte und Phantomzeit nach Aby Warburg*. Berlin: Suhrkamp.

Die Zeit, 15. Oktober 2015, Nr. 42, S. 6.

Dörner, O. (2014). Pädagogik. In S. Günzel & D. Mersch (Hrsg.), *Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 428–432). Stuttgart/Weimar: Metzler.

Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.

Kleinschmidt, C. (2014). Semantik der Grenze. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 63(4-5), 3–8.

Kretschmer, H. (2011). *Lexikon der Symbole und Attribute in der Kunst*. Stuttgart: Reclam.

Lichtwark, A. (1991). *Erziehung des Auges. Ausgewählte Schriften*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Link, J. (2009). „Ein 11. September der Finanzmärkte“. Die Kollektivsymbolik der Krise zwischen Apokalypse, Normalisierung und Grenzen der Sagbarkeit. *kultuRRévolution*, (55/56), 10–15.

Martínez, M. (2011). *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: Metzler.

Mietzner, U., & Pilarczyk, U. (1999). Kinderblicke – fotografisch. In E. Liebau, M. Unterdörfer & M. Winzen (Hrsg.), *Vergiß den Ball und spiel' weiter. Das Bild des Kindes in der zeitgenössischen Kunst und Wissenschaft* (S. 74–82). Köln: Öktagon.

Mitchell, W. J. T. (2008). Was wollen Bilder wirklich? In ders., *Bildtheorie* (S. 347–370). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mitterhofer, H. (2016). *Das Repräsentations-Dispositiv. Narration, Gedächtnis und Pathos – zu den Bildern von 9/11*. Paderborn: Fink.

Mollenhauer, K. (1973). Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung. In ders., *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (S. 151–168) (6. Aufl.). München: Juventa.

Mollenhauer, K. (1986). Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In ders., *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*. München: Juventa.

Panofsky, E. (2006). *Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell*. Köln: DuMont.

Parmentier, M. (1999). Ursprungsnähe und Zukunftsbezug. In E. Liebau, M. Unterdörfer & M. Winzen (Hrsg.), *Vergiß den Ball und spiel' weiter. Das Bild des Kindes in der zeitgenössischen Kunst und Wissenschaft* (S. 83–90). Köln: Öktagon.

Pilarczyk, U., & Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rogoff, I. (2005). Über Angst, Kontakt, Verstrickung. In B. v. Bismarck (Hrsg.), *Grenzbespielungen. Visuelle Politik in der Übergangszone* (S. 181–207). Köln: König.

Schulze, T. (2010). Bildinterpretation in der Erziehungswissenschaft. Im Gedenken an Klaus Mollenhauer. In B. Friebertshäuser, A. Lange & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 529–546). Weinheim/München: Juventa.

Seel, M. (2001). Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs. In J. Früchtl & J. Zimmermann (Hrsg.), *Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens* (S. 48–62). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Todorov, T. (1972). Grammatik und Erzählgrammatik. In ders., *Poetik der Prosa* (S. 115–125). Frankfurt a. M.: Athenäum.

UNHCR (Hrsg.) (20.10.2015). 2015: *Eine halbe Million Flüchtlingsankünfte in Griechenland*. <http://www.unhcr.org/dach/de/7863-2015-eine-halbe-million-fluechtlingsankuenfte-in-griechenland.html> [31.01.2018].

Virilio, P. (2015). *Die Küste, letzte Grenze. Ein Gespräch mit Jean-Louis Violeau*. Wien: Turia & Kant.

- Warburg, A. (1979). Dürer und die italienische Antike. In D. von Wuttke (Hrsg.), *Aby Warburg. Ausgewählte Schriften und Würdigungen* (S. 125–135). Baden-Baden: Koerner.
- Widmaier, B., & Overwien, B. (Hrsg.) (2013). *Was heißt heute kritische Politische Bildung?* Schwalbach: Wochenschau Wissenschaft.
- Wolf, W. (2002). Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie. In V. Nünning & A. Nünning (Hrsg.), *Erzähltheorie transgenerisch* (S. 23–104). Trier: WVT.
- Wulf, C. (1999). Einleitung. In G. Schäfer & C. Wulf (Hrsg.), *Bild – Bilder – Bildung* (S. 7–15). Weinheim: DSV.

Abstract: This contribution uses two journalistic photographs taken during recent refugee movements as a starting point. Firstly, the following questions are investigated with methodological questions: which deep structures are exposed in the photographs? Which iconographic or iconological statements are embedded in the arrangement of the picture elements? And which historical picture references come to the fore in the photographs? Secondly, there is a gradual enquiry into the pedagogical implications that can be derived from the analysis. This takes place through the juxtaposition of the photographs with a work of art. The aim of achieving a visual discourse analysis is to reveal latent levels of meaning that can serve as application templates for individual as well as collective identity formation.

Keywords: Discourse Analysis, Dispositiv, Interpellation, Forced Migration, Education

Anschrift des Autors

Assoz. Prof. Dr. Hermann Mitterhofer, Universität Innsbruck,
Fakultät für Bildungswissenschaften,
Institut für psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung,
Schöpfstrasse 3, 6020 Innsbruck, Österreich
E-Mail: hermann.mitterhofer@uibk.ac.at

Hermann Mitterhofer: Dem Auge erzählt



Abb. 1: Antonio Masiello, 11. Oktober 2015



Abb. 2: Sergey Ponomarev, 16. November 2015, <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2016/general-news/sergey-ponomarev> [01. 02. 2018]



Abb. 3: Das Floß der Medusa, Théodore Géricault, 1819 (Louvre, Paris)



Abb. 4: *We're not all in the same boat*, Banksy, Dezember 2015. <http://banksy.co.uk/menu.asp> [01.02.2018].