

Jochen Krautz

Vom Sinn des Sichtbaren



*John Bergers Ästhetik und Ethik
als Impuls für die Kunstpädagogik
am Beispiel der Fotografie*

Verlag Dr. Kovač

Schriftenreihe

***Schriften zur
Kunstpädagogik und
Ästhetischen Erziehung***

Band 1

ISSN 1613-138X

Verlag Dr. Kovač



Jochen Krautz

Vom Sinn des Sichtbaren

*John Bergers Ästhetik und Ethik
als Impuls für die Kunstpädagogik
am Beispiel der Fotografie*

Verlag Dr. Kovač





VERLAG DR. KOVAČ GMBH
FACHVERLAG FÜR WISSENSCHAFTLICHE LITERATUR

Leverkusenstr. 13 · 22761 Hamburg · Tel. 040 - 39 88 80-0 · Fax 040 - 39 88 80-55

E-Mail info@verlagdrkovac.de · Internet www.verlagdrkovac.de

Diese Arbeit wurde als Dissertation im Fachbereich F - Kunst
der Bergischen Universität Wuppertal angenommen.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliographie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISSN 1613-138X
ISBN-10 3-8300-1287-X
ISBN-13 978-3-8300-1287-0
eISBN 978-3-339-01287-6

Zugl.: Dissertation, Universität Wuppertal, 2003

© VERLAG DR. KOVAČ in Hamburg 2004

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, Aufnahme in Online-Dienste und Internet sowie Vervielfältigung auf Datenträgern wie CD-ROM etc. nur nach schriftlicher Zustimmung des Verlages.

Gedruckt auf holz-, chlor- und säurefreiem Papier Alster Digital. Alster Digital ist alterungsbeständig und erfüllt die Normen für Archivbeständigkeit ANSI 3948 und ISO 9706.



INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung	1
2 Zwischen Erfahrung und Hoffnung:	
Grundzüge von John Bergers Denken	7
2.1 Vorbemerkungen	7
2.2 Zu Bergers Person und Werk.....	9
2.3 Grundsätze von Bergers Denken	19
2.3.1 Die Denkfigur	19
2.3.2 Die politische Dimension.....	26
2.3.3 Erfahrung	37
2.3.4 Hoffnung	43
3 Per visibilia ad invisibilia:	
Bergers Ästhetik und Ethik	
zwischen Materialismus und Transzendenz	51
3.1 Vorbemerkungen	51
3.2 Vom Sichtbaren zum Unsichtbaren:	
Materialität und Transzendenz der Kunst.....	54
3.2.1 Materialistische Grundlegung:	
Drei Beispiele des Wandels	54
3.2.1.1 Wahrnehmungstheoretische Grundlegung: Das Bild ...	54
3.2.1.2 (Öl-)Malerei und Farbe	62
3.2.1.3 Werbung und Virtualität: Das Spektakel des Systems.	66
3.2.2 Transzendente Weiterung:	
Dimensionen des „Weißen Vogels“	70
3.2.3. Kunst als Handeln durch Erkenntnis	77

3.3 Die Teleologie der Kunst als Teil der Denkfigur	85
3.3.1 Zeit.....	85
3.3.2 Raum	89
3.3.3 Liebe/Sexualität und gesellschaftliche Veränderung	90
3.3.4 Hoffnung und Erfahrung als „Methodik“ der Kunst.....	93
3.4 Ethik und Ästhetik	95
3.4.1 Ethik als Verbindung von Kunst und Leben	96
3.4.2 Ästhetik als Sinn des Sichtbaren.....	103
3.5 Zusammenfassung.....	117
4 Eine andere Art zu erzählen:	
Bergers Theorie und Praxis der Fotografie	121
4.1 Vorbemerkungen	121
4.2 Auf dem Weg zu einer alternativen Gebrauchsweise der Fotografie	123
4.2.1 „A Fortunate Man“	124
4.2.2 „A Seventh Man“	130
4.2.3 „Möglichkeiten der Fotografie“	133
4.3 „Eine andere Art zu erzählen“	138
4.3.1 Das Wesen der Fotografie	140
4.3.1.1 Fotografie zwischen Vieldeutigkeit und Affirmation ...	140
4.3.1.2 Die Teleologie der Fotografie	149
4.3.1.3 Die Sprache der Erscheinungen und die Hoffnung auf Offenbarung	154
4.3.1.4 Die sinn-volle Fotografie	159
4.3.2 Eine fotografische Form der Erzählung.....	169
4.3.2.1 Theorie einer fotografischen Form der Erzählung	169

4.3.2.2 “Wenn jedes Mal ...” - Bergers Versuch einer fotografischen Erzählung	175
4.4 Zusammenfassung und Folgerungen	191
5 Sinn im Sichtbaren?	
Bergers Ästhetik und Ethik in ihrer aktuellen Bedeutung für Kunstpädagogik und Fotodidaktik	197
5.1 Vorbemerkungen	197
5.2 Der Sinn des Sichtbaren im Wandel von Kunstpädagogik und Fotodidaktik.....	201
5.2.1 „Alte Schulfotografie“: Das Sichtbare ist sinnlos	201
5.2.1.1 Fototechnisch orientierte Didaktik.....	202
5.2.1.2 Musische Fotopädagogik.....	203
5.2.1.3 Fotodidaktik als „Sehen lernen“	206
5.2.2 Visuelle Kommunikation: Das Sichtbare ist verdächtig	214
5.2.3 Ästhetische Erziehung: Das Sichtbare ist zu verändern ..	226
5.2.3.1 Fotodidaktik als gesellschaftliche Praxis	229
5.2.3.2 „Ästhetisches Verhalten“ als Wahrnehmung der Wahrnehmung.....	236
5.2.4 Ästhetische Selbsterfahrung: Das Sichtbare ist das Selbst	239
5.2.5 Der unsichtbare Zeuge: Bergers Rolle in der neueren Fotodidaktik	250
5.2.5.1 Fotodidaktische Zeitschriftenbeiträge	251
5.2.5.2 „Fotografie und Ästhetische Erziehung“	260
5.2.5.3 Sinn statt Selbstbespiegelung - Berger und die fotografische Selbsterfahrung	285
5.3 Zusammenfassung.....	288

6 Sinn im Sichtbaren sehen lehren und lernen:	
Folgerungen für Kunstpädagogik und Fotodidaktik.....	291
6.1 Vorbemerkungen	291
6.2 Der Sinn des Sichtbaren als „ontologisches Recht“:	
Kunstpädagogische und fotodidaktische Folgerungen	292
6.2.1 Kunstpädagogische Dimensionen	
von Bergers Ästhetik und Ethik	292
6.2.2 Folgerungen für die Fotodidaktik	310
6.3 Möglichkeiten einer sinngebenden Fotografie:	
Zur Vermittlung eines positiven Menschenbildes als fotodi-	
daktische Problemstellung (unterrichtspraktisches Beispiel) ..	317
6.3.1 Vorbemerkungen	317
6.3.2 Zum Sachgehalt und dessen didaktischer Relevanz	318
6.3.2.1 Der Begriff des „positiven Menschenbildes“	
und seine didaktische Begründung	319
6.3.2.2 „The Family of Man“ als Gegenstand der Ausein-	
andersetzung mit einem positiven Menschbild	322
6.3.3 Planung und Verlauf der Unterrichtsreihe	340
6.3.4 Reflexion.....	360
7 Resümee und Ausblick.....	367
Literaturverzeichnis.....	381
Zusammenfassung.....	397
Abstract.....	399
Danksagung	400

Das Geheimnis der Welt ist das Sichtbare, nicht das Unsichtbare.

*Oscar Wilde*¹

Die Kamera ist mein Werkzeug.
Mit ihrer Hilfe mache ich alles um mich herum sinnvoll.

*André Kertész*²

Der Unwille, die vertraute Welt zu akzeptieren, bringt mit sich, daß die Fotografie die Erfindungsgabe an eine destruktive Arbeit setzt. [...] Wir schlagen statt dessen vor, daß wir als Fotografen unsere Aufmerksamkeit der Umgebung zuwenden, mit der wir vertraut sind. [...] Statt dessen können wir die menschliche Perspektive ausprobieren.

*Dorothea Lange, Daniel Dixon*³

1 EINLEITUNG

„A foghorn in a fog“ schalt ein Kritiker den jungen Kunstjournalisten John Berger in den fünfziger Jahren. Berger dankte ihm für dieses Kompliment, denn was sei nützlicher als ein Nebelhorn im Nebel.⁴

1995 vergleicht Berger die Filme Michelangelo *Antonionis* mit dem Starren in einen dichten Nebel: „Die Hoffnung, die ihn durch jeden seiner Filme trug, war, glaube ich, daß uns, während unser Blick noch eindringt, etwas entgegenkommt, etwas, das fast entschlüpft wäre, das aber so real ist, daß es keinen Namen trägt.“⁵

Ob Berger *Antonionis* Intention richtig erfaßt, sei dahingestellt. Beide Stellungnahmen charakterisieren jedoch treffend Bergers eigene Haltung der Welt und der Kunst gegenüber: das Sichtbare mit bohrend-forschendem Blick zu durchdringen, das, was kaum faßbar ist, zu erkennen und zu hoffen, daß das Sichtbare seinen Sinn offenbare.

¹ Zit. nach Sontag, Susan: Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen. Reinbek bei Hamburg, 1968, S. 9.

² Zit. nach Sontag, Susan: Über Fotografie. Frankfurt/M. 1980, S. 192.

³ Lange, Dorothea/ Dixon, Daniel: Das Vertraute fotografieren. Eine Stellungnahme (1952). In: Kemp, Wolfgang: Theorie der Fotografie, Band III 1945-1980. München 1983, S. 75f.

⁴ Vgl. Dyer, Geoff: Ways of Telling. The Work of John Berger. London 1986, S. 14.

⁵ John Berger über die Nebel von Ferrara. In: Du - Die Zeitschrift der Kultur. November 1995, S. 15.

Diesen Sinn zu bezeugen und für andere erfahrbar zu machen, kann wiederum als das zentrale Anliegen von John Bergers ungemein vielfältigem Werk gelten. Seine Tätigkeit als Kunstkritiker und -theoretiker, Essayist, Journalist, Romancier, Dichter, Dramatiker und Filmemacher durchzieht eine Ästhetik und Ethik, die an der sichtbaren Welt und der Erfahrung des Menschen darin orientiert ist. Berger ist überzeugt, daß jedes Sichtbare in seiner ganzheitlichen Verfaßtheit eine sinnstiftende Dimension birgt, eine Totalität, die durch Einfühlung erfahrbar ist.

Diese Charakteristik von John Bergers Werk umreißt zugleich den Ausgangspunkt der Fragestellung dieser Arbeit: Sein aus seinem vielschichtigen Werk zu extrahierendes Denken, das Kunst immer auf Leben und Ästhetik stets auf Ethik bezieht, besitzt einen inhärenten pädagogischen Impetus, der es nahelegt, dieses Denken für den kunstpädagogischen Diskurs und die unterrichtliche Praxis nutzbar zu machen. Bergers vom Sichtbaren ausgehende und auf den Menschen zielende Ästhetik und Ethik versprechen gerade aufgrund ihrer klaren anthropologischen Orientierung, einen sinnvollen Impuls für die zunehmend richtungslose kunstpädagogische Diskussion zu geben. Solche Desorientierung äußert sich z.B. in der vorrangigen Ausrichtung von Kunstpädagogik an gerade aktueller Kunst. Diese gängige Praxis wirft jedoch grundsätzliche Fragen nach pädagogischer Legitimation und Sinnhaftigkeit auf, denn Kunstpädagogik muß sich auf Kunst *und* Pädagogik beziehen. Daß die Kunstpädagogik insofern einer grundsätzlichen Neubesinnung auf ihre Aufgaben und Ziele bedarf, ist eine Einsicht, die jüngst auch in der entsprechenden Literatur erörtert wird.⁶ John Bergers Denken kann - so die These dieser Arbeit - für diese Neubesinnung einen fruchtbringenden Ausgangspunkt darstellen. Dies insbesondere, weil Berger in seiner Person wie in seinem Denken die kritische und gesellschaftlich engagierte Position, die die Kunstpädagogik der letzten 30 Jahre geprägt hat, mit einer humanistisch-bildungstheoretischen Tradition verbindet, die grundlegende Fragen nach Sein und Wesen des Menschen nicht ausweicht. Berger gelingt es, beide Traditionen nicht gegeneinander aus-

⁶ Vgl. Sowa, Hubert: Ethik der Fragmentierung? Anmerkungen zur künstlerischen Praxis des „Collagierens“. In: K+U 268/2002, S. 34-36 und ders.: Kunstreligion oder Kunstpädagogik? In: K+U [= K+U] 251/2001, S 45-47.

zuspielen, sondern das jeweils Tragfähige - und das heißt hier: das dem Menschen gemäße - beider Denkansätze zu vereinen.

Um den Gehalt von Bergers kritisch-humanistischer Ethik und Ästhetik angemessen zu erfassen, bedarf es einer gründlichen Aufarbeitung seines Denkens und seiner Kunstauffassung. Dies muß betont werden, da Berger zwar in Kunsttheorie und Kunstpädagogik keineswegs unbekannt ist, doch erfolgte die bisherige Rezeption punktuell und aufgrund der fehlenden Aufarbeitung der grundsätzlichen Implikationen mitunter verkürzt.

Berger ist nahezu ausschließlich mit seinem - auch bekannteren - literarischen Werk Gegenstand expliziter, meist literaturwissenschaftlicher Untersuchungen. Der Auseinandersetzung mit seinen kunsttheoretischen wie kunstkritischen und ästhetischen Schriften steht vielleicht auch deren disparate, uneinheitliche Form entgegen. Berger hat keine geschlossene Theorie entwickelt, seine Überlegungen sind in zahllosen Essays, Kritiken, Reflexionen, Artikeln sowie in Gedichten und Erzählungen verstreut und kaum systematisiert.

Eine besondere Stellung sowohl in Bergers theoretischer Reflexion als auch praktisch-künstlerischer Tätigkeit nimmt die Fotografie ein. In Hinblick auf die Fotografie ist im Laufe seines Werkes die Entwicklung einer stringenteren Theoriebildung sowie ein gezieltes Erproben ihrer Möglichkeiten in verschiedenen Buchprojekten nachvollziehbar. Eine Art Resümee dieser fototheoretischen wie fotopraktischen Versuche und zugleich seiner ästhetischen und ethischen Überlegungen stellt dabei „eines seiner wichtigsten und zugleich unbekanntesten Werke“⁷ dar, seine 1982 unter dem Titel „Eine andere Art zu erzählen“⁸ publizierte Theorie der Fotografie. Bergers tiefgründige Überlegungen zum Wesen der Fotografie beschränken sich darin nicht auf Analyse und Kritik des Mediums, sondern er entwickelt eine eigenständige Form fotografischer Narration, die die spezifischen Eigenschaften der Fotografie nutzt, um deren Sinnpotential zur Entfaltung zu bringen. Sein Anliegen ist demnach hier selbst didaktisch, da er einen alter-

⁷ Isenschmid, Andreas: Nachwort. Vielfalt und Einheit in John Bergers Werk. In: Berger, John: Und unsere Gesichter, mein Herz, vergänglich wie Fotos. München 1992, S. 115 [= Berger: Gesichter].

⁸ Berger, John/ Mohr, Jean unter Mitarbeit von Nicolas Philibert: Eine andere Art zu erzählen. München, Wien 1984 [= Berger: Art].

nativen Gebrauch von Fotografie begründen und anregen will. Der von Bergers Denken ausgehende kunstpädagogische Impuls soll daher in dieser Arbeit am Beispiel der Fotografie konkretisiert werden. Zudem liegen in der Fotodidaktik die direktesten Hinweise auf eine Rezeption Bergers vor.

Der Struktur der nun gegebenen Einführung in Bergers Denken, seiner Ästhetik und Ethik folgt die Gliederung der ersten Hälfte dieser Arbeit. Funktion, Methodik und Ziele der einzelnen Kapitel werden dabei jeweils in Vorbemerkungen noch genauer erörtert.

Zunächst wird ein Einblick in die Grundlagen von Bergers Denkens gegeben, der dieses durch Systematisierung nachvollziehbar macht, ohne dabei jedoch ein starres System aufzurichten, das Bergers Ansatz zuwiderlaufen würde (Kapitel 2). Hierauf aufbauend wird seine Ästhetik und Ethik in ähnlich synthetisierender Weise dargestellt und erörtert (Kapitel 3). Kapitel 4 untersucht Bergers Theorie der Fotografie und reflektiert seinen praktischen Versuch einer fotografischen Erzählung.

Die aus dieser Auseinandersetzung gewonnenen Erkenntnisse werden in der zweiten Hälfte dieser Untersuchung in zwei Schritten auf Kunstpädagogik und Fotodidaktik bezogen. Zunächst wird nach Bergers *aktueller* Bedeutung für Kunstpädagogik und Fotodidaktik gefragt. Hierbei wird jedoch nicht allein nach konkreten Rezeptionshinweisen geforscht, sondern vorhandene kunst- und fotodidaktische Konzeptionen werden vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Implikationen von Bergers Ästhetik und Ethik reflektiert. So ergeben sich im Abgleich mit Bergers Vorstellungen Denkansätze für die weiter oben geforderte Neubesinnung der Kunstpädagogik. Im weiteren soll dann in einigen Folgerungen Bergers *potentielle* Bedeutung für Kunstpädagogik und Fotodidaktik zunächst theoretisch herausgearbeitet werden, um ausgewählte Aspekte abschließend anhand eines eigenen Unterrichtsbeispiels didaktisch zu konkretisieren.

Das in der Themenstellung zum Ausdruck kommende erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit liegt dabei in der Frage nach der pädagogischen Relevanz von Bergers Ästhetik und Ethik. Beide Dimensionen werden somit nicht nur aus Bergers Werk herausgearbeitet und dargestellt, sondern gemäß diesem Interesse analysiert, reflektiert und kritisch kommentiert. Das

Bezugsfeld dieser kritischen Reflexion bildet nicht allein eine konkrete schulische Umsetzbarkeit, sondern die grundsätzliche anthropologische Dimension der (Kunst-) Pädagogik. Die Diskussion von Bergers Ansatz wird hier also auf der Grundlage eines personalen Menschenbildes, einer personalen Ethik geführt, wie sie etwa das deutsche Grundgesetz oder die Menschenrechtserklärungen, auf welche sich Pädagogik zu beziehen hat, zugrundelegen (vgl. hierzu insbesondere Kapitel 6.3.2.1). Wo es sachlogisch geboten erscheint, wird zudem auf entsprechende Ergebnisse aus den Humanwissenschaften verwiesen und zurückgegriffen. Die vorliegende Untersuchung bezieht die aus Bergers Denken gewonnenen ästhetischen und ethischen Aspekte somit auf die genannten Grundlagen und reflektiert deren Angemessenheit für Kunstpädagogik und Fotodidaktik.

Dabei ist deutlich darauf hinzuweisen, daß diese Arbeit nicht beabsichtigt, aus Bergers Denken eine eigene kunstpädagogische oder -didaktische Theorie zu konstruieren. Eine solche, den kunstpädagogischen Begründungszusammenhang verkürzende Konstruktion verfiere gerade in den bereits kritisierten Modus einer kurzgeschlossenen und simplifizierenden Übertragung künstlerischer Strategien oder kunsttheoretischer Positionen auf die Pädagogik. Bergers Ästhetik und Ethik bilden dagegen sehr wohl einen *Impuls*, die darin angelegten Dimensionen vertiefend zu prüfen und als Anregung zur Besinnung der kunstpädagogischen Forschung auf ihre anthropologischen Grundlagen aufzufassen.

So erweisen sich insgesamt die Vielseitigkeit und Vieldeutigkeit von Bergers Werk, die einen systematischen Zugang erschweren, letztlich als wesentlich und wertvoll für den hier zu erörternden Zusammenhang, ist doch diese Komplexität Ausdruck von Bergers Weigerung, theoretische Zusammenhänge als lebensferne Abstrakta zu behandeln und sich der künstlerischen wie ethischen Verantwortung für Welt und Mitmenschen zu entziehen. Theorie und Praxis, Kunst und Leben, Ästhetik und Ethik sind bei Berger untrennbar miteinander verbunden. Sein Werk zielt darauf ab, das zu erreichen, was Anliegen von Kunst wie Pädagogik sein könnte: Identität und Sinn zu sichern, Hoffnung und Mitgefühl zu vermitteln, die Beziehung zu Welt und Mensch, zum Sichtbaren zu stärken und zu sichern, ohne deshalb eine kritische Reflexivität aufzugeben. Die einleitenden Zitate sind als

Hinweis darauf zu verstehen, daß Berger mit diesem Anliegen und der Bedeutung, die er dabei dem Sichtbaren, der Kunst und insbesondere der Fotografie zumißt, in einer langen Tradition steht. Und dennoch ist seine individuelle Akzentuierung dieses „Sinns im Sichtbaren“ als gleichsam existentielle Qualität, die den Menschen in seiner Würde stützt, singulär. Sie zeigt eine „menschliche Perspektive“ auf, die zu entwickeln, wie *Lange* ausführt, Aufgabe des Fotografen ist, doch zugleich Aufgabe jedes Menschen selbst sein kann.

2 ZWISCHEN ERFAHRUNG UND HOFFNUNG: GRUNDZÜGE VON JOHN BERGERS DENKEN

2.1 Vorbemerkungen

Ziel dieses ersten Kapitels ist es, die Grundlagen und Grundbewegungen von John Bergers komplexem Denken herauszuarbeiten. Das Bemühen um wissenschaftliche Systematik und Stringenz kann dabei allerdings nur so weit führen, als es ein Denken, das sich selbst nicht als wissenschaftlich, sondern eher als ästhetisch versteht, nicht unzulässig vereinheitlicht. Bergers „lebensphilosophisch-literarische Essayistik“⁹, welche kein ausgearbeitetes „System“ vorstellt, keiner stringenten Logik folgt, will Wahrheit nicht beweisen, sondern sichtbar machen¹⁰, gewissermaßen „offenbaren“. Bergers Vorgehen ist dabei weder induktiv noch deduktiv, er verfolgt zwar ein Ziel, umkreist dieses jedoch eher in Denkzyklen, in gedanklichen Kreisbahnen, die an verschiedenen Stellen von unterschiedlichen Elementen Anstöße erhalten. Dies erklärt den oft suggestiven Charakter seiner Schriften, die letztlich oftmals - und hier läßt sich das Ästhetische in deren Argumentation genauer fassen - den Mitteln und der Kraft der Dichtung vertrauen. Berger formuliert explizit, daß er vernunftgeleitete Argumentationen in Prosa für die Vermittlung der von ihm als „Wahrheit“ bezeichneten Auffassungen als nicht wirkungsvoll erachtet. Vielmehr werde es „mehr und mehr [...] die Poesie anstelle der Prosa übernehmen, dieser Wahrheit Gehör zu verschaffen.“¹¹

Insofern steht eine Darstellung von Bergers Denken vor gewissen Schwierigkeiten. Es darf zum einen keine Systematik oktroyiert werden, wo sie Bergers Denken widersprechen würde. Zum anderen ist es aufgrund der besagten ästhetischen Argumentationsweise mitunter schwierig, Bergers Intentionen aus dem Kontext seines Gesamtwerkes herauszulösen und isoliert zu betrachten, stellt dieses Werk doch selbst eine Art Gesamtkunstwerk dar. Bergers Denken ist zugleich sein gelebtes Leben, es ist nicht

⁹ Isenschmid, S. 110.

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ Berger: Gesichter, S. 101.

theoretische Schau, sondern Teil und Ergebnis seiner persönlichen wie künstlerischen Existenz; seine Themen sind „Verlängerungen“, „gedanklich vielschichtig weitergetriebene Proliferationen quasi seiner eigener Lebenslinien.“¹² Sein Denken erwächst aus existentieller Betroffenheit und soll sich als solche auf den Leser übertragen. Insofern wird auch seine Biographie ein wichtiger Aspekt der Darstellung seines Denkens.

Eine systematische Darstellung von Bergers Denken und auch seiner Ästhetik und Ethik liegt bislang nicht vor. Zwar nimmt der wissenschaftliche Diskurs über Bergers Werk in den letzten Jahren zu, doch bezieht sich dieser vor allem auf sein literarisches Werk und behandelt einzelne Aspekte hieraus¹³, oder rekurriert auf Berger, um eher soziologische Fragen zu erörtern¹⁴. Berger ist als Ästhetiker, Kunst- und Fototheoretiker bislang nur in diesen Kontexten wahrgenommen worden, obgleich seine Leistung auf diesem Gebiet ebenso eigenständig, reichhaltig und vielschichtig ist wie sein literarisches Werk und seine politischen Positionsbestimmungen. Neben einer größeren Zahl von Zeitschriften- und Zeitungsartikeln ist die einzige Studie, die Bergers Gesamtwerk behandelt, 1986 von Geoff *Dyer* vorgelegt worden.¹⁵ Diese beschränkt sich jedoch auf eine chronologische Darstellung vor allem von Bergers literarischem Werk und hat den Nachteil, aus der Position eines parteiischen, „dankbaren Lesers“¹⁶ verfaßt zu sein, und vermag Berger nicht außerhalb marxistischer Denkkategorien zu beurteilen, denen *Dyer* selbst verpflichtet ist. Gleichwohl bestätigen viele von *Dyers*

¹² Wismer, Beat: „No drawing, however good, can be more than a trace“. Zu John Berger als Zeichner. In: ders. (Hrsg.): John Berger - Road Directions. Zeichnungen und Texte. Aarau, Zürich 1999, S.7.

¹³ Hier sind vor allem die Arbeiten von *Welz*, *Engelberg*, *Weibel* und *Ramey* zu nennen, die zum Teil sehr differenziert die Genese seines Werks literaturwissenschaftlich untersuchen und den weltanschaulichen und philosophischen sowie literarischen und künstlerischen Einflüssen nachgehen, jedoch keine Gesamtdarstellung seiner Ästhetik und Ethik leisten. Vgl. *Welz*, Stephan: *Ways of Seeing - Limits of Telling*. Sehen und Erzählen in den Romanen John Bergers. Eggingen 1996; *Engelberg*, Achim: *Über Dörfer und Städte*. Der europäische Erzähler John Berger. Berlin 1998; *Weibel*, Paul: *Reconstructing the Past. G. and The White Hotel*. Two Contemporary 'Historical Novels'. Bern, Frankfurt/M., New York, Paris 1989 sowie *Ramey*, Frederick W.: *John Berger, within his fiction: The remembering of the novel*. Ann Arbor, Mi. 1991.

¹⁴ Vgl. *Papastergiadis*, Nikos: *Modernity as Exile: The Stranger in John Bergers Writing*. Manchester 1993.

¹⁵ *Dyer*, Geoff: *Ways of Telling. The Work of John Berger*. London 1986.

¹⁶ „I would have it seen not as the work of an academic critic but as an extended response from an interested and grateful reader [...]“. *Dyer*, S. 1.

Beobachtungen die hier folgenden Darlegungen. Als für die Zwecke dieses Kapitels am ergiebigsten erweist sich das kurze Nachwort Andreas *Isenschmids* in der deutschen Ausgabe eines von Bergers Werken.¹⁷ Der Autor leistet dort den ersten Ansatz zu einer Systematisierung, indem er gewisse Grundbegriffe aus Bergers Werk herausarbeitet, auf die im weiteren aufgebaut wird.

2.2 Zu Bergers Person und Werk

John Berger ist, wie erwähnt, als Person zunächst insofern von Interesse, als sein Werk und die Entwicklung seines Denkens eng mit seinem Lebenslauf verknüpft sind. Diese geistig-biographische Entwicklung ist in der Sekundärliteratur - zumindest in Hinsicht auf seine literarische Leistung - bereits vertieft dargestellt worden und braucht daher an dieser Stelle nicht vollständig rekapituliert werden¹⁸; insofern werden hier nur die für die nachfolgende Darstellung wesentlichen Aspekte seiner Vita summarisch behandelt und entsprechend akzentuiert.

Diese Akzentuierungen zielen darauf zu zeigen, daß, wie bereits angerissen, nicht allein Bergers künstlerisch-literarische Entwicklung, sondern auch seine theoretischen Positionen sowie seine Ästhetik eng mit seiner Lebensführung und seinem persönlichen Lebensinhalt und Lebensziel verbunden sind. Er lebt ein - sein - Leben, das für ihn unter bestimmten weltanschaulichen Grunddispositionen steht, die er in diesem Leben verwirklichen möchte und die somit auch die implizite Ethik seines Werks ausmachen. Insofern sind seine Bewegungen im Leben nicht allein Schritte auf einem Weg theoretischer Erkenntnis¹⁹, sondern Konsequenzen aus Einsichten und Erfahrungen, die seine Person prägen und sein Handeln bestimmen. Bergers Leben und Werk sind so in besonderem Maße eins und kaum trennbar miteinander verwoben.

¹⁷ Isenschmid, Andreas: Nachwort. Vielfalt und Einheit in John Bergers Werk. In: Berger, John: Und unsere Gesichter, mein Herz, vergänglich wie Fotos. München 1992, S. 109-119.

¹⁸ Vgl. zu Bergers Biographie und geistesgeschichtlichem Hintergrund die ausführliche Arbeit von *Welz* (1996) sowie Engelberg, S. 16-25.

¹⁹ Wie dies mitunter bei *Welz* anklingt. Vgl. z.B. *Welz* (1996), S. 46.

John Berger wurde 1926 in London als Kind einer offensichtlich verschlossenen und beziehungsarmen Mutter und eines strengen Vaters geboren. Der Vater hatte als Offizier am Ersten Weltkrieg teilgenommen, seine traumatisierenden Fronterlebnisse quälten ihn, und diese Kriegserlebnisse waren die einzigen persönlichen Dinge, die der Vater dem Sohn erzählte.

Berger sollte Beamter im Kolonialreich des britischen Empire werden und wurde auf entsprechende, streng geführte Internate geschickt. Er entwickelte früh eine Opposition zum autoritären Führungsstil und Drill dieser Einrichtungen und floh mit sechzehn Jahren aus dem Internat. Er schrieb sich in eine Londoner Kunstschule ein und erhielt dort eine Ausbildung im Zeichnen und Malen.

Zu dieser Zeit begann sein starkes politisches Engagement, schon früh las er die anarchistischen Klassiker und kam während seines Studiums mit dem orthodoxen Marxismus in Kontakt. Er schrieb für die Kommunistische Partei sowie für eine kommunistische Künstlervereinigung.²⁰

Sein Studium wurde vom Militärdienst unterbrochen, den er von 1944 bis 1946 bei Belfast, Nordirland, ableistete. Er hatte eine Offiziersstelle abgelehnt und kam als einfacher Soldat nun erstmalig mit Menschen anderer Bevölkerungsschichten wie Arbeitern und Bauern in Berührung - eine für seine intellektuelle und künstlerische Entwicklung sicherlich wesentliche Erfahrung.

Nach Abschluß seines Studiums versuchte sich Berger als freier Künstler, doch trotz einiger kleinerer Ausstellungen war seine Malerei im Stil des Sozialistischen Realismus offenbar wenig erfolgreich.²¹ In seiner Kunstauffassung wurde Berger wesentlich durch den Kunsthistoriker Frederick *Antal* geprägt, der ihn mit einem unorthodoxen Marxismus vertraut machte und vor allem lehrte, Kunstgeschichte als Sozialgeschichte zu begreifen, Kunst kulturhistorisch zu betrachten und mit sozialökonomischen Studien zu verbinden.²² Berger selbst bezeichnete *Antal* später als denjenigen, der ihn mehr als irgendein anderer lehrte, über Kunst zu schreiben.²³

²⁰ Vgl. Dyer, S. 2-5.

²¹ Vgl. Welz (1996), S. 29.

²² Vgl. Welz (1996), S. 35.

²³ Vgl. Dyer, S. 7f.

Auch aufgrund seines mangelnden Erfolgs als Maler wurde Berger publizistisch tätig. In den fünfziger Jahren trat Berger vor allem als Kunstkritiker der Zeitung „New Statesman“ hervor.²⁴ Er focht dort heftig für einen Sozialistischen Realismus, der „den wesentlichen politisch-ideologischen Zielsetzungen hinsichtlich einer Kunst für die Arbeiterklasse verpflichtet blieb“.²⁵ Es ist jedoch schon zu diesem Zeitpunkt bezeichnend für Bergers unabhängiges Denken, daß er sich dort von der Shdanovschen Doktrin distanzierte, wo sie eine bedingungslose Unterordnung der Kunst unter die Ideologie verlangte. Dies führte gegen Ende der fünfziger Jahre zu einer deutlichen Distanzierung von der Sowjetideologie *Stalins*, ohne daß Berger deshalb seine marxistische Grundüberzeugung aufgegeben hätte.

Im vom Kalten Krieg geprägten Klima der Kulturmetropole London²⁶ provozierten Bergers radikal-marxistische, offen antiimperialistische Positionen, seine Polemiken gegen renommierte Künstler und die damals vorherrschende Tendenz zur Abstraktion gleichwohl heftige Kontroversen, „[...] and at the end of the decade some of the most influential voices in the cultural establishment had written to the *New Statesman* to complain about its young art critic“.²⁷

Am Ende des Jahrzehnts hatte Berger den Kampf um dem Alleinvertretungsanspruch des Realismus in der Kunst verloren, die tatsächliche Entwicklung der Kunst in der westlichen Welt hatte sich der Abstraktion, der Pop-Art, dem Happening u.a. verschrieben. Er scheint sich mit seiner kämpferischen Position in eine Sackgasse manövriert zu haben, so daß er sein Anliegen, seine Frage „What is the *social* function of art?“²⁸ neu überdachte:

²⁴ *Papastergiadis* hat eine Aufstellung der zahlreichen Kritiken Bergers in dieser Zeitung zusammengestellt. Vgl. *Papastergiadis*, S. 197-204.

²⁵ *Welz* (1996), S. 37.

²⁶ *Welz* hat dieses gesellschaftliche und geistige Umfeld des frühen Berger umfassend aufgearbeitet. Vgl. *Welz* (1996), S. 24-53.

²⁷ *Dyer*, S. 14.

²⁸ *Berger*, zit. nach *Dyer*, S. 31 (Hervorhebung im Original).

„Er sah sich vor die Frage gestellt, wie mittels Kunstkritik und Kunstproduktion politische Überzeugungen verbreitet werden können. Späterhin verschiebt sich der Schwerpunkt seiner Überlegungen immer mehr dahingehend, künstlerische Verfahren zu entwickeln, die derartige Intentionen aufheben.“²⁹

Das heißt, Berger rückte von der unmittelbaren Propagierung seiner Ansichten und Ziele ab und suchte nach künstlerischen Ausdrucksformen, die diese in einer auch ästhetisch adäquaten Form konkret werden lassen und so vermitteln.

In der Konsequenz dieser Überlegung gab er die Malerei auf³⁰, nicht weil er zu wenig Talent gehabt hätte, wie Berger selbst betont, sondern weil ihm Malerei nicht ausreichend unmittelbar in der Wirkung erschien, um zu Beginn der fünfziger Jahre die Vernichtung der Welt durch einen atomaren Krieg zu verhindern: „The printed word was a little more effective.“³¹

In dieser - für Berger als gelerntem Maler, der der bildenden Kunst in besonderer Weise verbunden ist -- weitreichenden Entscheidung zeigt sich die eingangs erwähnte enge Verbindung von Leben, Werk und persönlichem Ethos. Daß sein schriftstellerischer Erstling, der Roman „A Painter of Our Time“, dabei literarisch heterogen, unausgegoren und eher propagandistisch wirkte³², ist dabei weniger von Bedeutung, ging doch Berger von hieran seinen Weg konsequent weiter, literarische Form sowie gesellschaftliches und humanes Engagement zu einer Einheit zu verbinden.

Einen zweiten weitreichenden Schritt stellte die Entscheidung dar, England zu Beginn der siebziger Jahre zu verlassen. Wenn dieses „Exil“ auch ein freiwillig gewähltes war, spielte und spielt die Erfahrung der Emigration, des Getrenntseins, des Fernseins von einer Heimat doch eine zentrale Rolle in seinem Werk.³³

²⁹ Welz (1996), S. 80.

³⁰ Erst in jüngster Zeit veröffentlichte und stellte er wieder Zeichnungen aus. Vgl. Wismer, Beat (Hrsg.): John Berger - Road Directions. Zeichnungen und Texte. Aarau, Zürich 1999.

³¹ Berger, John: A Painter of Our Time. New York 1989 (Original 1958), S. 198.

³² Vgl. Welz (1996), S. 79ff.

³³ Vgl. hierzu Kap. 2.3. *Papastergiadis* hat in seiner Studie das Exilthema in Bergers Werk aus soziologischer Sicht und als Grunderfahrung der Moderne erörtert.

Um diese Zeit löste sich Berger weltanschaulich zudem immer weiter vom orthodoxen Marxismus, er betont in Anlehnung an *Sartre* zunehmend einen verbindenden humanistischen Faktor.³⁴ Diese wesentliche Modifikation seiner marxistischen Auffassung spiegelt sich in den zu dieser Zeit publizierten Romanen, die sich weiter vom traditionellen Erzählmodus lösten und sich von der Doktrin des Sozialistischen Realismus entfernten.³⁵ Er suchte nach Möglichkeiten, Erfahrung mitzuteilen und das revolutionäre Moment auf die erzählerische Form zu übertragen. Hierzu machte er sich die ästhetischen Erkenntnisse der Kubisten zunutze, also das Aufbrechen von räumlicher und zeitlicher Kontinuität, die Simultaneität der Darstellung sowie die Montage von Zeit- und Raumebenen, die er in kunstkritischen Studien wie „Glanz und Elend des Malers Pablo Picasso“³⁶ und „Der historische Moment des Kubismus“³⁷ erarbeitete. Sein berühmtester Roman „G.“, der 1972 erschien, überträgt diese räumlichen Strukturierungen der Kubisten auf den literarischen Text, so daß Berger mit seiner multiperspektivischen Montagetechnik und einer eher räumlichen als streng zeitlichen Arrondierung des Textes eine gesteigerte Visualität erreicht.³⁸ Berger verbindet hiermit Malerei und Literatur auf ganz eigene Weise, die Visualisierung von Erfahrung wird in seinem gesamten Werk sein zentrales Anliegen bleiben, für das er vielfältige Möglichkeiten erkundet. In diesem Sinne erprobte er bildhafte Erzählverfahren, indem er Text und Fotografie in den sozialdokumentarischen Büchern „A Fortunate Man: The Story of a Country Doctor“ (1967)³⁹ sowie „A Seventh Man“ (1975)⁴⁰ kombinierte - Arbeiten, die im übrigen seine Zusammenarbeit mit dem Schweizer Fotografen Jean *Mohr* begründeten.

³⁴ Vgl. Welz (1996), S. 112.

³⁵ Berger, John: *The Foot of Clive*. Harmondsworth 1970 (Original 1962); ders.: *Corker's Freedom*. London 1981 (Original 1964).

³⁶ Berger, John: *The Success and Failure of Picasso*. Harmondsworth 1965.

³⁷ Berger, John: *Der historische Moment des Kubismus* (1969). In: In: Berger, John: *Das Sichtbare und das Verborgene. Essays*. München, Wien 1990, S. 284 [= Berger: *Das Sichtbare*].

³⁸ *Welz* hat diesen Einfluß des Kubismus auf „G.“ im einzelnen nachgewiesen. Vgl. Welz (1996), S. 129ff.

³⁹ Berger, John/ *Mohr*, Jean: *Geschichte eines Landarztes*. Mit einem Nachwort von Hans Jürgen Balmes. Frankfurt/M. 2001 [= Berger: *Landarzt*].

⁴⁰ Berger, John/ *Mohr*, Jean unter Mitarbeit von Sven Blomberg: *Arbeitsemigranten. Erfahrungen, Bilder, Analysen*. Reinbek bei Hamburg 1976 [= Berger: *Arbeitsemigranten*].

Durch den Roman „G.“, für den Berger den „Booker-Prize“ erhielt, sowie durch die zur gleichen Zeit entstandene TV-Reihe „Ways of Seeing“ und das daraus hervorgegangene Buch⁴¹ wurde er schlagartig bekannt. „Ways of Seeing“ übte enormen Einfluß aus und wurde zum Schlüsseltext der siebziger Jahre an Kunstschulen in England und den USA. In Film und Buch führte Berger visuell frappierend umgesetzte Untersuchungen zur sozialen Funktion von Kunst durch, z.B. Gegenüberstellungen von altmeisterlicher Kunst und Werbung, die heute üblich sind, damals jedoch Neuland waren.⁴²

In scheinbarem Gegensatz zu dieser wachsenden Popularität unternahm Berger, wie bereits erwähnt, Anfang der siebziger Jahre einen weiteren entscheidenden biographischen Schritt. Er siedelte in ein kleines Dorf in den französischen Alpen der Haute Savoie über und versucht sich seitdem in die Dorfgemeinschaft der Bauern einzufügen. Er wertet diese Übersiedlung selbst als „my second education“, von den Bauern habe er eine Art ethischen Kodex gelernt.⁴³ In der bäuerlichen Welt sucht er eine Möglichkeit und ein Modell gelebter Gemeinschaft in nichtentfremdeter Arbeit. Damit wendet er sich den Bauern als einer im klassischen Marxismus marginalisierten, da im Sinne der Ideologie als strukturell „konservativ“ geltenden „Klasse“ zu. Deren Konservatismus sei jedoch keiner, der Macht oder Privilegien sichern wolle:

„Es ist ein Konservatismus nicht der Macht, sondern der Sinngebung. Er stellt eine Vorratskammer der Sinngebung dar, die von gelebtem Leben und von Generationen bewahrt wurde, die von beständiger und unerbittlicher Veränderung bedroht waren.“⁴⁴

Gerade weil Berger das in dieser „Vorratskammer“ geborgene Sinnpotential für unverzichtbar hält, widmet er sein persönliches Leben wie seine künstlerische Kraft der bäuerlichen Welt, die er unter dem Druck der ökonomi-

⁴¹ Berger, John unter Mitarbeit von Sven Blomberg, Chris Fox, Michael Dibb, Richard Hollis: Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. Reinbek bei Hamburg 1974 [= Berger: Sehen].

⁴² Vgl. Dyer, S. 96.

⁴³ John Berger - The Moment of Truth. Question and Answer. San Francisco Chronicle, 6.1.2002.

⁴⁴ Berger, John: Historisches Nachwort. In: Berger, John: Sau-Erde. Geschichten vom Lande. München, Wien 1982, S. 286.

schen und politischen Globalisierung sowie der planwirtschaftlichen Zentralisierung innerhalb der Europäischen Union verschwinden sieht. Seine Solidarität gilt damit den Opfern einer politisch gewollten, „systematischen Eliminierung“ seitens der EU, die als „Modernisierung“ ausgegeben werde.⁴⁵ Seine umfangreiche literarische und bildkünstlerische Arbeit, die in dieser Umgebung entsteht, legt damit Zeugnis von den Erfahrungen dieser Menschen und den darin enthaltenen Sinndimensionen ab.

Welz charakterisiert Bergers Schritt der Übersiedlung in das Bauerndorf treffend als „Konsequenz aus der fehlenden Verbindung zwischen intellektuell-politischem Anspruch und selbstpraktizierter Lebensform auf der einen und gesellschaftlicher Realität auf der anderen Seite“, als mögliche Antwort auf die Frage nach dem Platz des Intellektuellen in der Gesellschaft.⁴⁶ Die von *Welz* zur Begründung bemühten theoretischen Bezüge zu Anarchismus und Existentialismus dürften hier jedoch, wie er selbst feststellt, kaum eine hinreichende Erklärung abgeben. Berger vollzog vielmehr eine menschliche Entwicklung vom weitgehend abstrakten Anspruch des „angry young man“ und intellektuellen Revolutionärs zum Leben in einer konkreten Gemeinschaft, ein Leben, das sowohl im Alltäglichen naturnäher und damit beschwerlicher und härter als auch in den zwischenmenschlichen Beziehungen unvermittelter und enger sein dürfte als das manches städtischen Intellektuellen: „Berger’s life with the peasants in the French Alps [...] is a project, yes, but also a way of life.“⁴⁷

Als Konsequenz aus dieser konkreteren Hinwendung zum Menschen und dessen Lebenswelt nimmt er in seiner folgenden Romantrilogie „Into Their Labours“ („Von ihrer Hände Arbeit“)⁴⁸, in deren Zentrum diese bäuerliche Welt steht, die avantgardistischen Erzähltechniken stark zurück. Seine Erzählweise bleibt visuell geprägt und erscheint zunehmend poetisiert, wird jedoch wieder konkreter und stringenter. Berger hält also nicht an ästheti-

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 287.

⁴⁶ *Welz* (1996), S. 189f.

⁴⁷ Lippincott, Robin: One Big Canvas: The Work of John Berger. In: *The Literary Review*, Fall 1991, S. 136f.

⁴⁸ Bestehend aus: *Sau-Erde. Geschichten vom Lande*. München, Wien 1982; *Spiel mir ein Lied. Geschichten von der Liebe*. München, Wien 1988; *Flieder und Flagge. Eine alte Frau erzählt von einer Stadt*. München, Wien 1991.

schen Formen um ihrer selbst willen fest, sondern entwickelt diese gemäß seiner Intention, Erfahrung möglichst unmittelbar zu vermitteln, weiter. Dieses Modifizieren der Form, um deren soziale Funktion und menschliche Wirkung zu sichern, konnte und kann eine an ästhetischen Maximen des Avantgardismus orientierte Literaturkritik offenbar keineswegs ungeteilt nachvollziehen, wie *Welz'* Bemerkungen zu Bergers literarischem Schaffen in der bäuerlichen Welt deutlich machen.⁴⁹

Gewissermaßen die Summe seiner literarisch-erzählerischen Erfahrung und der Überlegungen und praktischen Versuche zur Fotografie sowie dem Thema der Welt der Bauern bildet das 1982 erschienene Buch „Another Way of Telling“ („Eine andere Art zu erzählen“)⁵⁰, welches im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht. Berger entwickelt dort eine tiefgreifende Fototheorie und einen praktischen Vorschlag zu deren Umsetzung in eine eigene Form fotografischer Narration, die in enger Verbindung zu seiner Kunstauffassung und seinem literarischen Schaffen steht; gleichwohl ist dieser wichtige Beitrag zur Fotografie, anders als sein erzählerisches Werk, bislang nicht umfassend aufgearbeitet worden.

Gleiches gilt für die auch seiner Fototheorie zugrundeliegende Kunstauffassung, die die ästhetische Basis seiner vielfältigen kunstkritischen und kunstphilosophischen Essays bildet. Seit dem ersten Band mit gesammelten Kunstkritiken aus dem „New Statesman“ von 1960⁵¹, die noch weitgehend materialistisch geprägt waren, publizierte Berger kontinuierlich Essays zu einer Vielzahl von Künstlern, Bildern, ästhetischen Phänomenen und philosophischen Fragen und vervollständigte dabei stetig, wenngleich nicht systematisch, eine eigene Ästhetik, deren Grundlinien im weiteren herauszuarbeiten sind. Auch hierbei blieb sein Grundanliegen bestehen, Kunst und Leben zu verbinden, Kunst für das Leben fruchtbar machen, der marxistische Impetus allerdings wich stärker einer kritisch-humanistischen Tendenz.

⁴⁹ Vgl. Welz (1996), S. 184ff.

⁵⁰ Berger, John/ Mohr, Jean unter Mitarbeit von Nicolas Philibert: Eine andere Art zu erzählen. München, Wien 1984 (Original 1982).

⁵¹ Berger, John: Permanent Red. Essays in Seeing. London 1960.

Bergers Essays zur Kunst sind jedoch keineswegs „fragmentarisch“, wie *Engelberg* meint, sondern die von diesem selbst konstatierte „Annäherung an die Totalität des Realen“⁵² des Lebens und der Kunst leistet Berger in jedem Essay vollständig; das heißt, die scheinbar „fragmentarische“ Form, die nur bestimmte Aspekte eines Werks herausgreift, ist nicht nur Annäherungen an, sondern gibt jeweils ein Beispiel für diese Totalität. Insofern schreibt Berger konsequent nur so viel und nur über diejenigen Aspekte, die für den Nachvollzug dieser Totalität wesentlich sind. Fragmentarisch sind seine Essays also nur am Maßstab herkömmlicher Kunstwissenschaft gemessen.

Bergers Werk ist bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt äußerst vielfältig. Neben seine Ästhetik vertiefenden theoretischen⁵³ und von seiner Verbundenheit mit malerischer Praxis zeugenden Arbeiten⁵⁴ publizierte er neuere Romanen, die aktuelle Problematiken wie AIDS oder die durch die Globalisierung verarmten Bevölkerungsteile thematisieren⁵⁵. Er ist Verfasser von Dramen und Filmdrehbüchern, die er zum Teil selbst realisiert hat, sowie Autor zahlloser Artikel zum Zeitgeschehen und politischer Kommentare⁵⁶.

Obwohl immer politisch aktiv, ließ sich Berger nicht in feste, weltanschauliche Strukturen einbinden. Seit den siebziger Jahren richtete er seine Aufmerksamkeit zunehmend auf die Dritte Welt sowie auf die Problematik der Globalisierung.⁵⁷ Bis 1998 war er politisch tätig als Mitglied des „Transnational Institute“, Amsterdam, eines internationalen sozialistischen Diskussionsforums⁵⁸, das sich mit der Lage sozialistischer Länder in Südamerika, heute v.a. auch mit den Folgen der Globalisierung beschäftigt. Dabei

⁵² Vgl. Engelberg, S. 111.

⁵³ Berger, John: Schritte zu einer kleinen Theorie der Sichtbarkeit. Ostfildern 1996 [= Berger: Theorie der Sichtbarkeit].

⁵⁴ Berger, John/ Christie, John; I Send You This Cadmium Red. Ein Briefwechsel über Farben. Basel, Boston, Berlin 2000 [= Berger: Cadmium Red].

⁵⁵ Berger, John: Auf dem Weg zur Hochzeit. Frankfurt/M. 1999² (Original 1995); Berger, John: King. Frankfurt/M. 2001 (Original 1999).

⁵⁶ Vgl. z.B. Berger, John: Gute Nachrichten, schlechte Nachrichten. Fünf Essays 1989-1992. Leipzig 1992 [= Berger, Nachrichten].

⁵⁷ Vgl. z.B. Bergers Vorwort zu den politischen Essays von Arundhati Roy: Die Politik der Macht. München 2002, S. 9-19.

⁵⁸ Vgl. Berger, John: Die Erschaffung der Welt. In: Berger: Das Sichtbare, S. 284. Vgl. auch: <http://www.tni.org>.

schloß er sich - wie *Welz* zu Recht feststellt - nicht ästhetisch, doch auch nicht politisch den antihumanistischen und nihilistischen Tendenzen der Postmoderne an. Er bleibt „dem Aufklärungs- und Humanismusgedanken, trotz aller ideologischen Vorbehalte, kritisch verbunden.“⁵⁹

Zum Eindruck auch seines kunstkritischen Œuvres trägt wesentlich seine literarisch ausgebildete Sprache bei, die auf seine Tätigkeit als Schriftsteller zurückzuführen ist. Die literarische Kraft seiner Essays macht viel von deren Überzeugungskraft aus und versetzt „den Leser mit unaufdringlicher Autorität in einen Zustand meditativer Aufmerksamkeit“, wie das „Times Literary Supplement“ zu einem seiner Bücher vermerkte.⁶⁰

Berger selbst bezeichnet sein Schreiben als ein „Ringeln um Erfahrungen“, als „Versuch, sich der Erfahrung, über die man schreibt, anzunähern“.⁶¹ Insofern erscheint es aus seiner Sicht konsequent und legitim, sich einem Kunstwerk etwa über ein Gedicht zu nähern, da Dichtung ebenfalls eine spezifische Form der Erfahrungsmittelung ist. Zudem lassen seine literarischen Fähigkeiten solche Versuche durchaus überzeugend und durch ihre Qualität gerechtfertigt erscheinen. Hier nähert sich dann nicht der Wissenschaftler, sondern der Künstler dem Werk eines anderen Künstlers. Dem entspricht Bergers eigene Definition der Aufgabe des Kunstkritikers: „the true function of a critic is [...] that of a poet and thinker combined.“⁶²

Der biographische Abriss macht die enorme Vielfalt von Bergers Werk deutlich. Die Eigenständigkeit von Bergers Denken und Kunstauffassung, seiner Ethik und Ästhetik zeigt sich somit auch an der äußeren Form vieler seiner Publikationen. Diese vereinen meist jeweils kurze Essays, Geschichten und Gedichte, die oft nicht nur Kunst im engeren Sinne behandeln, sondern Phänomene der Wahrnehmung, Alltagserlebnisse sowie philosophische und politische Reflexionen zu einem sehr persönlich gefärbten Panoptikum amalgamieren. Seine Schriften, obwohl so vielseitig, sind dabei doch von gewissen Grundannahmen, Voraussetzungen und weltanschaulichen Prämissen durchzogen, die das vermeintlich Disparate vereinheitlichen.

⁵⁹ Welz (1996), S. 151.

⁶⁰ Zit. nach: Berger: *Gesichter*, S. 3.

⁶¹ Berger, John: *Der Geschichtenerzähler*. In: Berger: *Das Sichtbare*, S. 24f.

⁶² Berger, zit. nach Dyer, S. 32.

2.3 Grundsätze von Bergers Denken

2.3.1 Die Denkfigur

Die erwähnten Grundlinien und -begriffe, mit denen Berger operiert, um die sich sein Denken in bestimmten Figuren dreht, aus der Vielfalt seiner Schriften gewissermaßen zu extrahieren, ist Ziel dieses Kapitels. Der folgende Versuch einer schematischen Darstellung dieser Grundprinzipien kann und soll diese Vielfalt nicht unzulässig vereinheitlichen und starre Strukturen behaupten, wo diese nicht vorhanden sind. Doch dient das Schema einer strukturierten und damit zunächst besser verständlichen Erklärung und soll in den weiteren Ausführungen zu Bergers Ästhetik und Ethik sowie zu seiner Fototheorie eine leichtere Orientierung ermöglichen.

Das Schema (Abb. 1) zeigt, daß Bergers Denken von den Grundkategorien materialistischer Philosophie *Raum* und *Zeit* ausgeht, durch die er die menschliche Existenz konstituiert sieht: „to be born is to be projected - or pulled - into time/space“⁶³.

In bezug auf das Phänomen *Zeit* kritisiert er, daß mit dem Beginn der Moderne durch das Einsetzen des Fortschrittsprinzips Zeit von den Menschen nicht mehr zyklisch⁶⁴, sondern als „unilinear“, „uniformer“ Strom gesehen und erlebt würde, der die Erfahrung unterschiedlicher Geschwindigkeit von Zeit ausschließe.⁶⁵ Diese Erfahrung mache jedoch aus, daß Zeit in zwei entgegengesetzten Arten erlebt werden könne: als Anhäufung oder als Verflüchtigung. Der Verflüchtigung trete die Anhäufung von Erfahrung entgegen, die dem Augenblick Tiefe verleihe: „Die erlebte Dauer ist keine Frage der Länge, sondern eine der Tiefe oder Dichte.“⁶⁶

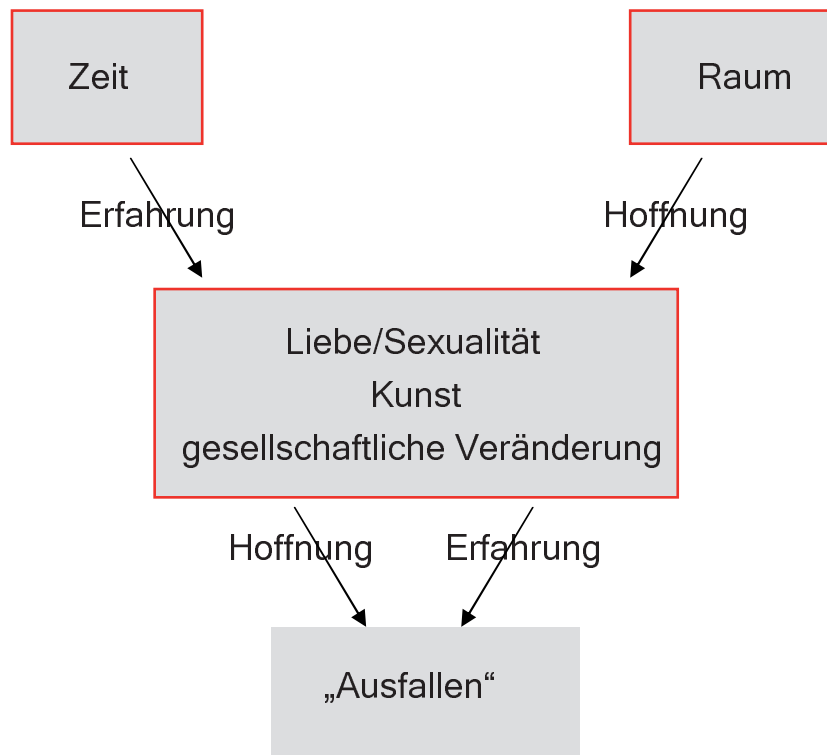
⁶³ Berger: *Go Ask the Time*. Zit. nach Weibel, S. 48.

⁶⁴ Gemäß Berger haben einzig die Bauern auch heute noch eine zyklische Zeitanschauung. Vgl.: Berger, John: *Historisches Nachwort*. In: Berger: *Sau-Erde*, S. 275 und 279.

⁶⁵ Vgl. Berger: *Gesichter*, S. 43.

⁶⁶ Ebd.

Abb. 1:
Schema der Grundfigur von Bergers Denken



Widerpart der Zeit ist für den Menschen - laut Berger - der sexuelle Antrieb, der sich gegen den Strom der vergehenden Zeit richtet, indem er durch Reproduktion in die Zukunft greift: „Jedes Leben wird durch den Zusammenstoß dieser beiden entgegengesetzten Mächte ebenso geschaffen, wie es dadurch gehalten wird.“⁶⁷ Das Sein steht somit in einem „holding“, einem Stillstand, der durch das Gegeneinanderwirken dieser beiden Kräfte bewirkt wird. In diesem „holding“ reklamiert die *Liebe*, deren Ideal es im Gegensatz zur Sexualität ist, „alles zu umfassen“⁶⁸, eine *Totalität*, welche die Zeit beständig zu fragmentieren und zu verbergen scheint.⁶⁹ Liebe ist demnach für Berger das Wiederherstellen einer Totalität in der Spannung des Seins zwischen Werden, Existieren und Vergehen.

Eine ähnliche Opposition besteht zwischen *Raum* und *Liebe*. Den Raum definiert Berger als Getrenntheit, die mit dem Anfang der Welt begann, und

⁶⁷ Ebd., S. 49.

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ Vgl. ebd.; vgl. auch Berger, John: Was gehalten wird. In: Berger, John: Begegnungen und Abschiede. Über Bilder und Menschen. München, Wien 1993 [= Berger: Begegnungen], S. 34: „Jedes Leben wird zugleich geschaffen und *gehalten* in der Begegnung dieser beiden entgegengesetzten Kräfte.“ (Hervorhebung im Original).

der die Existenz bedingt.⁷⁰ Jeder menschliche Schmerz - außer dem körperlichen - werde durch eine Form von Trennung verursacht.⁷¹ Die Liebe widersetzt sich dieser Trennung, denn das Gegenteil von Liebe ist nach Berger nicht Haß, sondern eben Trennung: „Die Liebe zielt darauf ab, jegliche Entfernung zu überbrücken.“⁷² Die Opposition von Raum und Liebe sei als Energie im Schöpfungsakt enthalten: denn nach der Schöpfung folgten Ausdehnung, Raum, Getrenntheit, welche „unweigerlich die Sehnsucht nach der verlorenen Einheit hervor[riefen]“⁷³ und die die Liebe zu überwinden sucht.

Die Erfahrung von Trennung und die Sehnsucht, diese aufzuheben, zieht sich als Grundtenor durch Bergers Werk, sie ist Anlaß des Erzählens an sich, sie ist im bestimmenden Thema des Exils enthalten, sie bildet den Unterton der Liebesgeschichten, sie ist Ausgangs- und Endpunkt seiner Kunstbetrachtungen und ästhetischen Überlegungen:

„Er liegt mit dem Kopf zwischen ihren Beinen. Wie viele Männer wohl so gelegen haben? Wie viele Frauen haben wohl, indem sie ihnen die Hand auf den Kopf legten und nachdenklich lächelten, an die Geburt gedacht? Alles hieran ist Wiederaufnahme, alles hieran ist Wiederkehr. Heimat ist die Rückkehr dorthin, wo die Entfernung noch nicht zählte.“⁷⁴

Diese nostalgisch rückwärtsgewandte wie utopisch vorwärtsgewandte Sehnsucht deutet *Papastergiadis* als „nostalgic return to the maternal space and the utopian advance to woman“⁷⁵ - eine aufgrund der wichtigen Rolle der Frau in Bergers Werk durchaus zulässige Deutung. Hierbei dürften jedoch weniger die mythologischen Kategorien *Freuds*, die *Papstergiadis* heranzieht, hilfreich sein, als vielmehr Erkenntnisse der personalen Psychologie, die diese starke, sehnsuchtsvolle Hinwendung zur Frau als Ausdruck der in Bergers Biographie angesprochenen Bindungsunsicherheit zu seiner Mutter erklären könnten.

⁷⁰ Vgl. Berger: *Gesichter*, S. 95.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 102.

⁷² Ebd., S. 95 und 96.

⁷³ Ebd., S. 96.

⁷⁴ Ebd., S. 97.

⁷⁵ *Papastergiadis*, S. 170.

Bergers Denken ist geprägt von der produktiven Kraft des Versuchs, Getrenntes zu einer Totalität zu vereinen, also das, was er als „the gap between the given and the desired“⁷⁶ empfindet, zu schließen.

Doch lassen sich in Bergers gesamten Werk neben der Liebe bzw. der Sexualität⁷⁷ zwei weitere „Medien“ finden, mittels derer er hofft, die verlorene Einheit wiederherzustellen: die Kunst sowie die politisch-gesellschaftliche Veränderung. Sie sind gewissermaßen politisch, sozial oder kulturell „sublimierte Formen der Liebe“, die „eine Totalität auf historischer wie persönlicher Ebene“ einfordern⁷⁸. Am Beispiel der Poesie - Bergers bevorzugtem Medium, dem er die stärkste künstlerische Kraft zumißt - erläutert er, die Arbeit, die ein Gedicht leiste, sei, eben das zusammenzubringen, was das Leben oder die Gewalt getrennt hätten. Die Poesie lehne sich somit gegen den trennenden Raum auf. Die poetische Metapher versuche, „jene Entsprechungen aufzufinden, deren Gesamtsumme der Beweis für die unteilbare Totalität des Seins wäre.“⁷⁹ Berger postuliert hier also analog zum philosophischen Materialismus eine Einheit der materiellen Welt, doch hat sein Begriff von der Totalität des Seins individuell-psychisch existentielle Qualität, überschreitet, transzendiert also materialistische Kategorien. Diese existentielle bedeutsame Kohärenz der Welt zu suchen, auf sie zu hoffen, sie zu erfahren, ist für Berger auch Wesen und Ziel von Kunst und Fotografie. Sie bildet insofern den Kern und ethischen Maßstab seiner Kunstkritik und Ästhetik und läßt sich - wie im weiteren noch ausgeführt werden wird - vielfach in seinen Essays belegen.

An anderen Stellen wendet Berger „das Entfremdungsthema ins Politische“, wie *Isenschmid* treffend formuliert⁸⁰, weshalb hier neben Liebe und Kunst auch die politisch-gesellschaftliche Dimension - bei Berger v.a. durch marxistische Kategorien geprägt - erscheint. Die Trennung von Raum und Zeit und ihre sich wandelnde Bedeutung im Verlauf der Geschichte sind für

⁷⁶ Berger, zit. nach Papastergiadis, S. 193.

⁷⁷ Die Begriffe werden im weiteren synonym verwendet, da Berger sie - trotz der angeführten Unterscheidung in Hinsicht auf ihren Bezug zur Zeit - keineswegs immer differenziert verwendet. Vgl. zu dieser Differenzierung auch Berger, John: Was gehalten wird. In: Berger: Begegnungen, S. 35.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Berger: Gesichter, S. 102f.

⁸⁰ Isenschmid, S. 117.

Berger Hinweise auf die gesellschaftlichen Zustände, auf deren Veränderung und geben auch das Ziel notwendiger Umwälzungen an.⁸¹ Diese für Bergers Denken ebenfalls fundamentale Dimension wird im weiteren noch genauer beleuchtet.

Die Trennung von Raum und Zeit kann also mittels Liebe/Sexualität, Kunst oder gesellschaftlicher Veränderung aufgehoben werden, was eine Erfahrung ermöglicht, die Berger zwar immer wieder unterschiedlich bezeichnet, um die jedoch sein gesamtes Werk kreist⁸²: den Stillstand von Zeit; einen „Augenblick der Offenbarung“⁸³, eine „offenbarungsähnliche Mittelpunktserfahrung“⁸⁴ im Raum; eine „Liebesverschmelzung“⁸⁵; „Erfahrungen, die Worte hervorrufen wie: *for ever, toujours, siempre, immer*“⁸⁶; „die Sehnsucht nach der verlorenen Einheit“⁸⁷; die „unteilbare Totalität des Seins“⁸⁸; eine „Opposition zur Geschichte“⁸⁹, zum historischen Zeitfluß, „simultaneity instead of sequence, presence instead of cause and effect, ubiquity instead of identity“⁹⁰.

Diese transzendente Ganzheitserfahrung, die an das *nunc stans* gemahnt, das zeitlose Sein, das gemäß Thomas *von Aquin* ermöglicht, Ewigkeit zu begreifen⁹¹, soll im weiteren als ein „Ausfallen“ aus Raum und Zeit bezeichnet werden. Dieses „Ausfallen“ meint dabei keine Flucht vor gesellschaftlicher Realität und historischer Erfahrung, keinen weltfernen, meditativen Eskapismus, sondern die Erfahrung einer das aktuelle Sein transzendierenden Totalität, einer über die Materialität hinausreichenden Sinnggebung, die deshalb jedoch keineswegs metaphysisch gemeint sein muß, wie sich im weiteren in Bergers Denken sowie in seiner Ästhetik zeigen wird.

⁸¹ Vgl. ebd.

⁸² So auch Isenschmid, S. 111.

⁸³ Berger: *Gesichter*, S. 59.

⁸⁴ Vgl. Isenschmid, S. 114f.

⁸⁵ Berger: *Gesichter*, S. 36.

⁸⁶ Berger: *Art*, S. 105 (Hervorhebung im Original).

⁸⁷ Berger: *Gesichter*, S. 96.

⁸⁸ Ebd. S. 103.

⁸⁹ Berger: *Art*, S. 103.

⁹⁰ Berger, John: *Once upon a Time*. In: Rawlence, C. (Hrsg.): *About Time*. London 1985, S. 15, zit. nach Papastergiadis, S. 174.

⁹¹ „[...] causatur in nobis apprehensio aeternitatis, in quantum apprehendimus nunc stans.“ Thomas von Aquin: *Summa Theologiae* I, q. X, Art. 2.

Dieses „Ausfallen“ kann konkret erfahren werden, ist also durch *Erfahrung* vermittelt. Dies trifft vor allem für die Liebe bzw. die Sexualität zu, die dies direkt erlebbar macht. In der Kunst und im gesellschaftliche Zusammenhang kann diese Erfahrung nicht oder nur selten direkt gemacht werden, sie wird vermittelt. Insofern spielt die Frage der Erfahrungsmitteilung als Medium des „Ausfallens“ eine entscheidende Rolle in Bergers Denken und Kunstauffassung, weshalb auch sein Erfahrungsbegriff in einem eigenen Kapitel weiter unten gesondert thematisiert wird.

Doch bleibt es auch oft auch nur bei einer *Hoffnung* auf diese Erfahrung: in der Kunst ist sie kaum konkret benennbar. Berger beläßt es dort immer bei Andeutungen einer Offenbarungserfahrung. Im gesellschaftlichen Kontext ist eine Veränderung in Bergers Sinne schwer zu erreichen und selten zu erleben. Daher wird die Hoffnung auf Offenbarung zu einem eigenen Weg, dem „Ausfallen“, dem Totalitätserleben näher zu kommen, auch wenn die konkrete Erfahrung dies nicht ermöglicht. Bergers Begriff von Hoffnung wird daher weiter unten ebenfalls ein eigener Abschnitt gewidmet.

Wie sehr die anhand des Schemas dargelegte Denkfigur Bergers Werk prägt, wird exemplarisch in *Weibels* Analyse des Romans „G.“ deutlich. Er arbeitet heraus, daß „G.“ wesentlich von Raum und Zeit handelt⁹², Zeit und Raum als Formen der Entfremdung verstanden werden, daß sich die Existenz des Protagonisten G. zwischen Zeit als objektivem Faktum und als subjektiver Erfahrung bewegt und daß G. schließlich als eine Art neuer Don Juan durch fortgesetzte sexuelle Erlebnisse versucht, die Zeit für sich anzuhalten, um derart immer nach *Momenten der Zeitlosigkeit* - eben des „Ausfallens“ - zu streben⁹³:

„Solche Kombinationen von Überraschung und genau erfüllten Erwartungen gibt es nur in Augenblicken sexueller Leidenschaft; sie ist ein weiterer Faktor, der sie [G.s Geliebte] aus dem normalen Ablauf der Zeit herauslöst. Zu irgendeinem Zeitpunkt vor unserer Geburt mögen wir auf einer uns heute noch unbekanntem Ebene auf solche Weise die Gänze unseres Lebens empfunden haben.“⁹⁴

⁹² Vgl. Weibel, S. 47f. und 105ff.

⁹³ Vgl. ebd., S. 12ff.

⁹⁴ Berger, John: G. Leipzig 1991², S. 272.

Dabei scheint G. die objektive Dimension der Zeit so zu vernachlässigen, daß historische Ereignisse (beispielsweise ein Aufstand) ihn mitreißen, ohne daß er sich der Ursachen seiner Handlung bewußt ist.

Intensiv gelebte Liebe und Sexualität stellt dabei also ebensowenig einen Eskapismus dar wie die Beschäftigung mit Kunst: beides sind Bestandteil gesellschaftlicher Veränderung wie mit dieser gleichrangige Möglichkeit von Sinnerfahrung. So folgert auch *Welz*: „Künstlerische Kreativität und sexuelle Aktivität erscheinen im literarischen Text [Bergers] als zwei Paradigmen nichtentfremdeter Handlungsmöglichkeiten des Individuums.“⁹⁵

Bergers Denken oszilliert somit insgesamt zwischen einer materialistischen Basis, einem historisch-materialistischen Geschichtsbild und Gesellschaftsverständnis einerseits sowie der Notwendigkeit einer individuellen transzendenten Sinnerfahrung von bergender Totalität in jenem „Ausfallen“, weshalb ihn *Papastergiadis* als eine Art „romantic Marxist“ bezeichnet⁹⁶.

Beide Pole stellen für Berger keinen Gegensatz dar, sondern sind seiner Auffassung nach kongruent. Die zeitlosen Werte etwa der Kunst, die man mitunter als deren „Mysterium“ bezeichnet, schließen die politische Solidarität mit den Unterprivilegierten nicht aus: „One is a relation to what I have always felt to be the ‚mystery‘ of art. The other is a gut solidarity with those without power, with the underprivileged“, so Berger selbst.⁹⁷ Diese Verflechtung von Politik und Transzendenz wird beispielhaft deutlich, wenn Berger die Erfahrung des „Ausfallens“ als „Mysterium“ deutlich gegen eine „Mystifikation“ abgrenzt: „Mystifikationen schützen Macht. Mysterien schützen das Heilige.“⁹⁸ Der Schriftsteller müsse sich von der Grundüberzeugung leiten lassen, „daß das Leben selbst heilig ist. Damit fängt es überhaupt an.“⁹⁹

⁹⁵ Welz (1996), S. 161. Inwieweit sich diese Bedeutung der Sexualität in Bergers Denken auf *Sartres* Reflexionen zur Stellung des Menschlichen im Marxismus rückführen läßt, wie *Welz* vermutet, bleibt fraglich, da Bergers Denken stark sinnlich und erfahrungsgelenkt ist, aus dem unmittelbaren Leben, weniger aus Theorien schöpft.

⁹⁶ *Papastergiadis*, S. 35.

⁹⁷ Berger, John: „Ways of Witnessing“. In: *Marxism Today*, October 1984, S. 37f. Zit. nach *Papastergiadis*, S. 35.

⁹⁸ Berger, John: *Vermißt vor Kap Wrath*. In: *Berger: Begegnungen*, S. 214.

⁹⁹ *Ebd.*

Und glaubhaft könne er nur dann sein, wenn sein Schreiben „von politischem Bewußtsein und politischen Prinzipien durchdrungen ist.“¹⁰⁰

Bergers Denken ist demnach - und auch dies geht aus dem Schema hervor - grundsätzlich teleologisch geprägt, wobei besagtes „Ausfallen“ dieses Telos darstellt. Dabei betonen die beiden Pole seines Denkens jeweils etwas anders gefaßte Aspekte dieses „Ausfallens“: Die historisch-materialistische Sicht betont die Hoffnung auf eine veränderte Gesellschaftsordnung, die eher spirituelle Seite eine persönliche existentielle Offenbarungshoffnung. Diese Wechselbeziehung von materialistischen und transzendentalen Kategorien wird im weiteren noch genauer zu untersuchen sein. Bereits hier kann jedoch festgehalten werden, daß sich aus dieser teleologischen Verfassung eine immanente Ethik in Bergers Denken und damit auch in seiner Ästhetik ergibt, welche gesellschaftlich-politisch eine entwickelte menschliche Gemeinschaft und individuell die existentielle Sinnfindung zum Ziel hat.

2.3.2 Die politische Dimension

Die politische Dimension von Bergers Denken macht die Intention seines gesamten Werkes aus, sowohl seiner Romane, seiner Analysen, wie auch seiner Kunstkritik und Fototheorie. Diese Dimension bedarf jedoch gerade wegen des bereits angedeuteten, zunächst schwer nachvollziehbar wirkenden scheinbaren Schwankens in Bergers weltanschaulichen Grundsätzen einer genaueren Untersuchung. Erst so kann deutlich werden, auf welchen weltanschaulichen Prämissen Berger aufbaut und wie er diese individuell ausformt. Diese politische Ausrichtung zu klären, ist gerade auch in Hinblick auf die später erfolgende Auswertung seiner Ethik und Ästhetik für Schule und Unterricht relevant, denn diese politischen Implikationen müssen sich als mit den für schulische Pädagogik und Didaktik geltenden Grundätzen vereinbar darstellen.

Bergers Rezeption politischer oder ästhetischer Theorien ist insgesamt sehr persönlich geprägt und ihm ist nicht daran gelegen, selbst ein theoretisches System auszuarbeiten, sondern er will Einsichten gewinnen, die er für sein

¹⁰⁰ Ebd., S. 213f.

Leben und seine Arbeit fruchtbar machen kann. Sein Denken zielt auf eine ethische Dimension, aus der er (lebens-) praktische Konsequenzen zieht. Insofern spricht *De Bolla* zurecht von „a refusal to enter or entertain the discourses of contemporary critical or analytical debate, be they in the realm of art theory or criticism, political theory or literary criticism“¹⁰¹. Hierin kommt Bergers prinzipielle Unabhängigkeit von politischen oder theoretischen Diskursen, Strömungen und Aktualitäten zum Ausdruck, die er sich im Laufe seines Lebens zunehmend erworben hat.

Hinzu kommt, daß auch Bergers eigene Äußerungen über Einflüsse auf sein Denken offenbar mit Vorsicht zu behandeln sind. Oft ist der nachweisbare Einfluß von Autoren, die Berger als wichtige Leitfiguren seiner Arbeit betont, tatsächlich gering¹⁰² oder es ergeben sich gar fundamentale Widersprüche. Andererseits lassen sich beherrschende Einflüsse finden, deren Provenienz Berger jedoch nicht kennzeichnet, wie etwa der vor allem im späteren Werk präsente, jedoch von der Forschung bislang nicht berücksichtigte religiöse Impuls, welchem daher im weiteren besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist.

In Hinsicht auf die politische Dimension seines Denkens wurde bereits in seiner Biographie Bergers frühe und durchgängige Prägung durch den Marxismus deutlich. So bekennt er sich auch in späterer Zeit unmißverständlich zum marxistischen Gesellschafts- und Geschichtsbild:

„I believe in the class struggle and the historical dialectic; I am convinced by Marx's understanding of the role and mechanisms of capitalism. Within the world historical arena, the fighting is mostly as he foresaw. The questions I ask now are adressed to what surrounds the arena.“¹⁰³

Berger geht also - wie hier und an vielen anderen Stellen seines Werkes deutlich wird¹⁰⁴ - von der marxistischen Auffassung einer Teilung der Gesellschaft in Klassen aus, von deren grundsätzlichem Antagonismus, von der Prägung des Menschen durch die ökonomischen Verhältnisse und

¹⁰¹ De Bolla, Peter: Berger and the Ethics of Writing. In: The Minnesota Review, N.S. 28, Spring 1987, S. 78.

¹⁰² So auch Welz (1996), S. 40.

¹⁰³ Berger: Go ask the Time (1985), zit. nach Weibel, S. 47.

¹⁰⁴ Vgl. z. B. Berger, John: Bergarbeiter. In: Berger: Begegnungen, S. 11f.

schließlich von der Notwendigkeit einer diese Strukturen umwälzenden gesellschaftlichen Veränderung.

Diese scheinbar klare Positionsbestimmung stellt für Berger gleichwohl kein Bekenntnis zu kommunistischen Dogmen oder gar zu den sozialistischen Staaten des ehemaligen Ostblocks dar. Schon früh distanzierte er sich von *Stalins* Herrschaftspraxis und wandte sich gegen jede Form von Machtausübung, gleichgültig welcher politischen Provenienz: „Where perhaps I am a bad Marxist is that I have an aversion to political power whatever its form“¹⁰⁵.

Diese historisch-materialistische „Grundierung“ wird durchbrochen von - vor allem im späteren Werk zunehmenden - spirituellen und transzendentalen Überlegungen. Berger formuliert diesen Bruch offen: „Die menschliche Vorstellungskraft hat jedoch große Schwierigkeiten, strikt innerhalb der Grenzen einer materialistischen Praxis oder Philosophie zu leben.“¹⁰⁶ Daher hätten sich die Menschen immer Enklaven eines „Jenseitigen“ geschaffen, um sich gegen den historischen oder kapitalistischen Materialismus zu wehren.¹⁰⁷ Daß sich mit der von Berger somit eingeräumten Möglichkeit, sich dem nach historisch-materialistischer Vorstellung zwangsläufig sich vollziehenden historischen Prozeß durch Spiritualität individuell zu entziehen, ein eigentlich fundamentaler Widerspruch zum philosophischen Materialismus ergibt, ist Berger bewußt. So kritisiert er auch den universellen Gültigkeitsanspruch des Materialismus sowohl in marxistischer wie in kapitalistischer Ausprägung, da dieser das Spirituelle verdrängt habe.¹⁰⁸ Insofern konsequent gelangt Berger in seinen späteren Werken auch dahin, den vom Materialismus verbannten christlichen Begriff des „Bösen“ wiederaufzunehmen, um das Übel in der Welt zu erklären: „Es glaube niemand, das Böse besitze keine spirituelle Kraft [...] Die philosophischen Materialisten hatten diese Kategorie aus ihrem Denken verbannt [...]“¹⁰⁹ Dabei seien gerade die

¹⁰⁵ Berger, John: „Ways of Witnessing“. In: *Marxism Today*, October 1984, S. 37f. Zit. nach Papastergiadis, S. 35.

¹⁰⁶ Berger, John: *Die Seele und der Spekulant*. In: *Berger: Begegnungen*, S. 223.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 224.

¹⁰⁸ Vgl. Berger, John: *Ein Stelldichein - mit wem? Der europäische Augenblick: Rückkehr des Ausgegrenzten*. In: *Berger: Nachrichten*, S. 11.

¹⁰⁹ Berger, John: *Die Seele und der Spekulant*. In: *Berger: Begegnungen*, S. 224.

Hoffnungen der marxistisch-materialistischen Revolutionäre selbst transzendente Visionen gewesen.¹¹⁰ Für Berger stellt dies keinen Widerspruch dar, da er den historischen Materialismus auf die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse beschränkt, sein Menschenbild jedoch keineswegs marxistisch ist: Für ihn ist der Mensch - ganz im Sinne der Aufklärung - autonom und entscheidungsfrei, er kann sich abseits der ökonomischen Verhältnisse Enklaven schaffen, er kann Visionen und Hoffnungen haben, die ihm das Leben in der Gegenwart erleichtern. Das heißt, Berger geht nicht wie Marx davon aus, daß der Mensch weitgehend von den ökonomischen Verhältnissen geprägt ist, sondern er sieht einen Spielraum, er sieht Kräfte und Möglichkeiten, die offensichtlich der menschlichen Natur innewohnen und überzeitlich sind. Er sieht im Bedürfnis nach Transzendenz eine anthropologische Konstante, ohne deshalb den Menschen an einen bestimmten, etwa den christlichen Gott verweisen zu wollen. Vielmehr geht er von der geradezu existentiellen Notwendigkeit einer *Hoffnung* auf Veränderung aus. Hoffnung als der christlichen Tugend parallele, aber von Berger nicht christlich gebunden gemeinte Kategorie macht daher einen zentralen Antrieb in Bergers Denken aus (vgl. Kapitel 2.3.4).

Demgemäß ist auch naheliegend, wenn sich im oben dargestellter Denkfigur seine zunächst marxistisch geprägte Weltanschauung, seine Vorstellung von und sein Wunsch nach politisch-gesellschaftlicher Veränderung in ein Feld gemeinsam mit „Liebe/ Sexualität“ und „Kunst“ einordnet. Politische Veränderung im Gesellschaftlichen entspricht demnach dem Liebesprinzip im Individuellen, sie bildet gewissermaßen die gesellschaftliche Struktur von Bergers Liebesbegriff. Sie hat die gleiche Kraft, mit der Liebe und Sexualität und auch Kunst in Richtung eines „Ausfallens“ aus den historischen Umständen zu treiben vermögen. *Weibel* bestätigt, daß Marxismus und Sexualität für Berger Manifestationen desselben Verlangens sind: „Both in sexual acts and in historical analyses the subject's alienation from the world which surrounds him is momentarily suspended, and the desire for a fusion of the internal with the external is satisfied.“¹¹¹

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 225.

¹¹¹ Weibel, S. 47.

Damit wird deutlich, daß die subjektive Erfahrung des „Ausfallens“ nicht allein ein spirituelles Erlebnis von Transzendenz ist, sondern eine eminent *politische Bedeutung* hat. Der Kulminationspunkt des vorgestellten Schemas, das „Ausfallen“, bildet gewissermaßen den „revolutionären Faktor“ in Bergers transzendente Marxismus, die Möglichkeit für den einzelnen gegen die herrschenden Verhältnisse zu opponieren und sich ihnen zu entziehen, im Jetzt bereits eine Ahnung des Kommenden zu erfahren. Demnach versteht Berger dieses „Ausfallen“ als konkrete Möglichkeit, die eigene Identität als Teil einer diese selbst transzendierenden Totalität gegen Gewalt und Herrschaft als „Trennendes“ zu behaupten.

Beispielhaft deutlich wird diese Denkfigur auch in der Fototheorie von „Eine andere Art zu erzählen“ (vgl. auch Kapitel 4.3). Dort bezeichnet Berger das, was hier als „Ausfallen“ gefaßt wurde, als „Opposition zur Geschichte“¹¹², als Widerstand gegen den Zeitfluß:

„Jeder revolutionäre Protest ist zugleich ein Unternehmen, das sich dagegen richtet, daß Menschen Objekte der Geschichte sind. Und sobald Menschen spüren - als Ergebnis ihres verzweifelten Protests -, daß sie nicht mehr solche Objekte sind, *besitzt Geschichte nicht länger das Monopol der Zeit.*“¹¹³

Demnach sei der Widerstand der Menschen gegen die Geschichte eine Reaktion auf die Gewalt, die ihnen angetan wurde. Diese Gewalt liege laut Berger darin begründet, daß die in früheren Zeiten stets mögliche Erfahrung der Zeitlosigkeit durch die im 18. Jahrhundert einsetzende Geschwindigkeit der historischen Veränderung verhindert wurde. Zwar seien durch den gewandelten Zeitbegriff auch Einsichten in die historischen Möglichkeiten sozialer Gerechtigkeit geschaffen worden (etwa durch *Marx'* Theorie), doch sei der subjektiven Erfahrung dennoch Gewalt angetan worden:

„Worin besteht diese Gewalt? Die menschliche Einbildungskraft [...] hat immer die Fähigkeit besessen, Zeit aufzuheben. [...] auch dadurch, daß gewisse Augenblicke gelebt werden, die sich dem Ablauf, dem Vergehen der Zeit widersetzen. Nicht so sehr, weil sie unvergeßlich werden, sondern weil die Erfahrung solcher Augenblicke für Zeit undurchlässig ist.“¹¹⁴

¹¹² Berger: Art, S. 103.

¹¹³ Ebd., S. 104 (Hervorhebung im Original).

¹¹⁴ Ebd., S. 105.

Erfahrungen zeitaufhebender Augenblicke könnten nun nicht mehr allgemein gemacht werden, da sie „jetzt von allem, was sie umgibt, in Frage gestellt“ würden¹¹⁵: „Erfahrungen, die einem den Begriff *immer* eingeben, müssen nun ganz allein und persönlich gemacht werden.“¹¹⁶ Diese Möglichkeit lasse sich der Mensch aufgrund seiner „Findigkeit“ jedoch auch unter gewandelten historischen Bedingungen nicht nehmen, so daß er die Erfahrung der besagten zeitaufhebenden Augenblicke, das „Ausfallen“ aus Raum und Zeit der historischen Zeit zum Trotz machen könne, „um sich Erfahrungen zu erhalten, um einen Bereich der ‚Zeitlosigkeit‘ neu zu erschaffen, um auf dem Bleibenden zu bestehen.“¹¹⁷

Berger betont hiermit deutlich den Wert des Bleibenden, Überzeitlichen in der und für die subjektive Erfahrung des Menschen. Das Bleibende, das den Augenblick transzendiert, ist für das individuelle Leben unverzichtbar und erhält gleichzeitig historisch-politische Bedeutung. Als Folge dieser Überlegungen kritisiert Berger auch, daß die politische Linke sich nicht über die Bedeutung der subjektiven Erfahrung als historischem Faktor im Klaren gewesen sei. Es sei ein Irrtum, auf einen ökonomischen Determinismus zu vertrauen.¹¹⁸

Die „Akzentuierung des Individuell-Menschlichen in Bergers marxistischem Denken“¹¹⁹ geht offenbar auch auf seine frühe *Sartre*-Rezeption zurück, welche sich jedoch nicht durchgängig in seinem Werk nachweisen läßt. *Welz* weist selbst darauf hin, daß es wohl eher *Albert Camus* gewesen ist, dessen Werke Berger prägten.¹²⁰ Wie *Camus'* unabhängiger Humanismus stellt Berger im Zweifel den Wert des Menschen über die Ideologie - worin letztlich auch *Camus'* unversöhnliche Diskrepanz zu *Sartre* bestand - und wird hierfür bis heute von marxistischer Seite kritisiert. Die „Betonung des subjektiven Faktors“ ist für Berger wie *Camus* also keine rein politisch-

¹¹⁵ Ebd., S107.

¹¹⁶ Ebd., S. 108.

¹¹⁷ Ebd.

¹¹⁸ Diese Gedanken entwickelt Berger in einem Essay, der sich mit der „de Stijl“-Bewegung befaßt. Vgl. Berger, John: Der Stil von „de Stijl's Magazine“: eine Glaubensfrage. In: Berger, John: Das Leben der Bilder oder die Kunst des Sehens. Berlin 1981, S. 85 [= Berger: Leben]

¹¹⁹ *Welz* (1996), S. 153.

¹²⁰ Vgl. *Welz* (1996), S. 51.

theoretische, bzw. strategische Fragestellung, sondern Ausdruck einer gelebten und empfundenen Verbindung zum Mitmenschen, aus der Empörung, Solidarität und der Wunsch nach sozialer Veränderung erwächst.

Bezeichnend für diese eigenwillige Rezeption politisch-philosophischer Theorien ist es, wenn *Welz* für die von Berger rezipierten anarchistischen Ideen eines Peter *Kropotkin* nur „diffuse“ Hinweise in dessen Werk findet¹²¹. Die ist insofern wenig verwunderlich, weil das eigentliche Zentrum etwa von *Kropotkins* Schrift „Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt“¹²² eine grundlegende Aussage über die Natur des Menschen bildet, die Bergers eigener Haltung entspricht. Die von *Kropotkin* (als Amateurwissenschaftler des 19. Jahrhunderts) vorgetragene (und im übrigen von der modernen Kulturanthropologie bestätigte¹²³) These, daß der Mensch nur aufgrund seiner Sozialnatur den evolutionären Vorteil erlangen konnte, der ihn heute auszeichnet, der Mensch also von Natur aus sozial ist, ergibt somit kein handhabbares politisches Programm, drückt sich nicht in Theoriemodifikationen aus, sondern bestätigt und bestärkt Berger in seiner grundsätzlicher Einstellung gegenüber dem Menschen, die er dann - um glaubwürdig zu sein - eben auch lebt.

Es läßt sich also festhalten, daß Bergers Denken nicht nur Materialismus und Transzendenz vereint - was *Dyer* mit dem Begriff eines „spirituellen Materialismus“¹²⁴ kennzeichnet -, sondern auch Marxismus und Humanismus einander annähert. So wird sein Materialismus human, die Begründung der Transzendenz bleibt politisch. Seine gesellschaftlichen und ökonomischen Analysen, auf denen er aufbaut, sind demnach marxistisch-materialistischer Provenienz, beziehen sich aber immer auf den Menschen als letzten Maßstab; die gesellschaftliche Veränderung geht von einer zentralen spirituellen Erfahrung aus, die jedoch politisch wirksam werden soll.

Gleichwohl bleibt ein Widerspruch in Bergers politischem Denken unaufgelöst. Trotz seines ideologieunabhängigen humanistischen Engagements

¹²¹ Vgl. *Welz* (1996), S. 44.

¹²² *Kropotkin, Peter: Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt. Deutsche Ausgabe besorgt von Gustav Landauer. Erstausgabe Leipzig 1904, Neuauflage Grafenau 1999.*

¹²³ Vgl. etwa *Leakey, Richard E./ Lewin, Roger: Wie der Mensch zum Menschen wurde. Neue Erkenntnisse über den Ursprung und die Zukunft des Menschen. Hamburg 1978.*

¹²⁴ Vgl. *Dyer*, S. 134.

scheint sein Verhältnis zur Gewalt nicht geklärt. Exemplarisch für viele Stellen in seinem Werk wird dieses mitunter von starken Affekten geprägte Verhältnis zur Gewalt als Mittel politischer Veränderung an einer Stelle deutlich, an der er über das Schicksal von Bergarbeitern schreibt:

„Und nichts könnte menschlicher, könnte zärtlicher sein als solch eine Vision, wie die Erbarmungslosen von den Barmherzigen im Schnellverfahren exekutiert werden. Es ist das Wort 'zärtlich', das uns am Herzen liegt und das SIE [die „Unterdrücker“] niemals verstehen werden, denn sie wissen nicht, worauf es sich bezieht. Die rächenden Helden werden jetzt erträumt und erwartet. Sie werden bereits gefürchtet von den Erbarmungslosen und gesegnet von mir und vielleicht von dir.“¹²⁵

Wenn Berger - wie gezeigt - gesellschaftliche Veränderung in solchem, marxistisch geprägten revolutionären Sinne und das Liebesprinzip quasi gleichsetzt, ist dies mehr als fragwürdig, zumal er sich - dann paradoxerweise - andererseits von den Schrecken des Sowjetregimes distanziert. In dieser Distanzierung ist das Gewaltproblem nicht abschließend geklärt, denn offenbar um den Marxismus als Theorie zu retten, beruft Berger sich auf die verbreitete Meinung, *Marx* selbst und auch die frühen Kommunisten seien von Liebe zum Menschen, von Mitleid getrieben gewesen und die marxistische Theorie sei ein entsprechend menschenfreundlicher, Erlösung versprechender Ausdruck dessen. Die von Kommunisten begangenen Verbrechen schreibt er einer Pervertierung der „glühenden Hoffnung“ auf „Erlösung der Bemitleidenswerten“ zu, die der Marxismus versprochen habe¹²⁶ - ein Irrtum, den die (nichtmarxistische) Marxismus-Forschung inzwischen geklärt hat.¹²⁷

Allerdings bleibt festzuhalten, daß dieses Problem in Bergers Werk und seiner Lebenspraxis keine beherrschende Rolle spielt, sein Werk ist weit aus stärker geprägt von einem unzweifelhaften kritisch-humanistischen Grundanliegen:

¹²⁵ Berger, John: Bergarbeiter. In: Berger: Begegnungen, S. 12 (Hervorhebung im Original).

¹²⁶ Berger, John: Weder Mitleid noch Erbarmungslosigkeit. Die dritte Woche im August. In: Berger, Nachrichten, S. 39.

¹²⁷ Löw weist anhand des Quellenstudiums nach, daß das Gewaltproblem in *Marx*'s Schriften selbst angelegt ist. Vgl. Löw, Konrad: Warum fasziniert der Kommunismus? Eine systematische Untersuchung. München, New York, London, Paris 1985, S. 245f.

„Der Schriftsteller sollte soweit als möglich durchdrungen sein von dem, worüber er schreibt. In der modernen Welt, in der jede Stunde Tausende von Menschen infolge von Politik sterben, kann Schreiben nirgends auch nur im entferntesten glaubhaft sein, wenn es nicht von politischem Bewußtsein und politischen Prinzipien durchdrungen ist. Schriftsteller, die weder über das eine noch das andere verfügen, bringen utopischen Schund hervor.“¹²⁸

In dieser klaren Stellungnahme zur Aufgabe des Schriftstellers klingt noch einmal deutlich Albert *Camus'* Position an; demzufolge kann sich der Schriftsteller

„heute nicht in den Dienst derer stellen, die Geschichte machen: er steht im Dienste derer, die sie erleiden. [...] der Adel unseres Berufes wird stets in zwei schwer zu haltenden Verpflichtungen wurzeln: der Weigerung, wider besseren Wissens zu lügen, und dem Widerstand gegen die Unterdrückung.“¹²⁹

Die politische Dimension in Bergers Werk ist somit letztlich eine humanistische Dimension, sie umfaßt die Frage nach dem Sinn und dem Wert des Lebens, nach der Bestimmung des Menschen und daraus resultierend nach der Verantwortung des Künstlers. Dabei geht es Berger nicht um passives Mitleid, sondern um gelebte Solidarität, die aus Empathie in den anderen erwächst. Diese Empathie praktiziert Berger mit seinen Arbeiten, lebt sie seinem Leser vor und ermöglicht sie ihm damit selbst. So sind auch seine politischen Analysen und Reflexionen immer verbunden mit dem Mitfühlen mit den Opfern und bestimmt von einer unbeirrbaren Hoffnung in die nicht zu brechende humane Natur des Menschen. Dieser Zusammenhang wird hier exemplarisch anhand eines längeren Auszugs aus einem Essay über die weltpolitische Lage nach dem 11. September 2001 deutlich:

„Überall - und unter sehr verschiedenen Bedingungen - fragen sich Menschen derzeit: Wo leben wir? Die Frage ist historisch gemeint, nicht geografisch. Was durchleben wir gerade? Wohin treiben wir? Was haben wir verloren? Wie sollen wir weitermachen, so ohne eine überzeugende Zukunftsvorstellung? Warum haben wir die Sicht auf alles, was jenseits unserer Lebenszeit liegt, verloren?

¹²⁸ Berger, John: Vermißt vor Kap Wrath. In: Berger: Begegnungen, S. 214.

¹²⁹ Camus, Albert: Rede anlässlich der Entgegennahme des Nobelpreises am 10. Dezember 1957 in Stockholm. In: ders.: Fragen der Zeit. Reinbek bei Hamburg 1997, S. 225f.

Die hoch dotierten Experten antworten: Globalisierung. Postmoderne. Technologische Revolution. Ökonomischer Liberalismus. Die Begriffe sind austauschbar und irreführend. Auf die ängstliche Frage, wo wir leben, murmeln die Experten: Nirgendwo. [...]

Jenseits der Ideologie beruht die Macht dieser Tyrannei auf zwei Bedrohungen. Die erste ist die Intervention aus der Luft durch den höchstgerüsteten Staat der Welt. Man könnte sie die "B-52-Bedrohung" nennen. Die zweite ist die skrupellose Verschuldung bis hin zum Bankrott; angesichts der heutigen Produktionsbeziehungen in der Welt bedeutet das: Hunger. Man könnte sie "Null-Bedrohung" nennen. [...]

Um mich ist es dunkel, aber ich sehe nicht nur die Tyrannei. Wenn dem so wäre, hätte ich wahrscheinlich nicht den Mut, weiterzumachen. Ich sehe die Menschen schlafen, ich sehe, wie sie aufschrecken und aufstehen, um einen Schluck Wasser zu trinken; wie sie anderen ihre Pläne oder Befürchtungen zuflüstern; wie sie Liebe machen, beten, etwas kochen, während der Rest der Familie schläft - in Bagdad und in Chicago. (Ja, ich sehe auch die unbesiegbaren Kurden; 4 000 von ihnen hat Saddam Hussein einst vergast - mit Billigung der USA.) Ich sehe die Pastetenbäcker in Teheran und die Hirten auf Sardinien, die neben ihren Schafen schlafen und als Banditen gelten. Ich sehe einen Mann in Berlin-Friedrichshain im Pyjama mit einer Flasche Bier dasitzen und Heidegger lesen, und seine Hände sind die eines Proletariers. Ich sehe ein Boot mit illegalen Einwanderern vor der spanischen Küste bei Alicante. Ich sehe eine Mutter in Mali ihr Baby in den Schlaf wiegen; ihr Name ist Aya, das heißt "Am Freitag geboren". Ich sehe in den Ruinen von Kabul einen Mann nach Hause gehen, und ich weiß, dass trotz all des Schmerzes der Einfallsreichtum der Überlebenden ungebrochen ist, ein Einfallsreichtum, der Kraft kostet und Kraft spendet, und in der unbeirrbareren Erfindungsgabe dieses Einfallsreichtums liegt ein geistiger Wert, so etwas wie der Heilige Geist, davon bin ich überzeugt inmitten dieses Dunkels, auch wenn ich nicht weiß, warum.¹³⁰

Dabei dürfte es gerade die auch hier deutlich werdende Mitmenschlichkeit Bergers, seine Fähigkeit zum Mitfühlen mit den Benachteiligten sein, die ihn den „subjektiven Faktor“ stärker gewichten lässt als die revolutionäre Theorie. *Empathie* ist somit ein zentraler Faktor in Bergers Werk; sie ist die Grundlage seiner schriftstellerischen Arbeit wie seiner Kunstkritik und äs-

¹³⁰ Berger, John: Konsum und Schmerz. Betrachtungen über das Wesen der Tyrannei. In: Le Monde diplomatique, Nr. 6980 vom 14.2.2003.

thetischen Theorie; sie sichert im Politischen, daß Ideologie nicht vor oder über dem Menschen steht.

Auch ist zu beobachten, daß der zitierte, eher revolutionär-aufbegehrende Impetus seiner frühen Werke später zunehmend von einem Ton der Trauer über den Verlust abgelöst wird¹³¹. Den Verlust thematisiert er jedoch „nicht aus Wehmut, sondern weil auf seiten des Verlusts die Hoffnungen geboren werden.“¹³² Hoffnung auf Veränderung liegt also bei denjenigen, die aufgrund gesellschaftlicher Umstände Verluste erlitten haben und erleiden, so wie Berger etwa in einem seiner jüngeren Romane die Folgen der Globalisierung für die Menschen am Rande der Gesellschaft behandelt.¹³³ Die Betonung des Verlusts von Vergangenen bedeutet eine weitere Abkehr vom Fortschrittsoptimismus des kapitalistischen wie des historischen Materialismus. „Hoffnung auf“ wird somit eine zunehmend wichtige Kategorie.

Bergers durchgehender „humanistischen Gestus“, der bemüht ist

„im Spannungsfeld von künstlerischer Praxis und sozialem Engagement in seiner Kunst einen Humanismusanspruch aufrechtzuerhalten, was angesichts nihilistischer und aufklärungsfeindlicher Tendenzen der Gegenwartskultur keineswegs selbstverständlich ist“¹³⁴,

stellt damit vielmehr eine grundsätzliche Ethik als eine spezifische politische oder kritische Theorie dar. Und trotz Anflügen von Trauer und der Skepsis gegenüber Fortschrittsutopien vertritt er letztlich ein optimistisches Menschenbild, das dem Menschen seine Freiheit zutraut und eine Hoffnung darauf aufrechterhält. Bergers Werk ist eine „continuous study of the immense gulf between the real and the potential, between what man is and what he could be“.¹³⁵

¹³¹ So auch Ingendaay, Paul: Spiel mir das Lied vom Flieger. Sau-Erde und Sehschule: Zum siebzigsten Geburtstag des englischen Schriftstellers John Berger. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 5. 11. 1996.

¹³² Berger: Gesichter, S. 62.

¹³³ Berger, John: King. Frankfurt/M. 2001.

¹³⁴ Welz (1996), S. 203. Insofern ist der Versuch, aus Bergers Werk Perspektiven für post-moderne Diskurse zu extrahieren, wie ihn *Robbins* unternimmt, fragwürdig (vgl. Robbins, Bruce: Feeling Global. Experience and John Berger. In: *Boundary2*. Vol. XI 1, 2, Fall/Winter 1982/83. Binghamton, New York, S. 291-308).

¹³⁵ Bras, A. R.: A Sense of The Future: The Work of John Berger. In: *Critique*, Spring, 25:3, 1984, S. 125.

Die politische Dimension in Bergers Werk ist demnach mehr als eine „Ethik des Schreibens“, die *De Bolla* konstatiert¹³⁶, sie umreißt eine Ethik des guten, also eines dem Menschen gemäßen Lebens.

2.3.3 Erfahrung

Entgegen den bisher erläuterten Kategorien verwendet Berger den Begriff „Erfahrung“ zwar immer wieder, gibt aber an keiner Stelle eine explizite Erklärung, wie er ihn auffaßt. Da der Erfahrungsbegriff allerdings gerade für seine Ästhetik und seine Fototheorie äußerst relevant ist, soll an dieser Stelle eine genauere Untersuchung erfolgen.

Zunächst ist festzuhalten, daß Berger den Begriff „Erfahrung“ in doppelter Hinsicht verwendet: sowohl als den aktiven Vorgang des Etwas-gewahr-Werdens, also als Erlebnis, aber auch als Resultat dieses Vorgangs, das gesammelt, angehäuft, erinnert werden kann und so individuelle Bedeutsamkeit erlangt, also als Wissen oder Kenntnis.¹³⁷

Wie in der Denkfigur angedeutet, ist Erfahrung das Medium, der Weg zum Ziel des Ausfallens. Solche Erfahrung kann gemacht werden in der Liebe bzw. Sexualität, an der Kunst oder durch gesellschaftliche Veränderung. Diese grundlegende Bedeutung von Erfahrung für sein Denken erklärt, warum Berger es als Ziel seiner ganzen Tätigkeit ansieht, diese mit Worten und Bildern möglichst unmittelbar zu vermitteln.¹³⁸

An zwei Stellen in seinem Werk, an denen er über seine Tätigkeit als Schriftsteller reflektiert, geht Berger näher auf das Problem der Erfahrung ein. Zunächst hält er fest, daß Erfahrungen unteilbar und kontinuierlich seien, mindestens in einem Leben, möglicherweise auch über das individuelle Leben hinaus.¹³⁹ Das heißt, Berger nimmt einen tradierbaren und tradierten Bestand an Erfahrungen an, die aufeinander aufbauen und sich auf Ver-

¹³⁶ Vgl. De Bolla, Peter: Berger and the Ethics of Writing. In: The Minnesota Review, N.S. 28, Spring 1987, S. 78-84

¹³⁷ So bedeutet „Erfahrung“ gemäß Wahrig, Gerhard: Deutsches Wörterbuch, o. O., 1980/81, Sp. 1146 auch „Kenntnisse und Übung“ (Hervorhebung J. K.). *Robbins* bestätigt dies für das Englische: „Experience is both ‚mere‘ experience and the usable knowledge gained from it.“ Robbins, S. 294.

¹³⁸ Vgl. u.a. Berger: Art, S. 83; Weibel, S. 39f.

¹³⁹ Vgl. Berger, John: Der Geschichtenerzähler. In: Berger: Das Sichtbare, S. 25.

gangenheit und Zukunft beziehen. Das bedeutet auch, daß die gesammelten Erfahrungen der Generationen einen Wert haben, daß sie eine Tradition konstituieren, die Relevanz und Bedeutung für die Gegenwart haben kann.

Insofern betrachtet Berger - wie bereits zitiert - Schreiben als ein Ringen um den Sinn von Erfahrungen, als den Versuch, sich der Erfahrung, über die man schreibt, anzunähern, also - so darf man folgern - der Erfahrung die Tiefe von Erkenntnis, von „knowledge“ zu geben, ihr Sinn zu verleihen. Diese (in seinem Falle schreibende) Annäherung an Erfahrung sei eine Bewegung des Vortastens und Zurückziehens, der genauen Prüfung (Nähe) und des Herstellens von Zusammenhängen (Entfernung). Derart nehme die Vertrautheit mit der Erfahrung zu, was letztlich zur Erschließung des Sinns dieser Erfahrung führen könne.¹⁴⁰ Dabei müsse der Schriftsteller (und dies dürfte nicht nur für diesen gelten) für die Vieldeutigkeit und Ungewißheit der Erfahrung offen sein, wodurch sein Schreiben wiederum erst Klarheit und Gewißheit erhalte.¹⁴¹

Diese dezidierte Beschreibung seines Vorgehens verdeutlicht zwei wichtige Faktoren von Bergers Umgang mit Erfahrung: Erstens beschreibt er implizit sehr genau den Vorgang einer empathischen Annäherung an ein Gegenüber, wie er aus der Psychotherapie bekannt ist: das Herantasten an die Erlebniswelt eines Menschen, das distanzierende Reflektieren derselben, die Berücksichtigung der eigenen Erfahrungswelt, um Übertragungen nicht zuzulassen, die Ergebnisoffenheit, um dem Gegenüber unvoreingenommen gegenüberzutreten, andererseits die Hypothesenbildung vor dem Hintergrund eines - in diesem Falle - wissenschaftlich begründeten Menschenbildes. Das Vorgehen ist dabei analog zu Bergers Beschreibung sowohl induktiv („Nähe“, „genaue Prüfung“), wie deduktiv („Herstellen von Zusammenhängen“). Bei Berger enthält der zweite Schritt dabei die politische Dimension, da er hier die ansonsten bloß subjektive Erfahrung in größere historisch-politische Zusammenhänge einordnet:

¹⁴⁰ Vgl. ebd. Auch im Roman „G.“ stellt *Weibel* diesen ständigen Wechsel des Erzählers zwischen intimer Nähe und objektiver Distanz fest. Vgl. Weibel, S. 101.

¹⁴¹ Berger, John: Vermissst vor Kap Wrath. In: Berger: Begegnungen, S. 212.

„Nicht nur um die persönliche Erfahrung geht es, sondern auch um die wesentliche, historische Erfahrung unseres Verhältnisses zur Vergangenheit. Es ist die Erfahrung aus der Suche nach dem Sinn unseres Lebens und die Erfahrung aus dem Versuch, die Geschichte zu verstehen, deren aktive Gestalter wir werden können.“¹⁴²

Die zu solchem Vorgehen nötige Fähigkeit, die auch Berger zeigt, beschreibt der Individualpsychologe Alfred *Adler* überaus plastisch:

„Man muß mit den Augen des anderen sehen, mit den Ohren des anderen hören und mit dem Herzen des anderen fühlen, man muß sich mit ihm identifizieren. Das ist aber ein anderer Vorgang als der, der der Freudschen Auffassung entspricht. Es ist mehr das, was in der Psychologie als Einfühlung bekannt ist.“¹⁴³

Um sich „sich einfühlend in die Situation eines anderen Menschen zu versetzen“¹⁴⁴ bedarf gemäß *Adler* der sich Einfühlende selbst des „Gemeinschaftsgefühls“, damit er „sich als ein Teil des Ganzen fühlt.“¹⁴⁵

Adlers Worte präzisieren hier den zweiten wesentlichen Faktor von Bergers Erfahrungsbegriff: Annäherung an Erfahrung kann im besten Falle dazu führen, sich als „ein Teil des Ganzen“, einer Totalität zu fühlen, Gemeinschaft und Verbundenheit mit Menschen und Dingen zu erfahren. Hier klingt die Kategorie an, die als „Ausfallen“ bezeichnet worden war, welche somit noch einmal genauer als eine Art Subjekt-Objekt-Verschmelzung durch möglichst genaue Einfühlung verstanden werden kann. Diese *vollständige Gemeinschaft durch Empathie* ist gemäß Bergers denkerischer Grundfigur möglich in Liebe bzw. Sexualität, in der Kunst sowie als gesellschaftliche Veränderung.

Dabei bezieht sich dieses „Gemeinschaftsgefühl“ nicht nur direkt auf Menschen, sondern ebenso - und dies wird gerade in Bergers Kunstbetrachtungen deutlich - auf die Erscheinungen der sichtbaren Welt, die Erfahrungen des Einzelnen und die historischen Zeugnisse und Traditionen der Menschheit insgesamt.

¹⁴² Berger: Sehen, S. 33.

¹⁴³ Adler, Alfred: Die Technik der Individualpsychologie. Zweiter Teil. Frankfurt/M. 1974, S. 176.

¹⁴⁴ Adler, Alfred: Lebenskenntnis. Frankfurt/M. 1978, S. 125.

¹⁴⁵ Adler, Alfred: Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd. I. Frankfurt/M. 1982, S. 225.

„Erfahrung“ hat bei Berger demnach einen doppelten Sinn, der in der oben angeführten zweifachen Wortbedeutung angelegt ist, aber darüber hinaus weist: Erfahrung ist zum einen der Prozeß des Erfahrens im Sinne der Einfühlung in andere und anderes sowie zum anderen ein abgeschlossenes Erlebnis, das in bestem Fall Wissen und (Er-)Kenntnis wird.

Robbins weist insofern zurecht - wenn auch in etwas anderer Nuancierung - darauf hin, daß einfaches Erlebnis nicht mit Erfahrung verwechselt werden dürfe: „Everyone has the first, but the second, especially with regard to ‚social relations‘, is rare.“¹⁴⁶ Das Zweite - Erfahrung in ihren sozialen Bezügen zu machen - bedarf also intensiverer Beschäftigung und Auseinandersetzung, muß erarbeitet, geradezu errungen werden.

Und hier setzt für Berger seine Aufgabe als Schriftstellers, als Künstler an: eigene Erfahrung zu machen, Erfahrung anderer durch Einfühlung aufzuarbeiten, sie zu ordnen und künstlerisch zu verarbeiten und durch diesen Prozeß der Annäherung selbst wieder neue Erfahrung zu machen. Subjekt und Objekt dieses Prozesses sind insofern kaum zu unterscheiden, was die Irritation erklärt, mit der *Robbins* Bergers Erfahrungsbegriff charakterisiert: „It’s astonishing hard to tell whether the ‚experience‘ he [Berger] refers to is theirs [der Bauern] or his own.“¹⁴⁷ Tatsächlich ist sie im Sinne des oben beschriebenen Prozesses beides: Bergers Erfahrung *und* die der Bauern, um die es in diesem Falle geht. Möglicherweise trägt zu dieser Unklarheit bei, daß Berger sich gerne als „clerk of their records“ bezeichnet, womit er sich eine unbeteiligte, geradezu buchhalterische Position zuzuweisen scheint. Dies verschleiert jedoch den komplexen menschlich-psychologischen wie künstlerischen Ablauf. Selbstverständlich ist seine Erfahrungsaufzeichnung nicht objektiv, sie ist *seine Meinung* von der Erfahrung anderer, nicht deren ursprüngliche, direkte Erfahrung selbst. Diese könnten etwa die Bauern nur selbst aufzeichnen. Er verarbeitet deren Erfahrung in einem künstlerischen Prozeß, so daß seine Erfahrung mit einfließt, wenn er sich auch - um mit dem psychologischen Terminus zu sprechen - um möglichst geringe „Übertragungen“ bemüht. Andererseits betont er, sein „professioneller Realismus“ - und dies macht eben jene deduktive Komponente aus - sei „immer

¹⁴⁶ Robbins, S. 294.

¹⁴⁷ Ebd., S. 298.

bewußt politisch; er zielt darauf ab, einen undurchsichtigen Teil der herrschenden Ideologie aufzubrechen und zu zerstören, wobei gewöhnlich ein bestimmter Aspekt der Realität systematisch verzerrt oder verleugnet wird.“¹⁴⁸ Berger *beabsichtigt* demnach überhaupt nicht, objektiv zu sein, womit die Legitimation für seine „Manipulation“ einem hohen ethischen Anspruch standhalten muß.

Bergers *Realismus* ist demnach keine Frage einer möglichst realistischen Technik (sei sie literarisch oder bildkünstlerisch), sondern eine *Frage der Empathie*, verbunden mit der politisch-moralischen Einordnung des durch Einfühlung Erfahrenen. Die Entwicklung dieser Erkenntnis kennzeichnet im übrigen Bergers künstlerischen Lebensweg, der mit einer Auffassung im Sinne des Sozialistischen Realismus begann, welcher mehr oder weniger kunstvoll verpackte Propaganda an den Menschen von außen heranträgt und daher auch wirkungslos bleiben muß, und sich dann weiterentwickelte auf der Suche nach einem tatsächlichen Zugang zur Erfahrung des Menschen - nicht um dessen Manipulation willen, sondern um mit ihm zu fühlen und mitzuleben, was bei Berger immer auch mitzuleiden bedeutet. Am deutlichsten wird dies in seiner Entscheidung, mit den Menschen, über die er schreiben möchte, zu leben, *um sie zu verstehen*.¹⁴⁹

Bergers Werk hat insofern ein eigenes pädagogisches Anliegen: Er will aufgezeichnete und gedeutete Erfahrung für andere verfügbar und auf diesem Weg von ihm geleistete Empathie und politisch-weltanschauliche Einordnung nachvollziehbar machen und gleichzeitig zu dieser anleiten. Er selbst bietet dem Leser oder Betrachter demnach das Medium, um die von ihm für zentral gehaltenen Erfahrungen machen zu können. Wenn *Robbins* hier reklamiert, daß die Erfahrung dann, um Sinn zu ergeben, nicht mehr denen „gehöre“, die sie ursprünglich machten, sondern Teil des Bewußtseins anderer sei und man deshalb überhaupt nicht mehr von „Erfahrung“ sprechen möchte¹⁵⁰, erscheint dies angesichts des Ausgeführten wenig

¹⁴⁸ Berger, John: Der Geschichtenerzähler. In: Berger: Das Sichtbare, S. 29.

¹⁴⁹ Bei der Arbeit an „A Seventh Man“ bemerkte Berger, daß er sich nicht vorstellen konnte, was die Emigranten als Bauern eigentlich zurückgelassen hatten und folgerte: „to understand their experience of their world - I'd have to live among them.“. Zit. nach Lippincott, S. 135.

¹⁵⁰ Vgl. Robbins, S. 301.

wesentlich: der künstlerische Produktions- und Rezeptionsprozeß wandelt das Vorhandene unweigerlich zu einem eigenständigen Neuen.

Ein frappierendes Beispiel für eine solche Erfahrungsverarbeitung und -mitteilung, hier in Form einer Annäherung an eine vieldeutige ästhetische Erfahrung des Alltags, die direkt nichts mit Kunst zu tun hat, gleichwohl den Gegenstand als ästhetisches Phänomen und gleichzeitig als existentielle Erfahrung untersucht, ist Bergers Essay „Feld“.¹⁵¹ Er versucht dort in verschiedenen „Annäherungsversuchen“¹⁵² - poetisch, philosophisch, systematisch - die Erfahrung des Zusammenfallens von Raum und Zeit beim Betrachten eines Feldes zu erfassen. Er beschreibt ein „Idealfeld“, die Wirkung möglicher Ereignisse, die darin stattfinden, und die Einsicht, daß das Feld nicht nur Raum für Ereignisse ist, sondern selbst ein Ereignis darstellt, um zu schließen: „Das Feld, vor dem Du stehst, scheint dieselben Proportionen zu haben wie Dein eigenes Leben.“¹⁵³

Diese Erfahrungsannäherung, die sich außerhalb von Bergers Sprachduktus nur unzureichend wiedergeben läßt, wird so zur Annäherung an existentielle Phänomene, die der Leser auf einer „Wahrnehmungs- und Gefühlsebene“¹⁵⁴ mehr empathisch nachempfinden denn rational verstehen muß, von der aber nichtsdestoweniger eine suggestive Wirkung und Überzeugungskraft ausgeht. Hier wird Bergers Erfahrung, die durch seine Darstellung zu einer Erfahrung des Lesers wird und gleichzeitig an dessen vorhandene Erfahrung anknüpft, über wechselseitige Empathie und eine ontologische Einordnung Bergers zu einer existentiellen Erkenntnis.

Als eine Art Ideal gesellschaftlicher *und* ästhetischer Erfahrung sieht Berger die intakte Heimat des Dorfes bzw. des Dorflebens.¹⁵⁵ Die in einem Bauerndorf erzählten Geschichten, Gerüchte, Anekdoten, der „Dorfklatsch“ sind demnach eine Form direkter Erfahrungsmitteilung. Durch sie bildet sich jeder einzelne ab und wird selbst abgebildet. Das Dorf ist so „ein *lebendes Portrait seiner selbst*“¹⁵⁶, seiner Lebensverhältnisse, seiner sozialen Bezie-

¹⁵¹ Berger, John: Feld. In: Berger: Leben, S. 139-143.

¹⁵² Ebd., S. 140.

¹⁵³ Ebd., S. 143.

¹⁵⁴ Ebd., S. 140.

¹⁵⁵ Berger, John: Der Geschichtenerzähler. In: Berger: Das Sichtbare, S. 23-30.

¹⁵⁶ Ebd., S. 27 (Hervorhebung im Original).

hungen, seiner täglich neuen sowie der historischen Erfahrungen. Dieses Portrait erlaubt dem Dorf und jedem einzelnen, sich selbst zu definieren, es ist Teil des Sinns der individuellen und kollektiven Existenz.

Hier wird deutlich, worum es Berger mit seinem Erfahrungsbegriff *in toto* geht: um Erfahrung, die aus dem Leben kommt, lebendig bleibt, gelebt wird und so Leben ist. Diese Vorstellung liegt als solche - wie im weiteren noch zu zeigen sein wird - als zentrales Moment Bergers Kunstauffassung und Fototheorie zugrunde.

2.3.4 Hoffnung

Als letztes Element der beschriebenen Grundfigur von Bergers Denken bleibt mit der Kategorie „Hoffnung“ ein noch schillernderer Begriff zu untersuchen, der im Gegensatz zu „Erfahrung“ deutlich transzendente bzw. christlich-religiöse Konnotationen aufweist. Hoffnung erscheint als Kategorie weniger häufig explizit, als der Erfahrungsbegriff, doch ist sie als implizite und im späteren Werk zunehmend drängende Notwendigkeit immer vorhanden.

Hoffnung liegt dabei in Bergers Denken parallel zu Erfahrung. Da die Erfahrung von Liebe, von gesellschaftlicher Veränderung, von Offenbarung in der Kunst nicht immer gemacht werden kann, ja nach Berger durch die gesellschaftlichen Bedingungen zunehmend verhindert wird, hält den Menschen die Hoffnung darauf aufrecht. Hoffnung ersetzt also in gewissem Maße Erfahrung. Mögliche Erfahrung ist Hoffnung, Hoffnung ist in der Möglichkeit von Erfahrung begründet. Gerade im Bereich der Kunst ist derart eine Ahnung jener vieldeutigen Erfahrung von Totalität, die mit „Ausfallen“ umschrieben wurde, möglich, ohne sie konkret zu erfahren. Zudem bleibt diese Ganzheitserfahrung insgesamt doch so unbestimmt, daß Hoffnung darauf um so drängender wird.

Da besagtes „Ausfallen“ für Berger notwendig zur Existenz gehört, ist ihm auch Hoffnung eine anthropologische Konstante, die für den Menschen von existentieller Bedeutung ist: „Vielleicht ist Hoffnung heute die wichtigste

Schmuggelware. Hoffnung, die unverzichtbar ist für das Leben [...]“.¹⁵⁷ Hoffnung ist damit eine das ganze Sein des Menschen im Kern betreffende Kategorie, die damit ontologisch notwendig ist.

Daher ist es Aufgabe des Schriftstellers, diese „Ware zu schmuggeln“, indem er sie als mögliche Erfahrung beschreibt:

„It is simply to keep hope alive. It is a question of putting hands around that flame. But you can't do that directly by consoling talks or sermons. You can only do it in the way you describe, as ruthlessly and as honestly as you can, what it is, but to try to describe it always with that implicit supposition that it could be different.“¹⁵⁸

Beschreibung (oder auch Abbildung) möglicher Erfahrung in der herausgearbeiteten, Berger eigenen Form des Realismus bedeutet demnach eine über die materiale Kategorie konkreter Erfahrung hinausgehende Hoffnung.

Diese gewissermaßen transzendente Qualität von Hoffnung rückt diese in die Nähe der entsprechenden christlichen Kategorie und weist zu dieser zum Teil deutliche Parallelen auf. Der damit implizierte religiöse Bezug, der unterschwellig vor allem in Bergers späterem Werk zunimmt¹⁵⁹, hat insbesondere bei der marxistisch orientierten Kritik zu Irritationen und Unbehagen geführt¹⁶⁰. So erklärt Berger beispielsweise deutlich: „dans notre siècle, les gens politisés sont assez séculiers, laïques. Moi, je me suis toujours senti proche des visions des mystiques. Disons que j'ai une imagination plutôt religieuse.“¹⁶¹

Diese - schon dargestellte - Absage an den reinen Materialismus ergänzt er hier also um eine Betonung des religiösen Charakters seiner Vorstellungskraft (der sich ja tatsächlich beständig in seinem Werk findet). Dies stellt jedoch kein Bekenntnis zur Religion dar, sondern genauso unabhängig wie er von der marxistischen Doktrin ist, rezipiert er hier Aspekte der christlichen Tradition und Lehre, die seiner Auffassung - und wohl auch seinem Empfinden - entsprechen. So vertritt er einerseits die schon ausgeführten

¹⁵⁷ Berger, zit. nach Engelberg, S. 78.

¹⁵⁸ Zit. nach Quillan, Bill: Pig Earth: Writing Inside the Wall. In: The Minnesota Review, N.S. 28, Spring 1987, S. 94

¹⁵⁹ Vgl. z.B. die Zitate aus dem „Vater unser“ in Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 25.

¹⁶⁰ Vgl. z.B. Dyer, S. 133.

¹⁶¹ Zit. nach Chollet, Mona: „Le travail de l'écrivain, c'est de montrer qu'il n'y a pas un eux et un nous“. Périphéries, octobre 1999. <http://www.peripheries.net/g-berger.htm>, 29.07.02.

materialistischen Positionen, läßt andererseits aber auch Vokabular und Gedankengut der christlichen Offenbarungslehre einfließen oder zieht Parallelen zu christlichen Mystikern, um einen seiner Gedanken zu verdeutlichen.¹⁶² Beides - Materialismus wie Transzendenz - zentriert er jeweils auf den Menschen hin, stellt also in das Zentrum seines Denkens das konkrete Sein des Menschen und sucht nach Möglichkeiten, dies zu verbessern.

In einem Essay über Alberto *Giacometti* wird deutlich, daß Berger es in heutiger Zeit auch für eine Flucht hielte, die Hoffnung auf transzendente Erfahrungen religiös zu binden:

„Der Akt des Sehens war für ihn ein Gebet - eine Möglichkeit, sich einem Absoluten zu nähern, ohne es freilich je greifen zu können. Es war der Akt des Sehens, der ihm bewußt machte, daß er sich ständig in der Schweben zwischen Sein und Wahrheit befand. In einer früheren Epoche zur Welt gekommen, wäre Giacometti ein religiöser Künstler geworden. Nun aber, in eine Epoche tiefer und allgemeiner Entfremdung hineingeboren, lehnte er die Flucht in die Religion, die eine Flucht in die Vergangenheit gewesen wäre, ab.“¹⁶³

Religion verdammt er also nicht aufgrund einer ideologischen Doktrin, sondern er sucht nach einer dem Menschen heute adäquaten Form von transzendtem Bezug: Der Mensch muß Hoffnung aus den Erfahrungen seiner Existenz im Diesseits schöpfen, auf einen Sinn im Sichtbaren hoffen, ihm diesen Sinn abringen.

Bei einem genaueren Abgleich der christlichen Kardinaltugend mit Bergers Begriff von Hoffnung ergeben sich zudem weitere, für dessen vertieftes Verständnis wesentliche Aspekte. Diese sind insofern auch von allgemeiner Relevanz, als Vertreter der Theologie heute selbst darauf verweist, daß Aussagen über den Menschen von Theologie und Anthropologie oft kongruent seien. So sieht *Balkenohl* Hoffnung als theologische Wahrheit auch anthropologisch begründbar: „Theologische Wahrheiten fußen immer auf anthropologischen Grundlagen.“¹⁶⁴ Insofern stellt es keinen Widerspruch dar, wenn Berger seine transzendent geprägte Auffassung von Hoffnung

¹⁶² Vgl. z.B. Berger: *Theorie der Sichtbarkeit*, S. 25 und 34.

¹⁶³ Berger, John: *Giacometti*. In: Berger: *Leben*, S. 125.

¹⁶⁴ Balkenohl, Manfred: *Von der Hoffnung im Menschen*. Paderborn 1993, S. 7.

anthropologisch begründet und somit lassen sich daraus auch allgemeine Schlußfolgerungen außerhalb der christlichen Theologie ziehen.

So führt *Balkenohl* über die Grundelemente der Hoffnung aus:

„Von den Elementen der Hoffnung: *Vertrauen, Erwarten, Verlangen* ist das Vertrauen das grundlegendste und wichtigste. Vertrauen bestimmt die Genesis der personalen Hoffnung in besonderer Weise. Der Schwerpunkt oder die Hauptkraft des Hoffens ist somit das Fühlen, das sich durch die vertrauensbetonte Erwartung manifestiert [...].“¹⁶⁵

Diese Analyse des Hoffnungsbegriffs deckt sich mit Bergers Auffassung: Vertrauen spielt in seinem Denken, wie im obigen Kapitel zum Erfahrungsbegriff erläutert, eine wesentliche Rolle, als aus dem Vertrauen in den Sinn von Erfahrung, in die Möglichkeit von Empathie und damit in die Verbindung mit dem Mitmenschen und die sichtbare Welt seine Hoffnung auf eine Totalität, auf eine Ganzheitserfahrung, ein „Gemeinschaftsgefühl“ erwächst. Demnach erwartet, ja verlangt er mitunter geradezu danach, daß sich in den verschiedenen Dimensionen diese erhoffte Erfahrung des Ausfallens machen läßt. In Bereich der Kunst und Fotografie kommt dies in sehr spezifischer Weise zum Ausdruck, welche an entsprechender Stelle im weiteren zu klären sein wird. Beispielhaft für diese, auf Vertrauen in den Sinn des Sichtbaren bauende Erwartung ist das in der Einleitung erwähnte „Starren in den Nebel“, mit dem Berger Michelangelo *Antonionis* Filme vergleicht. Er unterstellt *Antonioni* das, was ihn selbst bewegt: „Die Hoffnung [...], daß uns, während unser Blick noch eindringt, etwas entgegenkommt, etwas, das fast entschlüpft wäre, das aber so real ist, daß es keinen Namen trägt.“¹⁶⁶ Dieses „Fühlen“, die „vertrauensbetonte Erwartung“, daß das Sichtbare etwas Unbenennbares offenbare, grenzt an christliche Offenbarungshoffnungen und deckt sich mit dem, was die Theologie als „Intuition“ beschreibt, nämlich „das Innewerden der eigentlichen Wirklichkeit, das Hindurchsehen bis hin zu dem tragenden Ursprung der Dinge und des Lebens.

¹⁶⁵ Ebd., S. 33.

¹⁶⁶ John Berger über die Nebel von Ferrara. In: *Du - Die Zeitschrift der Kultur*. November 1995, S. 15.

Das Sichtbare wird gesehen und das Unsichtbare wird intuiert, tritt hervor.“¹⁶⁷

Auf genau diese, sich zu einer Erkenntnis verdichtende Erfahrung hofft Berger. Dieses Moment bezeichnet Berger gerade im Zusammenhang mit Kunst immer wieder auch als Augenblick der „Gnade“¹⁶⁸. Ein Kunstwerk scheint dann etwas zu gewähren, das die Hoffnung auf Ganzheit, auf Sinn, auf „Ausfallen“ erfüllt. (Daß dabei dem Kunstwerk, also der Materie, nach Bergers Meinung eine aktive Rolle in der Gewährung dieses Moments zukommt, wird noch genauer zu beleuchten sein.) Wenn also Berger Hoffnung und die darin enthaltenen Aspekte wie dargelegt als existentiell bedeutsame Qualität auffaßt, die das Menschsein wesentlich konstituiert, so ist er sich hierin mit der Theologie einig: „Hoffnung ist der tiefste Grund menschlichen Daseins, menschlichen Erlebens und Verhaltens. [...] Der Mensch kann ohne Hoffnung nicht existieren.“¹⁶⁹

Die Bedeutung, die Berger der Kategorie Hoffnung zumißt, gemahnt zudem an Ernst Blochs „Prinzip Hoffnung“. Ähnlich wie Berger ist auch der sich ebenfalls als Marxist bezeichnende Tübinger Philosoph durch den zentralen Stellenwert, den er dieser christlichen Tugend in seinem Denken gab, aus dem historischen Materialismus ausgeschert. Es ist allerdings unklar, welche Bedeutung Blochs Terminologie und Philosophie für Berger hat, auch wenn sich gewisse gedankliche und begriffliche Analogien zu finden scheinen. Wie weit bzw. in welcher Weise Berger Bloch rezipiert hat, wäre Gegenstand einer eigenen Untersuchung.

Hier nur soviel: Während Bloch „Hoffnung“ utopisch - im Sinn eines Noch-nicht - definiert, ist der Begriff bei Berger grundsätzlich „antiutopisch“ ausgerichtet. Bei Bloch ist Hoffnung auf eine kommende Vollendung gerichtet, welche er im Sinne des Marxismus denkt¹⁷⁰, wenn er sie auch nicht genau zu bestimmen vermag:

¹⁶⁷ Balkenohl, S. 36f.

¹⁶⁸ Vgl. z.B. Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 25 und Berger, John: Der seltsame Fall des Giorgio Morandi. In: Katalog „Giorgio Morandi. Gemälde, Aquarelle, Zeichnungen, Radierungen“. Bahnhof Rolandseck 1997, S. 26.

¹⁶⁹ Balkenohl, S. 10.

¹⁷⁰ Vgl. Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung. Dritter Band. Frankfurt/M. 1977⁴, S. 1626.

„Die unfertige Welt kann vielmehr zu Ende gebracht, der in ihr anhängige Prozeß kann zum Resultat gebracht, das Inkognito der in sich selber real-verhüllten Hauptsache kann gelichtet werden. [...] Das Eigentliche oder Wesen ist dasjenige, *was noch nicht ist, was im Kern der Dinge nach sich selbst treibt*[...]“¹⁷¹.

Insofern überschreitet, transzendiert auch für ihn der Mensch das Gegebene, ohne sich deshalb jedoch der „Gespenst-Gegebenheit“ der Transzendenz anheim zu geben.¹⁷² Glückserlebnis des erfüllten Augenblicks, Erfahrung, Identität und Heimat sind weitere zu Berger anscheinend analoge Begriffe *Blochs*, deren volle Erfüllung jedoch immer in der Zukunft der Utopie bleibt, die also erst zukünftig umfassend erfahrbar sind. Zwar ist gerade im Erlebnis insbesondere der Kunst ein „Vor-Schein“ der Utopie möglich, doch zeigt auch diese Augenblickserfüllung vor allem den gegenwärtigen Mangel, der die treibende Kraft des Handelns sein soll.¹⁷³

Diese Ausrichtung auf eine Utopie unterscheidet trotz analog klingender Begriffe *Blochs* und Bergers Denken also grundlegend. Bergers Hoffungsbegriff ist *antiutopisch*, er hat die Idee einer durch geschichtlichen Fortschritt erreichbaren Utopie aufgegeben:

„Seit der französischen Aufklärung, der französischen Revolution gab es die Hoffnung, den Glauben, daß Fortschritt unaufhaltsam wäre und am Ende eine Art Utopia erschaffen werden könnte, eine Art Himmel auf Erden. Das hat die Menschen zwei Jahrhunderte in ihren Kämpfen bestärkt und auch in ihren Leiden. Diese Hoffnung ist jetzt zerfallen. Wir glauben nicht mehr länger an den Himmel auf Erden und sind jetzt näher an der Vorstellung, die die Menschen in den Jahrhunderten vor dem 18. Jahrhundert hatten. In mancherlei Hinsicht ist das Leben auf dieser Erde ein Tal der Tränen. Aber - und das ist wichtig - egal ob wir über Hölle oder Himmel oder was dazwischen reden, was wir brauchen, ist Solidarität, Bereitschaft zum Teilen, die Fähigkeit zu verstehen, wenn jemand ausruft 'Warum gerade ich?!' Dann ist es egal, ob wir ein dunkles Etikett darauf kleben oder ein rosarotes. Das Entscheidende ist: Es geht um menschliche Würde. [...] Es gibt keine Alternative. Die Frage ist einfach, wie man damit lebt und es manchmal auch hinter sich läßt. Es gibt keine Lösung. Vielleicht haben

¹⁷¹ Ebd., S. 1625.

¹⁷² Vgl. ebd.

¹⁷³ Vgl. zur Begrifflichkeit und zum Zusammenhang zur Kunst: Vidal, Francesca: Kunst als Vermittlung von Welterfahrung. Zur Rekonstruktion der Ästhetik von Ernst Bloch. Würzburg 1994, insb. S. 169-176.

wir alle zu lange mit der Vorstellung gelebt, daß alles gelöst werden kann. Es gibt so viele Dinge, die nicht lösbar sind. Aber was gerettet werden kann, und das ist etwas ganz anderes, als etwas zu lösen, sind eine Menge Dinge, von denen vielleicht die wichtigsten menschliche Würde und Selbstachtung sind, Dinge, deren sich die Menschen heute oftmals beraubt fühlen.“¹⁷⁴

Bergers Denken, seine Ethik und - wie sich zeigen wird - auch seine Ästhetik zielen somit auf einen Beitrag zum gegenwärtigen Leben der Menschen. Hoffnung, Erfahrung, Empathie, „Ausfallen“ als Teilhabe an einer Totalität, Beheimatung sind Möglichkeiten, die das Sichtbare *jetzt* bereithält, um Sinn zu vermitteln. „Transcendere“ ist ihm nicht eine „Überschreitung des Gegebenen“¹⁷⁵ in Richtung eines Utopischen, sondern in Richtung einer *gegenwärtigen Totalität*, also ein Überschreiten des einzelnen hin zum anderen und seiner Welt, der Schritt zu Mitgefühl und Solidarität und damit zu Selbstachtung und menschlicher Würde, wie Berger formuliert. Nicht der Mangel, sondern die Erfüllung des anthropologischen Bedürfnisses nach Bindung an Mitmensch und Welt gibt die Kraft zum auch politischen Handeln. Hoffnung ist somit personal, sie ist vor allem seelische, nicht primär politische Funktion. Insofern ist auch die Teleologie des „Ausfallens“ nicht utopisch gerichtet, sondern auf konkrete Verwirklichung in der Welt, sie ist die Hoffnung auf Affirmation durch das Sichtbare. Der Sinn des Sichtbaren ist gegenwärtig, nicht zukünftig.

Der Gang durch die Grundfigur von Bergers Denken und die Erörterung der darin deutlich werdenden philosophischen, politischen, anthropologischen wie ethischen Grundsätze dient nun als Grundlage zur genaueren Analyse seiner Kunstauffassung. Grundlegend ist deutlich geworden, daß in Bergers Denken wie in seinem eigenen Schaffen Ethik und Ästhetik eng bei einander liegen, einander bedingen und durchdringen. Dies wird für die Darstellung seiner Kunstauffassung wie seiner Fototheorie eine wesentliche Erkenntnis sein.

¹⁷⁴ Zit. nach: „Liebe, Tod und hohe Berge. Ansichten des Schriftstellers John Berger.“ Ein Film von John Albert Jansen. Deutsche Bearbeitung: Claus Bredenbrock. Westdeutscher Rundfunk 1997 [= Film Jansen].

¹⁷⁵ Bloch: Prinzip Hoffnung. Dritter Band, S. 1625.



3 PER VISIBILIA AD INVISIBILIA: BERGERS ÄSTHETIK UND ETHIK ZWISCHEN MATERIALISMUS UND TRANSZENDENZ

3.1 Vorbemerkungen

Auch die Darstellung von John Bergers Kunstauffassung und seiner Art und Weise der Kunstbetrachtung (von einer Methode soll hier, wie bereits begründet, nicht gesprochen werden) steht vor der Schwierigkeit, ein äußerst komplexes und sich zudem im Laufe seines Werks auch wandelndes Herangehen an Kunst nachvollziehbar zu analysieren und so aufzubereiten, daß auf die enthaltenen Aspekte im weiteren zurückgegriffen und aufgebaut werden kann.

So wenig wie sein Denken einer Systematik unterliegt, arbeitet Berger eine systematische Ästhetik oder Kunsttheorie aus. Er hält ein solches Unterfangen anscheinend auch für wenig sinnvoll und produktiv.¹⁷⁶ Bergers Arbeits- und Argumentationsweise ist hier genauso wenig wissenschaftlich wie zuvor, sondern selbst ästhetisch. Andererseits ist Bergers kunstkritisches und -theoretisches Œuvre mehr als eine persönliche Künstlertheorie, eine Poetologie zur Auslegung seines eigenen Werkes. Auf dieses bezieht er sich zwar auch, doch erhebt seine Ästhetik und implizite Ethik durchaus Anspruch auf allgemeinere Geltung, gerade weil er dieser politische Relevanz zuschreibt.

Diesem doppelten und mitunter sich widersprechenden Anspruch zwischen Allgemeingültigkeit und Subjektivität versucht die nachfolgende Darstellung dadurch gerecht zu werden, daß sie zum einen den in Bergers kunsttheoretischen Schriften als Grundbewegung nachweisbaren Übergang von der Materialität oder dem Materialismus zur Transzendenz nutzt, um in einem ersten Abschnitt eine zweifache Struktur aufzubauen. Zunächst wird diese Bewegung als werkgenetische Entwicklung verstanden: Während Bergers frühe Kunstkritik mehr vom marxistischen Materialismus geprägt war, tritt später der Aspekt der Transzendenz stärker in den Vordergrund. Dieser Entwicklung entspricht in der Gliederung die Unterteilung in eine material-

¹⁷⁶ Vgl. Berger, John: Der Weiße Vogel. In: Berger: Das Sichtbare, S. 14.

stische Fundierung seines Kunstbegriffs, welche an drei Aspekten exemplifiziert wird, sowie in eine transzendente Weiterung, die Berger in späteren Essays deutlicher herausarbeitet. Darüber hinaus ist diese Bewegung jedoch auch den meisten Einzelaspekten seines ästhetischen Denkens inhärent, so daß etwa in seiner Auffassung von Malerei beide Pole beständig miteinander in Beziehung treten. Auch diesem Problem soll Rechnung getragen werden, indem diese Gleichzeitigkeit des materialen wie transzendenten Moments deutlich gemacht wird, wenn dies auch die Darstellung komplexer macht. Eine zu deutliche Trennung wäre jedoch eine Vereinfachung, die Bergers Denken nicht gerecht würde.

Die angesprochene Entwicklung erscheint so auch eher als eine Verschiebung von Gewichtungen denn als Umorientierung. Berger selbst will diese Verschiebung hin zu einer stärker mythischen oder religiösen Tendenz selbst auch nicht bestätigen. Mit der Empfehlung „das müssen Sie selbst entscheiden“¹⁷⁷, läßt er diese Frage offen. Zu dieser Entscheidung beizutragen, ist insofern Anliegen dieses Abschnittes.

Kunst ordnet sich in Bergers Denkfigur in eine Mittel- (und Mittler-) stellung zwischen Materialität und Transzendenz ein. Ihr Ort in Bergers Denken bedingt enge Bezüge zu den genannten Kategorien Raum, Zeit, Liebe, gesellschaftliche Veränderung und „Ausfallen“, die daher in einem weiteren Abschnitt in ihrem Bezug zur Kunst erörtert werden. Diese Zusammenhänge legt Berger zum Teil explizit dar, zum Teil sind sie implizit ständig vorhanden. Kunst wird hier also in ihrer Teleologie hin zum „Ausfallen“ näher bestimmt. Hoffnung, Erfahrung und Empathie erscheinen dabei als eine Art „Methodik“ der Kunst, um zu besagtem Ziel zu gelangen.

So kann abschließend Bergers Ästhetik zusammenfassend charakterisiert werden, wobei er besonderes Gewicht auf das Faktum der Sichtbarkeit und das Sichtbare selbst legt, was die besprochene Bewegung erst möglich macht. So wird ebenfalls die Ethik dieser Ästhetik deutlich, die Bergers Kunstauffassung und seine eigene künstlerische Arbeit prägt und Antwort auf seine bereits zitierte Frage gibt, was die soziale Funktion von Kunst sei.

¹⁷⁷ Berger, zit. nach Film Jansen.

Bereits im Herausarbeiten seiner Denkfigur wurde deutlich, daß Berger eine Vielfalt an geistigen Einflüssen aufgreift und verarbeitet, ohne diese explizit zu machen, was der besagten ästhetischen Arbeitsweise entspricht. Dies trifft nicht minder auf seine Kunstauffassung zu, in der sich Einflüsse der gesamten abendländischen Geistesgeschichte - hier im speziellen der Ästhetik und Kunsttheorie - von Platon bis zur Kritischen Theorie finden lassen. Diese Einflüsse im einzelnen herauszuarbeiten ist nur insoweit sinnvoll, als sich dadurch Bergers Ansatz genauer bestimmen und sich seine originäre Leistung besser herausheben läßt. Hierzu scheint die Bezugnahme auf grundlegende Paradigmen der Ästhetikdiskussion womöglich besser geeignet als das Konstruieren differenzierter Bezüge zu einzelnen Theoretikern, deren Rezeption durch Berger selbst tatsächlich ungewiß bleibt.

Vorab zu bemerken bleibt weiterhin, daß Berger den Begriff „Kunst“ keineswegs genau definiert verwendet. Im Rahmen seiner Essays schreibt er über Malerei, Fotografie, Plastik und Literatur aber auch über ästhetische und kulturelle Alltagsphänomene. Schwerpunkt bildet hierbei - seiner eigenen ehemaligen Praxis gemäß - die Malerei, wobei er Beispiele aus beinahe der gesamten Kunstgeschichte behandelt. Allerdings sind Aufsätze oder Äußerungen zur zeitgenössischen Kunst, nachdem er ab etwa Mitte der 60er Jahre vom regelmäßigen kunstkritischen Journalismus Abstand genommen hatte, selten. Einige wenige Hinweise in seinen jüngeren Schriften - und auch seine Kunstauffassung insgesamt - legen jedoch nahe, daß er der Entwicklung der Kunst seitdem insgesamt skeptisch gegenübersteht. Entsprechend Bergers weitgefächerter Interessenlage wird der Begriff „Kunst“ im weiteren also - falls nicht genauer spezifiziert - allgemein für die verschiedenen künstlerischen Formen und ästhetischen Strategien verwendet.

Insgesamt entscheidend für die Wirkung von Bergers kunstkritischer Essayistik ist, daß Berger seine Fähigkeiten als Dichter und Schriftsteller, als Essayist, als Kritiker und als Maler und Zeichner in einer Person vereint. So vermag er künstlerischer Erfahrung nahe zu kommen, wie kaum ein Kunstwissenschaftler und er kann diese Erfahrungen, die Künstler machen, aber oft nicht schriftlich formulieren oder formulieren können, in eine künstlerisch

kongeniale, sprachlich mitunter brillante Form umsetzen. Insofern entspricht die oftmalige Unbestimmtheit seiner Sprache der Offenheit des Kunstwerks.

3.2 Vom Sichtbaren zum Unsichtbaren: Materialität und Transzendenz der Kunst

3.2.1 Materialistische Grundlegung: Drei Beispiele des Wandels

Aufgabe dieses ersten Abschnittes ist es nun, anhand von drei Aspekten der Kunst, die Berger wiederholt in seinen Schriften aufgreift, einerseits seinen materialistischen Ausgangspunkt in der Betrachtung von Kunst herauszuarbeiten, andererseits die im weiteren stärker betonte Transzendenz dieser materialen Qualitäten aufzuzeigen. Ausgangspunkt ist dabei zum einen sein frühes Buch „Sehen“ (1972), das aus seiner gewissermaßen kunsterzieherischen Fernsehreihe in der BBC entstand, welches kunst- und medienkritische Grundfragen erörtert, wie sie ähnlich von der Visuellen Kommunikation aufgegriffen wurden. Dazu werden Aspekte aus späteren Essays und Schriften in Bezug gesetzt, die die angesprochene Aspektverlagerung deutlich werden lassen.

Dieser gewisse Wandel macht für Berger jedoch keine Abgrenzung oder gar Revision seiner früheren Standpunkte nötig, sondern er geht später immer noch von der Materialität der Dinge aus, die auf ihre Erfahrungswerte hin befragt werden, und wendet diese materialen Kategorien derart, daß deren unsichtbare, transzendente Dimension zum Vorschein kommt.

3.2.1.1 Wahrnehmungstheoretische Grundlegung: Das Bild

Die für jedes Sprechen über Kunst grundlegende Frage, was ein Bild¹⁷⁸ eigentlich ist, was seine Eigenart ausmacht, definiert Berger in „Sehen“ zunächst als

¹⁷⁸ Berger unterscheidet in der Terminologie nicht genau zwischen „Bild“, „Gemälde“, „Zeichnung“ oder „Fotografie“. Mitunter wendet er sich einzelnen Bildformen explizit zu, oft scheint er diese insgesamt zu meinen oder verwendet etwa „Malerei“ als *pars pro toto*, nimmt dann aber auch wieder Abgrenzungen vor. Insofern betreffen die nachfolgenden Ausführungen verallgemeinerbare Aspekte des Bildes. Weitere spezifischere Eigenschaften von Malerei und Fotografie werden gesondert behandelt.

„[...] eine nachgeschaffene oder reproduzierte Ansicht; es ist eine Erscheinung oder ein Komplex von Erscheinungen, der von Ort und Zeit ihres ursprünglich gegenwärtigen Erscheinens abgelöst und - für Augenblicke oder Jahrhunderte - konserviert wurden.“¹⁷⁹

Ein Bild konserviert also Erscheinungen, die auf diese Weise zeitlos transportierbar und unabhängig von geschichtlicher Veränderung und Vergänglichkeit werden. Bemerkenswert hierbei ist, daß diese Definition das Bild vor allem als gegenständliche Abbildung von Wirklichkeit sieht - eine für Bergers Ästhetik grundlegende Auffassung.

Das Bild ist dabei Ergebnis einer optischen Wahrnehmung, die „mehr als eine mechanische Reaktion auf bestimmte optische Reize“¹⁸⁰ darstellt. Sie ist vielmehr beeinflusst durch Wissen und Glauben des Wahrnehmenden, also durch gewisse Wahrnehmungsmuster vorgeprägt. Daher verkörpert jedes Bild eine bestimmte Art des Sehens. Dies gilt auch für Fotografien, die Berger keineswegs als bloß mechanische Aufzeichnungen sieht. Auch in ihnen spiegelt sich die Sicht des Bildautors auf die Welt wider.

Die Rezeption eines Bildes wird nun wiederum auch durch die spezifische Sehweise des Betrachters beeinflusst. Das Sehen des Betrachters ist durch verschiedene erlernte Wertvorstellungen geprägt, z.B. von solchen über Schönheit oder Form.¹⁸¹

Die Erkenntnis, daß die persönliche Sicht des Bildautors Bestandteil des Bildes ist, sei erst in der Renaissance erwachsen; zunächst sollten Bilder, laut Berger, „die Erscheinung von etwas Abwesendem beschwören“¹⁸², besaßen also magische Funktion (wie die Höhlenmalerei der Steinzeitmenschen). Erst später habe man die dokumentarisch-historische Funktion von Bildern erkannt, daß also das Bild das Dargestellte überdauere und so Dokument für Spätere sei. In der Renaissance sei es mit dem wachsenden Geschichtsbewußtsein zu einem wachsenden Bewußtsein von der Individualität des Menschen gekommen, die sich in den Bildern spiegle. Diese zunehmende Eigenständigkeit der Werke erlaube eine tiefere Einfühlung in die Erfahrung des Sichtbaren, die der Künstler machte und festhielt.

¹⁷⁹ Vgl. Berger: Sehen, S. 9f.

¹⁸⁰ Ebd., S. 8.

¹⁸¹ Vgl. ebd.

¹⁸² Ebd., S. 10.

In dieser Auffassung wird die grundsätzliche Ausrichtung von Bergers Kunstauffassung auf die Wechselbeziehung von Kunst und Gesellschaft, vom Bild und darin zum Ausdruck kommender Weltsicht deutlich. Im Bild spiegelt sich das Bewußtsein des Künstlers, welches wiederum Produkt der äußeren Verhältnisse ist. Gleiches gilt für den Rezeptionsvorgang, bei dem der Betrachter seine gesellschaftliche Gebundenheit mit einbringt. Diese Herangehensweise, Kunstgeschichte als Sozialgeschichte zu begreifen, hat er nach eigenem Bekunden v.a. von dem marxistischen Kunsthistoriker Frederick Antal¹⁸³ gelernt. Gleichwohl sind seine Analysen bereits hier keineswegs undifferenziert materialistisch (und er grenzt sich auch von einer „pseudo-marxistischen Mystifikation“¹⁸⁴ ab), sie zielen schon hier auf Empathie in historische Erfahrung. Bemerkenswert ist auch, daß Berger die Wirkung gesellschaftlicher Verhältnisse in der Art zu sehen lokalisiert (weshalb das englische Original auch „Ways of Seeing“ heißt) und daß er bei seiner Analyse immer von unmittelbarer Bilderfahrung ausgeht.

Diese Kunsterfahrung könne - so verstanden - nicht allein der persönlichen Erfahrung dienen, sondern dazu führen, „die Geschichte zu verstehen, deren aktive Gestalter wir werden können“¹⁸⁵, also gesellschaftlich relevantes Handeln, Gesellschaftsveränderung anregen.

Für den hier angesprochenen Zusammenhang bedeutsam ist auch Bergers Rezeption von Walter Benjamins berühmtem Essay „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“¹⁸⁶ in „Sehen“.

Wie Benjamin geht Berger davon aus, daß das seit der Erfindung der Fotografie möglich gewordene Reproduzieren eines Kunstwerks dessen Einmaligkeit der Erscheinung zerstört.¹⁸⁷ Die veränderte Umgebung, in der die Reproduktion sich befindet, verändere notwendig auch die Bedeutung des abgebildeten Werkes, das für eine bestimmte Umgebung geschaffen worden war. Berger nennt das Beispiel einer Reproduktion im Fernsehen, die

¹⁸³ Von diesem exemplarisch dargelegt in: Antal, Frederick: Florentine Painting and Its Social Background. London 1947.

¹⁸⁴ Berger: Sehen, S. 16.

¹⁸⁵ Ebd., S. 33.

¹⁸⁶ Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt/M. 1963.

¹⁸⁷ Vgl. Benjamin (1963), S. 11; Berger: Sehen, S. 19.

ein Kunstwerk millionenfach in verschiedene Wohnzimmer transportiert und so in jeweils völlig andere Zusammenhänge stellt.

Während *Benjamin* daran anschließend dem Einfluß der Reproduzierbarkeit auf die Frage der Echtheit nachgeht, macht Berger die eher psychologische Beobachtung, daß der durchschnittliche Kunstbetrachter heute einem Werk vor allem deshalb Bedeutung zumißt, weil er dessen Reproduktion bereits kennt. So erhält das Werk allein als Original seiner Reproduktion Bedeutung. Folge ist, daß die Bedeutung des Kunstwerks sich vom Ideellen zum Materiellen verschiebt. Neuer Wertmaßstab wird somit seine Seltenheit, die wiederum seinen pekuniären Wert am Markt bestimmt. So entsteht der heute verbreitete Irrtum, gute Kunst sei diejenige, die teuer ist und *vice versa*.

Berger folgert nun, daß der tatsächliche, geistig-ideelle Wert eines Kunstwerkes nur mit Begriffen aus „Magie und Religion“¹⁸⁸ erklärt werden könne. Diese besäßen jedoch in der heutigen Gesellschaft keine lebendige Kraft mehr, so daß Kunstwerke in einer Art „unechten Religiosität“¹⁸⁹ eingeschlossen seien, die sich aus der Bewunderung für deren Einmaligkeit und aus ihrem Marktwert herleite. Sie werde somit zum Ersatz für das, was den Kunstwerken durch die Reproduzierbarkeit verlorengegangen ist.

Benjamin faßt dies in die Begriffe „Kultwert“ und „Ausstellungswert“ des Kunstwerks.¹⁹⁰ Die ursprünglich fast ausschließlich kultische Bedeutung von Kunst sei demnach heute - verstärkt durch die technische Reproduzierbarkeit - gänzlich ihrem Ausstellungswert gewichen.

Bemerkenswert ist, daß Berger jenes „Etwas“, das der Kunst durch die Reproduktionstechnik verlorengegangen, nur mit Begriffen aus *Magie und Religion* zu beschreiben vermag und dies auch für letztlich dem Kunstwerk adäquat hält. *Benjamin* benutzt zwar den ebenfalls mystisch-religiös anmutenden Terminus „Aura“, definiert diesen jedoch vollständig materialistisch. Die Aura des Kunstwerks bestehe in seiner Echtheit, die „der Inbegriff alles von Ursprung her an ihr Tradierbaren, von ihrer materiellen Dauer bis zu ihrer

¹⁸⁸ Berger: *Sehen*, S. 21.

¹⁸⁹ Ebd.

¹⁹⁰ Vgl. *Benjamin* (1963), S. 18.

geschichtlichen Zeugenschaft“ sei. Mit dem Verlust dieser Aura gerate die „Autorität der Sache“ ins Wanken.¹⁹¹

Bereits in dieser vermeintlich „unscharfen“ Rezeption *Benjamins* deutet sich Bergers mit dem marxistischen Materialismus letztlich unvereinbarer Gedanke eines überzeitlichen, geistig-ideellen Wertes von Kunstwerken, eine transzendente Bezogenheit des Bildes an.

Gerade diesen Gedanken greift Berger dreißig Jahre später (1995) wieder auf und sieht dort diese in „Sehen“ thematisierte „magische Gemeinschaft“ mit dem Sichtbaren, die bereits die Menschen der Prähistorie durch ihre Höhlenmalerei herzustellen versucht hätten, als das eigentliche „Wesen des Augenblicks der Malerei“. Die Menschen erlebten das Existierende als „das, was dem Menschen entgegenstand“¹⁹². Durch das Bild suchten sie eine magische Gemeinschaft herzustellen „zwischen dem Existierenden und dem menschlichen Geschick. Gemälde waren ein Mittel, diese Gemeinschaft auszudrücken und ihr dadurch (so hoffte man) Dauer zu verleihen.“¹⁹³ Das Bild, der Impuls zu malen, ist demnach die Hoffnung, der Wunsch, dem Existierenden, dem Sichtbaren Dauer zu verleihen, das Gemälde ist zuallererst eine „Affirmation des Sichtbaren“: „Unmittelbarer als jedes andere Kunstwerk ist ein Gemälde eine Affirmation des Existierenden, der Körperwelt, in die die Menschheit geworfen ist.“¹⁹⁴ Das Bild ist demnach Resultat einer existentiellen Reaktion auf die *conditio humana*, die den Menschen als tendenziell am Existierenden leidend auffaßt - eine Beurteilung, in der einerseits der existentialistische Terminus des „Geworfenseins“, andererseits auch das christliche Weltbild anklingt. Das Bild ist demnach ein Dauerhaftmachen des Sichtbaren, eine Art Versicherung gegen drohenden Verlust, eine Affirmation von Sinn und damit auch eine Standortbestimmung in der Welt.

Berger mißt hier also dem im Bild manifestierten Sehen eine weitaus umfassendere Bedeutung zu als noch in „Sehen“. Diese war dort zwar angelegt, sein Untersuchungsinteresse richtete sich dort jedoch stärker auf die

¹⁹¹ Ebd., S. 13.

¹⁹² Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 31.

¹⁹³ Ebd.

¹⁹⁴ Ebd., S. 30.

gesellschaftliche Relevanz von Bild und Sehvorgang. Nun ist dieses existentieller gefaßt, thematisiert Grundfragen menschlicher Existenz, die vom Sichtbaren Hoffnung auf eine transzendente Verankerung ableitet. Das Bild spricht nicht nur von der Weltsicht vergangener Jahrhunderte, sondern gibt dem vergangenen Gesehenen Dauer, erhält heute Unsichtbares sichtbar, bedeutet so eine Affirmation der Existenz.

Gerade mit diesem bewußten Rekurrieren auf das Bild als existentiell notwendige Affirmation gerät Berger in grundlegenden Widerspruch zum marxistischen Materialismus, erhält so das Bild doch eine existentiell wesentliche, überzeitlich gültige Bedeutung. Zudem geht er damit von einer nicht dem Wandel geschichtlicher oder ökonomischer Verhältnisse unterliegenden Menschennatur aus, für die das Sichtbare zu allen Zeiten einen Ort transzendenter Verankerung darstellt. Auch widerspricht dies grundlegend der kritischen neomarxistischen Ästhetik eines Theodor W. Adorno, der gerade nicht Affirmation als Aufgabe der Kunst sieht, sondern „Denunziation“ der entfremdeten Realität, für den gerade diese immer entfremdete Welt keine Affirmation sein kann und darf, um nicht unkritisch gegenüber den herrschenden Verhältnissen zu bleiben.¹⁹⁵ Berger dagegen sieht das Bild als Möglichkeit der Erfahrung von Sinn auch in „entfremdeten“ Verhältnissen, da er dessen Bedeutung an Grundbedürfnisse der menschlichen Existenz anbindet, die er als unabhängig von gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnissen einschätzt.

Die Schwerpunktverlagerung in Bergers Auffassung vom Bild wird exemplarisch deutlich an zwei Essays über den abstrakten Expressionisten Jackson Pollock, die er 1958 und 1991 publizierte. Die Essenz, daß Pollock mit seiner Malerei (vgl. Abb. 2) versagt habe, bleibt in beiden Reflexionen gleich, jedoch ist hier der jeweilige Begründungszusammenhang aufschlußreich. Im früheren Essay¹⁹⁶, der zur Zeit von Bergers offensivem Eintreten für einen am Sozialistischen Realismus orientierten Realismusbegriff entstand, erkennt er Pollocks großes malerisches Talent an, das dieser jedoch vergeudet habe, da er nicht in der Lage gewesen sei, hinter die Dekadenz der

¹⁹⁵ Vgl. Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften, Bd. 7. Frankfurt/M. 1970, S. 130.

¹⁹⁶ Vgl. Berger, John: Jackson Pollock. In: Berger: Permanent Red, S. 66-70.

Kultur zu sehen, zu der er gehörte, oder diese zu reflektieren. Unbewußt habe er diese Desintegration fortgelebt; aufgrund seines Talentes habe er Art und Ausmaß dieser Dekadenz ungewöhnlich lebhaft vor Augen geführt. Seine Bilder seien daher ohne Bedeutung, weil er - wie viele Künstler der westlichen Kultur - nicht in der Lage gewesen sei, sich durch ein geeignetes Thema mit dem Publikum zu verbinden. So habe er nur thematisiert, kein Thema zu haben, und habe sich wie ein Stummer auf sich selbst zurückgezogen. Bergers Kritik bezieht sich also v.a. auf das gesellschaftliche Versagen von *Pollocks* Kunst, die gerade wegen ihrer malerischen Qualität die besagte Dekadenz perpetuiert und festigt. Er sieht den Künstler also insbesondere in seiner gesellschaftlichen Verantwortung, die er zu der Zeit noch ganz marxistisch-materialistisch faßt.

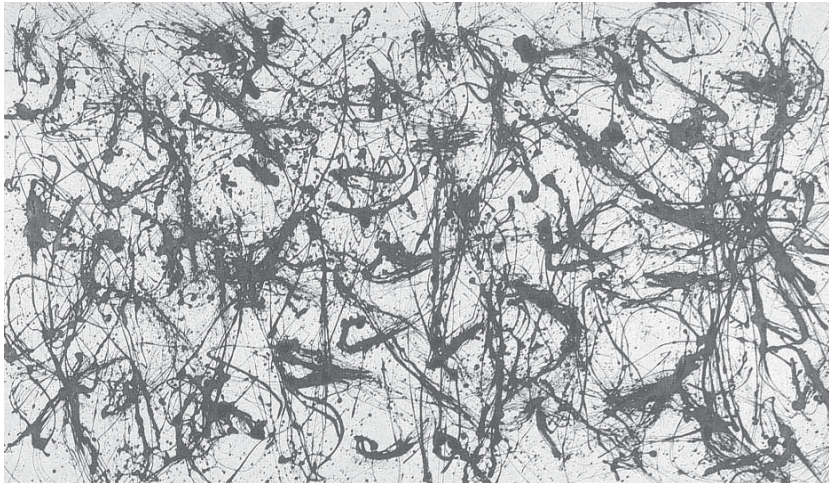


Abb. 2:
Jackson Pollock:
Number 32, 1950

In einer zweiten Annäherung an *Pollocks* Leben interessiert Berger vor allem dessen Freitod, mit dem eine ganze Kunst Selbstmord begangen habe.¹⁹⁷ Berger gelangt zu dem Fazit, daß der Grund für diesen Selbstmord in der Verweigerung des Künstlers gegenüber dem Existierenden, dem Sichtbaren zu suchen sei. Laut Berger verweigerte *Pollock* im Abstrakten Expressionismus den in der Kunst tradierten Glauben, „[...] daß das Sichtbare verborgene Geheimnisse enthält, daß sich durch genaue Betrachtung des Sichtbaren mehr erfahren läßt, als ein kurzer Blick preisgibt.“¹⁹⁸ Vielmehr erklärte *Pollock* auf die Frage, wie wichtig ihm die Natur sei: „Ich bin die Na-

¹⁹⁷ Vgl. Berger, John: Eine Art des Teilens. In: Berger: Begegnungen, S. 106.

¹⁹⁸ Ebd., S. 115.

tur“¹⁹⁹. Das bedeutet, er bildete *seine* Natur in den Farbschlieren ab, sein eigenes Agieren vor der Leinwand. *Pollock* habe, so Berger, darauf beharrt,

„[...] daß es nichts dahinter gebe, daß es nur das gebe, was mit der Leinwand auf der uns zugewandten Seite gemacht worden ist. Diese simple, schreckliche, aus einem frenetischen Individualismus geborene Aufhebung - das war der Selbstmord.“²⁰⁰

Pollock starb demgemäß, weil er die durch das Bild zu leistende Affirmation des Sichtbaren verweigerte und so den Sinn seiner Existenz aufgab. Berger betont hier nicht mehr so sehr das politisch-gesellschaftliche Versagen seines Individualismus, sondern *Pollocks* selbstmörderische Isolation von der Welt des Sichtbaren, die es ihm unmöglich gemacht habe, im Sichtbaren das Unsichtbare - Totalität, Sinn - zu finden. Auch diese Wertung besitzt letztlich eine gesellschaftliche Dimension, welche jedoch ganz anders gelagert ist und im weiteren genauerer Klärung bedarf.

Die Affirmation des Sichtbaren, die ein Bild leisten soll, bedeutet für Berger später auch nicht mehr die totale Ablehnung der Abstraktion, wie er sie noch in den 50er Jahren in rigorosen Attacken gegen den Abstrakten Expressionismus zum Ausdruck brachte:

„Abstract expressionism, 'action' painting or whatever you like to call it ... is the most literal reflection of the ultimate, passive hopelessness of *laissez faire*; the subjective justification of what has happened as the result of almost pure accident.“²⁰¹

Vielmehr könne auch ein abstraktes Bild „von der Erfahrung des Malers von der Sichtbarkeit“ herrühren, was er an Mark *Rothkos* Farbfeldmalerei exemplifiziert.²⁰² *Pollock* Abstraktion jedoch - und dies ist das Zentrum seiner Kritik - habe gerade diesen Ausgangspunkt negiert.

¹⁹⁹ Vgl. ebd., S. 107f.

²⁰⁰ Ebd., S. 115.

²⁰¹ Berger, John: Exit and Credo. In: *New Statesman*, 29.9.1956, zit. nach Dyer, S. 20 (Hervorhebung und Auslassung bei *Dyer*).

²⁰² Berger: *Theorie der Sichtbarkeit*, S. 30.

3.2.1.2 (Öl-)Malerei und Farbe

An Bergers Thesen zur Ölmalerei in „Sehen“ wird seine hier sehr stringent materialistische Kunstauffassung auch in ihrer Problematik besonders deutlich.

So sieht er die Technik der Ölmalerei nicht nur als Medium des künstlerischen Ausdruckswillens, sondern als konstituierend für eine ganze künstlerische und gesellschaftliche Epoche: „Die Bezeichnung *Ölmalerei* verweist auf mehr als nur eine Technik. Sie definiert eine Kunstform.²⁰³ Die Epoche der Ölmalerei grenzt Berger etwa auf den Zeitraum von 1500 bis 1900 ein. Ihre Entstehung sei das Ergebnis einer neuen „Einstellung zu Eigentum und Tauschhandel“ gewesen, die „[...] ihren visuellen Ausdruck in der Ölmalerei fand“.²⁰⁴ Ihr hoher Realismus in der Wiedergabe der Körperhaftigkeit des Dargestellten „[...] definiert das Wirkliche als das, was man mit Händen greifen kann“.²⁰⁵ Die sich so bietende Möglichkeit einer plastisch-sinnlichen Darstellung, die in ihrem Illusionspotential größer ist als die Plastik, sei dem Bestreben der neuen Besitzenden entgegengekommen, ihr Besitztum zur Schau zu stellen und die Welt im Bild sich einzuverleiben. Die Malerei habe im Zuge der sich entwickelnden „alles beherrschenden Kaufkraft des Geldes“ demonstrieren sollen, „[...] was Geld kaufen konnte“.²⁰⁶

An Herrscherportraits, üppigen Stilleben und Genredarstellungen der Armen versucht Berger seine These zu belegen, daß die Technik der Ölmalerei in besonderer Weise den jeweiligen ideologischen Interessen der herrschenden Klasse, also der Ausbeutung der Unterprivilegierten, gedient habe (vgl. Abb. 3).²⁰⁷ Die wenigen Künstler, die sich dieser Inanspruchnahme entzogen, definiert Berger als „Genies“. Somit sei der Unterschied zwischen Meisterwerk und Durchschnitt auch eine Frage der Moral des Künstlers, der - um Überdauerndes zu schaffen - die Normen und die Tradition, die ihn geprägt haben, durchbrechen müsse.²⁰⁸

²⁰³ Berger: Sehen, S. 79 (Hervorhebung im Original).

²⁰⁴ Ebd., S. 82.

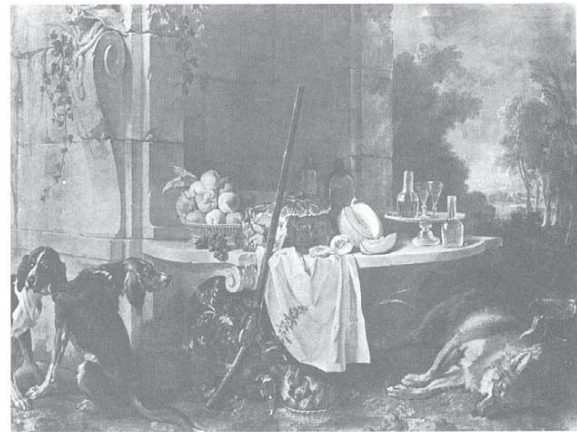
²⁰⁵ Ebd., S. 83.

²⁰⁶ Ebd., S. 85.

²⁰⁷ Vgl. ebd., S. 81.

²⁰⁸ Vgl. ebd., S. 83 und 104.

Abb. 3:
oben:
Jean-Baptiste Oudry (1686-1755):
Stilleben
unten:
Jan Fryt (1611-1661): Stilleben
(aus: Berger: Sehen, S. 67)



Berger faßt zusammen:

„Die besonderen Eigenschaften der Ölmalerei ließen sich für ein besonderes System von Konventionen zur Darstellung des Sichtbaren benutzen. Die Summe all dieser Konventionen ist die von der Ölmalerei 'erfundene' Art zu sehen.“²⁰⁹

Berger betrachtet Farbe hier also als rein materiale Qualität, die zur Sicherung materieller Quantität benutzt worden sei. Dabei ist die marxistisch-materialistische These, die Ölmalerei sei „erfunden“ worden, nachdem dies zum Ausdruck der neuen Besitzverhältnisse nahe lag, zumindest fragwürdig. Handel und Besitzinteressen erscheinen so als bestimmende Voraussetzungen für die künstlerischen Neuerungen der Renaissance, Malerei und ihre Farbtechnik als unmittelbarer Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse. Die hinlänglich bekannte Relevanz etwa der Wiederentdeckung der antiken Geistesstradition wird hier ausgeblendet. Demgemäß könnte auch der Grund für das, was Berger an gewissen Ölgemälden mit religiösen Motiven als „heuchlerisch“ empfindet, nicht vornehmlich, wie Berger mutmaßt,

²⁰⁹ Ebd., S. 104.

im „statischen Materialismus des Malverfahrens“ zu suchen sein, durch dessen plastisch-realistische Malweise metaphysische Motive ihren Sinn verlören.²¹⁰ Vielmehr dürfte hier auch das gewandelte Religionsverständnis, die neue Haltung zu Rolle und Identität des Menschen gegenüber Gott einzubeziehen sein. Bergers These zur Ölmalerei erscheint insgesamt als ein schwächeres Element seiner Kunstauffassung in „Sehen“, da sie wesentlich auf einseitig materialistischen Thesen beruht.

Gerade an diesem Punkt bietet sich ein Vergleich mit seinem neueren, von der sinnlich-praktischen Erfahrung mit Farbe und Malerei ausgehenden Dialog mit dem englischen Maler John *Christi* an.²¹¹ Berger betrachtet hier Farbe und Farben letztlich nach ihrem Bedeutungsgehalt für das Leben: „Farbe und unser Bedürfnis nach Farbe sind überall [...]“. Die Motive des Briefwechsels „- Dunkelheit, Licht, Blätter, Farben, Steine, Körper, Lasuren -“ seien „unausgesprochen in so vielen unserer Enttäuschungen und Hoffnungen, in unserer Rastlosigkeit und unserer gelegentlichen Ruhe gegenwärtig“.²¹² Hier verbindet sich also ganz konkret das sinnliche Material Farbe mit dem Leben. Sie ist nicht Material für ein historisches Konstrukt, sondern ihre Materialität ist Ausgangspunkt für Erfahrung (vgl. Abb. 4).

Diese Farberfahrung greift andererseits in die Metaphysik aus, wenn Berger etwa über die Farbe Grün schreibt, dieses sei „als Farbe zeitlich begrenzt“, jedoch nicht weil es sich material verflüchtige, „sondern eher in einem metaphysischen Sinn, es ist ein Gast. [...] Die drei Grundfarben bleiben sich gleich, es sind ewig Immergelb, Immerrot und Immerblau. Aber kein Grün.“²¹³ Nun ist sein Anliegen gerade, die Farbe als Stoff zum Verschwinden zu bringen, „damit Körper ihren Platz finden können“²¹⁴, so Berger in einem die konkrete und praktische Erfahrung als Maler reflektierenden Essay über Farbe. Den richtigen Farbton zu treffen, der das auf der Leinwand Vorhandene in eine „Gemeinschaft“ verwandele, sei „etwas wie Gnade“.²¹⁵

²¹⁰ Ebd., S. 86.

²¹¹ Berger, John/ Christi, John: I Send You this Cadmium Red. Ein Briefwechsel über Farben. Hrsg. von Eulàlia Bosch. Basel, Boston, Berlin 2000.

²¹² Ebd., Brief vom 14.5.99.

²¹³ Ebd., Brief vom 20.1.98.

²¹⁴ Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 17f.

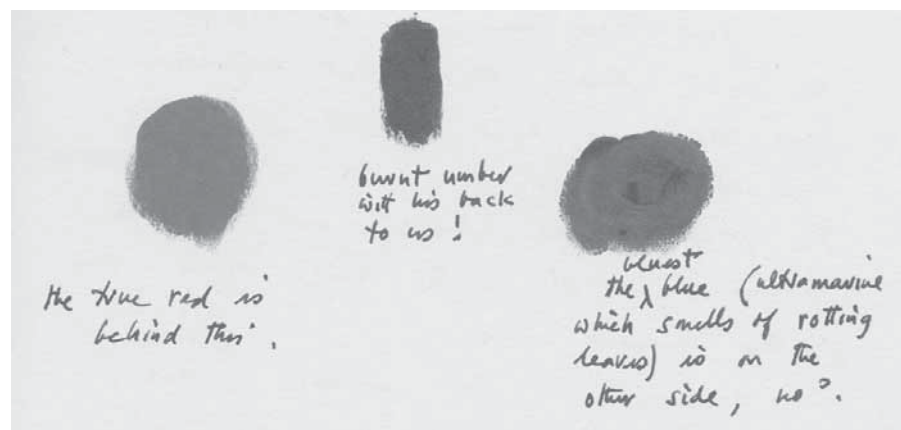
²¹⁵ Ebd., S. 20.

Abb. 4:
John Christie: Arbeitsnotizen
(aus: Berger: Cadmium Red)



Diese Hinweise auf metaphysische Kategorien ist bezeichnend für den tendenziellen Wandel in Bergers Ästhetik. Mitunter scheinen platonische Kategorien anzuklingen, wenn Berger von dem spricht, was hinter den Erscheinungen liege. Er meint dies jedoch konkret bzw. vorgestellt konkret: So fragt er etwa in „Cadmium Red“, was hinter einem Rot liege: das eigentliche Rot (vgl. Abb. 5).

Abb. 5:
(aus:
Berger:
Cadmium
Red,
Brief vom
28.12.1997)



„Ist nicht immer hinter dem, was wir sehen, Farbe? Auf der anderen Seite? Das wahre Rot steckt hinter diesem. Gebranntes Umbra wendet uns den Rücken zu! [...] Es ist so, als ob die Farben (und vor allem die reinen) darauf warteten, an- oder ausgezogen zu werden.“²¹⁶

²¹⁶ Berger: Cadmium Red, Brief vom 28.12.97.

Er scheint Farben als Wesen, als Dinge zu verstehen, deren andere Seite man imaginieren kann. Er deutet damit eine Art „Idee des Rot, Gelb etc.“ an, die sich jedoch tatsächlich nur aus der eigenen Erfahrung gewinnen läßt, die man einbringt. Die „Idee einer Farbe“ entsteht also nur durch unsere Empathie; Bergers kurzer „Ausritt“ in die Metaphysik endet somit wieder beim Subjekt. Es geht dabei weniger um die Ergründung des „όντοζ ών“, der Farben, sondern um die plastische Formulierung einer konkreten Erfahrung. Berger wirft immer nur einen kurzen Blick auf das „μετά τά φυσικά“, verharret aber nicht im Immateriellen, Ideellen. Er geht somit den Weg der Metaphysik vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, von der Ästhetik zur Anästhetik²¹⁷, doch auch wieder zurück, denn Berger ist viel zu stark an die Sinnlichkeit, an die ästhetische Erfahrung gebunden, um lange in der Anästhetik zu verweilen. Demnach betont er gegenüber John *Christi* auch die begrenzte Reichweite ästhetischer Theorie: „Ästhetik wird besser praktiziert als diskutiert, und in unseren Briefen sprechen wir - nicht wahr? - von etwas Allgemeinerem als Ästhetik.“²¹⁸

Gerade am Beispiel Farbe wird deutlich, wie Berger nicht durch Theorie sondern durch praktische Erfahrung die marxistische Fundierung zunehmend verläßt und transzendente Momente einbezieht. Er begreift über ästhetische Erfahrung die Unzulänglichkeit des Materialismus.

3.2.1.3 Werbung und Virtualität: Das Spektakel des Systems

Schon in „Sehen“ beschäftigt sich Berger mit der Werbung als ästhetischem Phänomen, die teilweise eindeutig aus der Tradition der Kunst schöpft und diese einsetzt, um Profitinteressen zu verfolgen. Diese konsum- und kapitalismuskritische Medienanalyse ist wahrscheinlich der am meisten rezipierte Aspekt in „Sehen“ und besitzt einerseits deutliche Parallelen zu, hat aber andererseits auch Einfluß genommen auf ähnliche Konzepte der „Visuellen Kommunikation“.

²¹⁷ Vgl. zur Terminologie Welsch, Wolfgang: Ästhetik und Anästhetik. In: ders.: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990, S. 24.

²¹⁸ Berger: Cadmium Red, Brief vom 14.5.99.

Berger wendet sich dem Problem der Werbung zu, da das Reklamebild die Bildform sei, der man heute am häufigsten begegne, und eine direkte Kontinuität zur Ölmalerei bestehe.

Zur Bedeutung der Reklame für den Menschen konstatiert Berger, daß diese nicht nur Produkte offeriere, sondern ihm stets anbiete, durch Konsum sich selbst und sein ganzes Leben zu verändern.²¹⁹ Werbung verspreche nicht Genuß, sondern Glück, ihr Thema seien weniger die Produkte als die gesellschaftlichen Beziehungen, die Auslöser für den Kauf dieser Waren sein sollen. Hierzu führe die Werbung - und dies vor allem im Bild - Menschen vor, die durch Konsum „verändert“ wurden. Diese Glamour-Figuren evozierten beim potentiellen Käufer eine Vorstellung, ein Bild seiner selbst mit dem Produkt, wodurch er für andere beneidenswert würde und so Selbstbestätigung finde: „Das Reklamebild stiehlt ihr [der potentiellen Käuferin, J. K] die positive Einschätzung ihres Selbst, ihr Selbstvertrauen, um es ihr gegen den Preis der Ware wieder anzubieten.“²²⁰

Die Kontinuität zur Ölmalerei besteht laut Berger nun darin, daß sie bekannte Formeln für bewunderte, gesellschaftlich höherstehende Menschen liefere. Werbung ahme solche Kunstwerke nach oder bilde sie direkt ab, was zwei Zielen diene: Kunst als Zeichen von Wohlstand zu verwenden und die kulturelle Autorität von Kunst, ihre Würde, auszunutzen.²²¹ Oder aber Werbung verwende die von der Ölmalerei eingeführten Zeichenkomplexe, wie eine typisierte Gestik, eine repräsentative Umgebung oder die Frau als Sex-Objekt für ihre Zwecke. Werbung sei auf diese vom Rezipienten nicht verstandenen, sondern nur flüchtige Assoziationen weckenden Muster der Tradition angewiesen, da sie selbst keine Wertmaßstäbe setzen könne.²²²

Werbung ist nach Berger ein politisches Problem, da der Mensch aufgrund ihrer Wirkung nicht das gesellschaftliche Leben im Kapitalismus als unbefriedigend empfinde, sondern sein eigenes Leben. Werbung werde so zum Demokratieersatz, an die Stelle der politischen Wahl trete die Konsumwahl.

²¹⁹ Vgl. Berger: Sehen, S. 124ff.

²²⁰ Ebd., S. 127.

²²¹ Vgl. ebd., S. 128f.

²²² Vgl. ebd., S. 133f.

Berger formuliert in diesem Zusammenhang das politische Ziel seiner Analyse:

„Entweder wird er [der Mensch] sich dieses Widerspruchs und seiner Ursachen bewußt und schließt sich dem politischen Kampf um eine echte Demokratie an, die unter anderem die Überwindung des Kapitalismus zur Folge hat, oder er lebt weiter, unterwirft sich einem Neid, der sich mit dem Gefühl der Machtlosigkeit verbindet und sich in immer wiederkehrende Tagträume auflöst.“²²³

Auch hier ist Bergers politisch-materialistischer Ausgangspunkt und die politische Dimension seiner Argumentation deutlich. Ganz deutlich geht es ihm um die gesellschaftliche Bedeutung von Kunst und um ihren Mißbrauch gegen die Menschen, für die sie einst geschaffen wurde. Gleichwohl unterscheidet ihn schon hier von ähnlich gelagerten ideologiekritischen Konzepten, daß er es nicht bei pauschaler Kritik der ökonomisch-politischen Bedeutung beläßt, die das Phänomen der Werbung in der kapitalistischen Wirtschaft hat. Berger geht vielmehr einfühlsam den psychologischen Abläufen nach, die diese Mechanismen im Individuum hervorrufen und analysiert die psychische Bindung an das System, die u.a. durch Werbung bewirkt wird. Er verläßt damit bereits den strengen materialistischen Rahmen und stellt den Menschen als Individuum in den Vordergrund. Allerdings weist sein oben zitierter abschließender Aufruf keine echte Alternative auf: Gerade die unbewußte psychische Verstricktheit des einzelnen macht eine Vernunftentscheidung, den „politischen Kampf“ aufzunehmen, so schwierig.

Einen konkreteren Ausweg aus dieser Situation vermag Berger auch später nicht aufzuzeigen. Gleichwohl erweitert er das vorher noch eher politisch und psychologisch gefaßte Problem später zu einer Frage der existentiellen Beheimatung des Menschen in der Welt angesichts der inzwischen weitaus umfassenderen Virtualisierung der Wirklichkeit. Die mediale Bilderflut habe die Erscheinungen von ihrer Körperhaftigkeit getrennt; das was erscheint, müsse nicht mehr existieren. Erscheinungen seien nun flüchtig, weil sie vom Existierenden getrennt würden. Die „Mythologie des gegenwärtigen Systems“ wandle Erscheinungen zu Trugbilder, die allein vom Verlangen nach mehr, also der „Jagd nach Profit“²²⁴, hervorgebracht würden.²²⁵ Diese

²²³ Ebd., S. 142.

²²⁴ Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 42.

virtuellen Trugbilder dienten als „Noch-nicht-wirkliches“ nur dazu, den nächsten Kaufimpuls auszulösen. Dies verursache im Zuschauer eine tiefe Isolation. Der Mensch sei damit auch von der realen Welt isoliert, denn „keine Körper, keine Notwendigkeit - denn Notwendigkeit ist die Bedingung für alles Existierende. Sie macht das Wirkliche erst wirklich.“²²⁶ Der Mensch verliere die „Notwendigkeit zu leben, die das Rätsel der Existenz in sich schließt“²²⁷. Das Leben gehe unter im „Spektakel des Systems“, in dem keine Erfahrungen mehr ausgetauscht würden. Daher „müssen die Menschen auf eigene Faust versuchen, ihrem Leben und ihrer Mühsal einen Ort in der unermesslichen Arena der Zeit und des Raums zu geben.“²²⁸

Berger orientiert sich auch in dieser Stellungnahme von 1995 noch genau so an konkreter menschlicher Erfahrung in den von Profitstreben beherrschten Gesellschaften wie zuvor in „Sehen“, sie ist nicht weniger psychologisch-empathisch und doch weniger material-konkret als existentiell und transzendent. Die Virtualität beraubt den Menschen gemäß Berger der Grundlage seiner Existenz, sie verhindert die Auseinandersetzung mit einer konkreten Welt, einer „wirklichen Wirklichkeit“, die die menschliche Evolution immer gekennzeichnet habe.²²⁹ Profitstreben als einzige Größe entwürdigt ihn, raubt ihm die Menschlichkeit.

Berger ordnet das Problem somit in einen kosmischen Bezug ein, der von den Notwendigkeiten der menschlichen Existenz ausgeht. Die Argumentation ist weniger vordergründig politisch (untergründig bleibt sie so politisch wie zuvor), sondern er sucht eine stärker ontologische Fundierung: Der Mensch verliert seinen Ort in der Welt, verliert die sichtbaren Erscheinungen als Heimat. Obwohl er hier in die Transzendenz ausgreift und sein abschließender Appell wiederum wenig konkret erscheint, ist er andererseits

²²⁵ Ebd., S. 26.

²²⁶ Ebd., S. 27.

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Ebd., S. 28.

²²⁹ Der Gedanke, daß sich die psychische Gesundheit des Menschen über die sinnvolle Bewältigung der ihm sich notwendig stellenden Lebensaufgaben der Arbeit, der Liebe und der - auch politischen - Gemeinschaft definiert, ist im übrigen ein ebenfalls in der Individualpsychologie Alfred *Adlers* beheimateter Ansatz. Insofern deckt sich Bergers Analyse mit dieser Anthropologie, die die Bewältigung der realen Existenz als konstituierend für einen möglichen „Sinn des Lebens“ sieht. Vgl. Adler, Alfred: Der Sinn des Lebens. Frankfurt/M. 1973, S. 38ff.

doch weitaus umfassender als zuvor: Er fordert auf, den Ort des Lebens in dieser Welt zu suchen und er sieht dies offenbar auch als möglich an. Es geht somit nicht mehr allein um politische Veränderung, sondern um Sinnfindung in der Welt. Der Mensch muß dies „allein“ versuchen, da er offensichtlich nicht mehr die Versprechung eines historischen Materialismus hat, der eine Revolutionierung als unabwendbar sieht. Indem der Mensch seinen Ort bestimmt, Sinn findet und schafft, wird jedoch auch die politische Frage beantwortet werden.

Diesen Mangel an Wirklichkeit, an Notwendigkeit zu überwinden hilft ihm die Kunst, die Malerei, denn sie bewahrt Erfahrung, birgt Welt und die Notwendigkeiten des Lebens, ermöglicht den Körpern zu überdauern: „heute zu malen, ist so eine Art Widerstand, der auf einen um sich greifenden Mangel antwortet, aber Hoffnung anzustiften vermag.“²³⁰ Damit ist die eminente Bedeutung der Kunst in ihrer materialen wie transzendenten Qualität für das Leben einmal mehr deutlich und ungebrochen.

3.2.2 Transzendente Weiterung: Dimensionen des „weißen Vogels“

Die nun anhand der drei Beispiele aufgezeigte Wendung, bzw. der zunehmende Einbezug existentieller und transzendentaler Kategorien in Bergers Ästhetik lassen sich exemplarisch zusammengefaßt in einem Aufsatz finden, den er einem 1985 erscheinenden Essayband zur Kunst voranstellt²³¹. Dieser Band, der in der englischen Ausgabe den Titel des ersten Essays trägt („The White Bird“), in der amerikanischen Ausgabe den Bergers Ansatz präzise treffenden Titel „The Sense of Sight“ hat und im Deutschen nicht weniger zutreffend „Das Sichtbare und das Verborgene“ benannt wurde, markiert einen wichtigen Punkt in Bergers kunstkritischer Essayistik, da er hier die besagte transzendente Weiterung seiner Ästhetik begründet. Dabei kann und darf man auch hier nicht von einem wirklich klaren Schnitt oder Schritt sprechen, der diese Essays vom Vorhergegangenen vollständig abtrennen würde. Vielmehr entwickelt sich sein Denken weiter, wobei er grundlegende Überlegungen, die er in seinem 1984 erschienenen Buch „Und

²³⁰ Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 42.

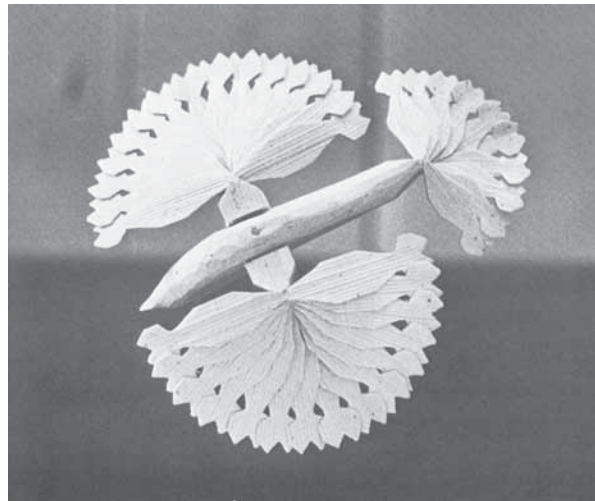
²³¹ Berger, John: Der weiße Vogel. In: Berger: Das Sichtbare. S. 14-19.

unsere Gesichter, mein Herz, vergänglich wie Fotos“ entwickelt hatte, hier auf die Kunst überträgt.

Auch in „Der weiße Vogel“ sind Bergers Ausführungen keineswegs systematisch oder wissenschaftlich-stringent. In der ihm eigenen knappen und assoziativen Art macht er seine erweiterte Ästhetik gewissermaßen sichtbar, ohne sie genau zu explizieren.

Bezeichnend für das oben zitierte Diktum, daß Ästhetik besser praktiziert als diskutiert würde, ist bereits, daß Berger diesen Essay einleitend als Resultat von Überlegungen zu einem Vortrag über Ästhetik beschreibt, den er jedoch abgesagt habe - offensichtlich, weil ihm eine solche Diskussion über Ästhetik wenig nutzbringend erschien.

*Abb. 6:
Weißer Vogel
(aus: Berger: Art, S. 179)*



Ausgehend von einem weißen Vogel aus Holz, den die Bauern der Haute-Savoie im Winter fertigen und in ihren Häusern oder Kapellen aufhängen (Abb. 6), geht Berger in zwei Durchgängen der Frage des Kunst- und des Naturschönen nach (ohne dies allerdings explizit so zu benennen).

Ohne diese Art kunsthandwerklich gefertigter Vogel mit der Kunst etwa eines *Rembrandt* vergleichen zu wollen, erörtert er dennoch hieran bestimmte Grundeigenschaften eines Kunstwerks: die figürliche Darstellung, die einen Bezug zur natürlichen Umgebung herstellt; einen doppelten Symbolismus, also die Versinnbildlichung des gemeinten Naturgegenstandes wie eine allgemeine, kulturelle Symbolik; die Rücksichtnahme auf das verwendete Material, also die Materialgerechtigkeit; und schließlich das beim Be-

trachter erzeugte Erstaunen über die Kunstfertigkeit.²³² Diese Faktoren riefen insgesamt „zumindest für einen Augenblick ein Gefühl des Geheimnisvollen hervor“²³³ - ein für Bergers Kunstauffassung wesentliches Moment, das er immer wieder zum Ausgangs- und Zielpunkt seiner kunstkritischen Reflexionen macht.

Bergers Kategorien sind also auch hier klar an einem realistischen Verständnis orientiert: Kunst spiegelt Figürlichkeit wider, nimmt Bezug auf die sichtbare Welt, ohne deshalb - wie gezeigt - gegenständlich sein zu müssen. Darüber hinaus muß das Kunstwerk eine Form von handwerklichem Geschick zeigen, das ein Erstaunen hervorruft, welches im Verein mit den anderen Faktoren eine Erfahrung von etwas nicht sofort Erklärbarem ermöglicht, etwas Geheimnisvollem, das über die schlichte Existenz des Gegenstandes hinausweist. Das ästhetische Erlebnis vor dem Kunstwerk schreitet also vom Sichtbaren zum Transzendenten fort - doch nur „für einen Augenblick“.

Berger bemängelt sodann selbst an seiner Analyse, diese betreffe allein die ästhetische Empfindung vor einem Kunstgegenstand, beschränke Ästhetik auf die Kunst, sage jedoch „nichts über die Beziehung zwischen Kunst und Natur, zwischen Kunst und Welt“²³⁴ aus. Diese Beziehung ist für Berger die entscheidende, soll doch Kunst mit Welt, „mit der Natur, in die wir hineingeboren sind“²³⁵ verbinden. Daher befragt er die ästhetische Erfahrung vor der Natur auf ihre Ursache.

Zunächst nimmt Berger eine sehr grundlegende Abgrenzung zum Naturbegriff vor: Er meine damit nicht den sentimentalischen Anblick, der Städtern geläufig ist, sondern die Natur, die als Kampf, als Energie von Bauern, Seeleuten oder Nomaden erlebt wird: „Sie ist das, was existiert ohne jedes Versprechen.“²³⁶ Berger schließt somit lebensferne Romantik oder pathetische Erhabenheit als Naturerleben aus, Natur sei weder gut noch böse, sie sei

²³² Vgl. ebd., S. 15.

²³³ Ebd., S. 16.

²³⁴ Ebd., S. 16.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd.

dem Leben gegenüber gleichgültig. Daher sei der Schmerz eine das Leben grundierende Erfahrung.

Dennoch sei innerhalb dieser Welt unvorhersehbare Schönheit anzutreffen. Schönheit faßt Berger dabei ganz konkret und konventionell: das sich nach einem Sturm beruhigende Meer; eine Blume, die aus Geröll wächst; der Mondaufgang über einer verfallenen Stadt. Er gesteht zu, diese Beispiele seien bewußt dramatisch gewählt, um den eigentlichen Charakter seines Verständnisses von Schönheit deutlich zu machen: „sie ist eine Ausnahme, ein *trotzdem*. Darum rührt sie uns.“²³⁷

Bergers Schönheitsbegriff ist demnach bis hierher deutlich anthropozentrisch: Sie ist Schönheit *für uns*, sie erwächst aus der Natur der *conditio humana*. Wenn Leben von Notwendigkeit geprägt ist - wie oben deutlich wurde -, ist Schönheit das, was eine Ausnahme davon zu sein scheint, das, was dieser Notwendigkeit und dem darin angelegten Schmerz widersteht. Schönheit - so darf man folgern - ist demnach als Möglichkeit von Freiheit angelegt. Trotz aller gesellschaftlichen und kulturellen Differenzen gebe es dabei Konstanten im natürlichen Schönheitsempfinden. Dies führt Berger zu einer These, die zwischen Evolutionslehre und platonischer Ideenlehre oszilliert:

„Man ist gezwungen eine Koinzidenz oder vielleicht eher noch eine Kongruenz anzunehmen. Die Entwicklung der Naturformen und die Entwicklung menschlicher Wahrnehmung treffen irgendwo zusammen und führen zu dem Phänomen des Wiedererkennens: was *ist* und was wir *sehen* (und indem wir es sehen auch empfinden) fällt manchmal in einem Punkt gegenseitiger Bestätigung zusammen.“²³⁸

Entwicklung der Wahrnehmung und Dingwelt sind demnach aufeinander bezogen - wie genau bleibt in diesen für Berger typischen, etwas kryptischen Andeutungen allerdings unklar. Erscheint eine parallele Entwicklung von menschlicher Wahrnehmung und Naturwelt (wobei sich ohne metaphysische Erklärung nur die erstere auf die zweite in ihrer Entwicklung einstellen kann) noch nachvollziehbar, bleibt dagegen offen, warum er von „wie-

²³⁷ Ebd., S. 17 (Hervorhebung im Original).

²³⁸ Ebd., S. 18.

dererkennen“ spricht, wenn er nicht von *a priori* existierenden Ideen ausgeht.

Ähnlich doppeldeutig fährt Berger fort, daß durch das Wiedererkennen sowohl das Wiedererkannte, wie auch der Sehende durch das Gesehene bestätigt würde. Auch hier würde Berger in die Metaphysik ausgreifen, wenn er meinte, daß die unbelebte Natur als Gesehenes durch das Sehen des Menschen bestätigt würde. Wahrscheinlicher ist jedoch die Deutung, daß der Sehende, der Mensch durch sein Sehen für sich bestätigt, daß das Erkannte oder Wiedererkannte existiert, da ist, wieder oder immer noch vorhanden ist, und sich dadurch in der eigenen Existenz bestätigt fühlt. Für diese Deutung spricht Bergers Folgerung, daß man sich durch diese doppelte Bestätigung in der ästhetischen Empfindung vor der Natur für kurze Zeit so im Einklang mit dem Sichtbaren empfindet, wie ein bzw. der Schöpfer mit seinem Werk: „Für einen kurzen Augenblick befindet man sich - ohne den Anspruch, ein Schöpfer zu sein - in der Position Gottes im ersten Kapitel der Genesis: ‚Und er sah, daß es gut war.‘“²³⁹

An anderer Stelle erläutert er, daß man sich zum Nachvollzug dieses Vorgangs gar nicht auf eine Auseinandersetzung zwischen Darwinisten und Anhängern der Schöpfungstheorie einzulassen brauche:

„Die Tiefe der Schöpfungsgeschichte liegt darin, daß sie das Geheimnis des Sichtbarwerdens bekräftigt. Dieses Geheimnis wird in der fast universalen Erfahrung dessen, was man heute natürliche Schönheit nennt, bewahrt und wiederholt. Welche normativen Kategorien man auch anlegt - eine solche Schönheit wird immer als eine Form von Offenbarung erfahren. Sie spricht zu uns.“²⁴⁰

Dieses Moment - und hier kehrt Berger in der für ihn charakteristischen Denkbewegung wieder aus der Metaphysik zurück - gibt dem Menschen in einer Welt, die seine Existenz tendenziell anfecht, Hoffnung. Die ästhetische Erfahrung kann also einen Augenblick der Hoffnung darstellen, denn man fühle sich so „tiefer in die Gesamtexistenz einbezogen [...], als es uns der Ablauf eines einzigen Lebens glauben lassen würde.“²⁴¹ Diese Ganzheitserfahrung im ästhetischen Moment verweist deutlich auf die beschriebene

²³⁹ Ebd., S. 18.

²⁴⁰ Berger, John: Das Kunstwerk. Der Ort der Malerei. In: Berger: Das Sichtbare, S. 233.

²⁴¹ Berger, John: Der weiße Vogel. In: Berger: Das Sichtbare. S. 18.

Kategorie des „Ausfallens“. Hier faßt Berger die Transzendenz dieses Moments als Erfahrung der Teilhabe an der Welt in ihrer Totalität, also als Teilhabe an einer umfassenden Gemeinschaft.

Für diesen Moment sei so die Kraft der eigenen Wahrnehmung des Sehenden nicht zu trennen von der Kraft des Schöpfungsaktes; und genau diesem flüchtigen Moment versuche die Kunst, Dauer zu verleihen. Sie wolle Schönheit nicht als Ausnahme akzeptieren, sondern als „Grundlage für eine Ordnung“ etablieren.²⁴² Kunst versuche, die von einem Naturgegenstand empfangene Botschaft - also das Erlebnis der Dauer - zu übersetzen. Dies bedeute jedoch keine Mimesis der Natur: „Kunst ahmt die Natur nicht nach, sie ahmt eine Schöpfung nach.“²⁴³

Hier gerät Berger in unmittelbare Nähe zur Nähe zur Mimesisvorstellung der frühen Neuzeit. So ist etwa für Nikolaus *von Cues*, Kunst nicht „bloße Nachahmung der Natur, sondern Nachahmung der Schöpferkraft Gottes, die in der Natur ihren Ausdruck gefunden hat“²⁴⁴. Gleichwohl ist eine entscheidende Differenz hervorzuheben: Berger sagt nicht *die*, sondern *eine* Schöpfung. Mit dieser Unbestimmtheit rückt er sogleich wieder von der Nähe zur christlichen Theologie ab. Erhalten bleibt jedoch der schöpfungstheologische Impetus, den der Mensch aus einem Kunstwerk zu ziehen vermag. Die darin enthaltene „Kraft des Schöpfungsaktes“ kann nun entweder eine andere Welt als die vorhandene vorführen, also gewissermaßen utopische Funktion haben, oder sie dient dazu, „die kurze Hoffnung, welche die Natur bietet, zu erweitern, zu bestärken, gesellschaftlich zu machen.“²⁴⁵

Die transzendente, quasi schöpfergleiche Ganzheitserfahrung wendet Berger nun also ins Säkulare, um sie als persönliche Sinnerfahrung und damit als Bestärkung zu politisch-gesellschaftlichem Handeln nutzbar zu machen. Dies bedeutet keine Instrumentalisierung der Religion zu historisch-materialistischen Zwecken, sondern Berger deutet Kunst damit als Ort, an dem existentielle und politische Hoffnung geschöpft werden kann; Hoffnung, die ein menschenwürdiges Dasein sichert und ausmacht und somit

²⁴² Ebd., S. 19.

²⁴³ Ebd.

²⁴⁴ Gethmann-Siefert, Annemarie: Einführung in die Ästhetik. München 1995, S. 126.

²⁴⁵ Berger, John: Der weiße Vogel. In: Berger: Das Sichtbare. S. 19.

unabhängig von konkreten politischen Wirkungen gesellschaftlich doch humanisierend wirkt.

Diese transzendente, existentiellen Sinn gebende Seite der Kunst beschreibt Berger demzufolge auch explizit als „ontologisches Recht des Menschen“, dem er mit seiner materialistischen Auffassung, daß Kunst den „Menschen in der modernen Welt helfen könnte, ihre sozialen Rechte einzufordern“ zuwenig gerecht geworden sei. Hier wird die diesem Kapitel zugrunde liegende These explizit: Berger genügt die materialistische Grundlegung der Kunst nicht mehr. Die von ihm immer wieder konstatierte transzendente Seite entspricht einem Bedürfnis des Menschen nach Sinn und Halt in der Welt - oder auch nur der Hoffnung darauf.

Kunst versuche auf die Momente der Natur geordnet zu antworten, sie dauerhaft zu machen: „Sie verkündet den Menschen in seiner Hoffnung auf eine sichere Antwort. Die transzendente Seite der Kunst ist immer eine Form des Gebetes.“²⁴⁶ Ein Form und Farbe gewordenes Gebet also, das Gebet, zu dem *Cézanne* seine Hände verschränkte, um in dem berühmten Gespräch mit *Gasquet* zu verdeutlichen, wie dicht er seine Malerei weben wollte, damit ihm die angestrebte Totalität nicht entgleite.²⁴⁷ Kunst ist die materialisierte Hoffnung auf Sinn in einer unsicheren, un-sinnigen Welt. Sie erfüllt durch ihr „trotzdem“ jenes „ahistorische“ Bedürfnis nach Hoffnung²⁴⁸, das - wie schon gezeigt - für Berger das Menschsein konstituiert. Damit wird Berger einem ontologisch verankerten Bedürfnis nach Transzendenz gerecht, ohne deshalb metaphysisch oder unpolitisch zu werden.

Dieses gewandelte Verständnis der Rolle von Kunst deckt sich mit seiner insgesamt gewandelten, radikal-humanistischen politischen Haltung. Berger hat im späteren Werk Abschied genommen von revolutionären Versprechungen und Utopien von kommenden besseren Welten, wie weiter oben im Zusammenhang mit der Frage der Hoffnung bereits erläutert. Statt dessen rückt er näher an die tatsächlichen Verhältnisse des Menschen der Gegenwart heran, nimmt Solidarität, Verständnis und menschliche Würde

²⁴⁶ Ebd., S. 19.

²⁴⁷ Vgl. Gasquet, Joachim: Was er mir gesagt hat. In: Doran, Michael (Hrsg.): Gespräche mit Cézanne. Zürich 1982, S. 136.

²⁴⁸ Berger, John: Was gehalten wird. In: Berger: Begegnungen, S. 37.

als wesentliche Kategorien in der Blick. Kunst in ihrer materialen wie transzendenten Dimension kann somit dazu beitragen, diese essentielle Würde des Menschen aufrechtzuerhalten, zu verteidigen.

3.2.3 Kunst als Handeln durch Erkenntnis

In der Grundlegung von Bergers Ästhetik klingt neben schon angedeuteten Aspekten eine Vielzahl von ästhetisch-philosophischen und kunsttheoretischen Positionen der europäischen Geistesgeschichte an. Bergers Denken ist tief verwurzelt im humanistischen Erbe der abendländischen Tradition einerseits und in der vom Marxismus ausgehenden Theoriebildung andererseits. Diesen Einflüssen im einzelnen nachzuspüren, dürfte für den Zweck dieser Arbeit wenig erkenntnisfördernd sein und deren Rahmen sprengen. Zudem ist insgesamt fraglich, inwiefern eine solche Exegese Bergers ästhetischer Arbeitsweise gerecht würde und Gefahr liefe, theoretische Gerüste aufzurichten, die Berger möglicherweise nie explizit zur Hilfe genommen hat. Gerade seine aus direkter persönlicher Erfahrung gespeiste, assoziative Arbeitsweise macht Theorie und Erfahrung oft kaum unterscheidbar.

Um Bergers Position in angemessener Kürze dennoch grundsätzlich in die Ästhetik-Diskussion einordnen zu können, bietet sich eine Bezugnahme auf grundlegende Paradigmen der philosophischen Ästhetik an, wie sie etwa *Gethmann-Siefert* vorschlägt, anhand derer Ansätze der Ästhetik kategorisiert werden können.²⁴⁹ Unter das Paradigma „Kunst als Erkenntnis“ faßt sie dabei die Ästhetik des Rationalismus, der Aufklärung, des englischen Empirismus und der modernen analytischen Ästhetik. Hier gilt die Kunst als Erkenntnisphänomen, „als ein spezifisches Erkennen, als eine Weise, die Welt zu begreifen“, an dem die Sinneserfahrung konstituierend teilhat.²⁵⁰ Dabei basiere die Annahme, der sinnlichen Wahrnehmung komme Wahrheit zu, auf metaphysischen Prämissen, da sie nur dann Wahrheit sein könne, wenn sie gewissermaßen „Spiegel göttlicher Erkenntnis“ sei.²⁵¹ Da-

²⁴⁹ Vgl. Gethmann-Siefert, insb. S. 15-17.

²⁵⁰ Ebd., S. 27.

²⁵¹ Ebd., S. 45.

mit sei der Zweck der Kunst die Nachahmung der gottgeschaffenen Natur, das Naturschöne erhalte gar den Vorzug vor dem Kunstschönen. Aufgrund dieser schöpfungstheologischen Voraussetzung „wird das Erkennen, das sich in der Kunst manifestiert, analog zum schöpferischen Erkennen Gottes konzipiert, und dem Künstler kommt folglich eine nicht-alltägliche Fähigkeit des Erkennens zu. Er ist das Genie.“²⁵²

Bergers Ansatz steht mit diesem Paradigma insofern in deutlichem Zusammenhang, als er Kunst ebenfalls als Möglichkeit zur Erkenntnis auffaßt, zur Erfahrung einer Totalität, die das Individuum transzendiert und in einen kosmischen Zusammenhang rückt. Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß sein Denken dabei Affinitäten zur christlichen Theologie aufweist. Ähnlich wie bestimmte theologische Ansätze scheint auch Berger davon auszugehen, daß die Erkenntnis „per visibilia ad invisibilia“ fortschreitet, „daß der Mensch bereits mit seinen Sinnen auf Transzendenz angelegt ist.“²⁵³ Die Analogie zwischen Erkennen in der Kunst und dem schöpferischen Erkennen Gottes führt Berger sogar explizit an.

Die - auch bei *Gethmann-Siefert* nicht zwingende - Folgerung, daß dieses Erkennen nur dem Genie zukomme, vollzieht Berger allerdings nicht mit: Berger geht gerade von der Alltäglichkeit dieser Ganzheitserfahrung aus, er beschreibt sie an vielen Stellen seines Werks anhand geläufiger Phänomene, so etwa im schon erörterten Essay „Feld“. Der Mensch ist existentiell auf diese Erfahrung angelegt, ihre Notwendigkeit ist ontologisch verankert. Der Künstler ist nur insofern „Genie“, als er die Fähigkeit hat, diese Erfahrung so umzusetzen, daß sie wiederum als solche wirken kann. Diese Fähigkeit ist nicht alltäglich, doch kommt dem Künstler damit kein elitärer Status zu, er hat vielmehr die Aufgabe, diese Fähigkeit im Sinne des „ontologischen Rechts“ des Menschen einzusetzen.

In Bergers Begriff der „Schönheit“ kann man zudem Entsprechungen in dem finden, was *Kant* als „Erhabenes“ klassifiziert: „Erhaben ist also die Natur in derjenigen ihrer Erscheinungen, deren Anschauung die Idee ihrer

²⁵² Ebd., S. 53.

²⁵³ Balkenohl, S. 63.

Unendlichkeit bei sich führt“²⁵⁴, also etwas die Sinne prinzipiell Überschreitendes evoziert. Dies formuliert den Moment, den Berger als „ästhetischen Augenblick der Hoffnung“ beschreibt, wenn der Mensch für den Augenblick die Begrenzung seines einen Lebens transzendiert und sich eingebettet in die Schöpfung empfindet. Insofern haben auch bei *Kant* die Dinge der Natur, wenn sie in Bezug auf den Menschen betrachtet werden, die Fähigkeit, durch die Anschauung moralische Ideen im Menschen zu wecken. *Kant* definiert das Schöne demnach als „Symbol des Sittlichguten“, welches den Menschen zum Vollzug sittlicher Ideen in der Anschauung stimulieren könne.²⁵⁵ Bei Berger bedeutet dieses „Sittlichgute“, zu welchem die Anschauung anregt, das Empfinden der eigenen Potentialität, die als Bestärkung von Sinn individuell oder gesellschaftlich wirksam werden kann.

Dabei gibt *Kant* die Anbindung an die Schöpfungstheologie auf, „schöne Kunst reproduziert die Fähigkeit der Natur, im Menschen die Vernunftideen Gott, Freiheit, Unsterblichkeit, Unendlichkeit zu evozieren.“²⁵⁶ Kunst scheint damit gleichsam die Übersetzung jener „Sprache“ zu sein, „die die Natur zu uns führt, und die einen höheren Sinn zu haben scheint“.²⁵⁷ So sieht auch Berger den weißen Vogel - und mit ihm das Kunstwerk - als den „Versuch, die Botschaft, die wir von einem wirklichen Vogel empfangen zu übersetzen“²⁵⁸, wobei jedoch der Augenblick der Totalitätserfahrung selbst gerade eine Botschaft enthielte, die man nicht übersetzen könne²⁵⁹. Demnach muß Kunst für Berger das eigentlich Unübersetzbare übersetzen, Äquivalente für eine Erfahrung suchen, die kaum beschreibbar ist. Ob diese Erfahrung mit den evozierten „Vernunftideen“ vergleichbar ist, muß dabei hier offen bleiben.

Entscheidend ist, daß Berger die Wirkung des „Symbols des Sittlichguten“ ins Gesellschaftliche wendet und somit Kunst nicht reine Erkenntnis bleibt, sondern zum Handeln anleitet. Hier geht Berger über in das zweite von

²⁵⁴ Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft, §26. (Werke in sechs Bänden Bd. 4.) Köln 1995, S. 123.

²⁵⁵ Vgl. ebd. §59, S. 245ff.

²⁵⁶ Gethmann-Siefert, Annemarie: Einführung in die Ästhetik. München 1995, S. 97.

²⁵⁷ Kant: Kritik der Urteilskraft, § 42, S. 183; vgl. auch Gethmann-Siefert, S. 96.

²⁵⁸ Berger, John: Der weiße Vogel. In: Berger: Das Sichtbare. S. 18.

²⁵⁹ Vgl. ebd.

Gethmann-Siefert vorgeschlagene Paradigma, welches „Kunst als Handeln“ definiert. Demnach dient Kunst nicht primär der Erkenntnis möglicher - göttlicher - Wahrheit, sondern fragt nach der Bedeutung der Kunst für das Leben des Menschen, nach ihrer Funktion in Geschichte und Gesellschaft. Sie soll sich als Kunst für jedermann relevant für das Leben erweisen und besitzt, da sie Weltanschauungsweisen entwirft und somit handlungsorientierend wirkt, utopische Funktion.²⁶⁰ Wenn Berger also die Erfahrung von sinngebender Totalität ins Gesellschaftliche wendet und als handlungsrelevant deutet, mißt er damit der Kunst quasi erzieherische Bedeutung bei, sie erhält eine Bildungsfunktion, wird geschichtlich wirksam. Ähnlich hatte *Schiller Kants* Aufklärungsästhetik, in welcher im „Symbol des Sittlichguten“ diese Funktion bereits umrissen war²⁶¹, in eine „ästhetische Erziehung des Menschen“²⁶² gewendet, sie sollte Bildung zur Humanität sein. Kunst sollte den Menschen in Freiheit setzen, jedoch nicht als „schöner Schein“ über die Realität hinwegtrösten, sondern „durch die Eröffnung einer Erfahrungschance für Vernunft und Freiheit [...] die Kritik an bestehenden Verhältnissen“ stimulieren.²⁶³ Ästhetische Erziehung erhält somit eine politische Dimension. Dies entspricht der aufklärerischen Funktion, die Berger der Kunst vor allem in seinen früheren Schriften zuweist. Im „Weißen Vogel“ ist es weniger die Vernunfteinsicht als Weg zur Freiheit als die seelische Verankerung in der Welt des Sichtbaren, die Bestätigung gibt und somit zum Handeln bestärkt. Möglicherweise hat auch Berger realisiert, daß sein Appell an die Vernunft des Menschen alleine nicht ausreicht, daß die psychische Struktur des Menschen nicht hinreichend als Vernunftnatur erklärbar ist. Insofern verläßt Berger in der Wandlung seines Ansatzpunkts seine ursprüngliche Grundlage, wenn er auch betont, er halte an dem fest, was er vor Jahren geschrieben habe.²⁶⁴

In diesem Zusammenhang muß auch der Bezug von Bergers Denken zur neomarxistischen Ästhetik, die von *Gethmann-Siefert* in die Tradition des

²⁶⁰ Vgl. *Gethmann-Siefert*, S. 149-155.

²⁶¹ Vgl. ebd., S. 158.

²⁶² Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart 2000.

²⁶³ *Gethmann-Siefert*, S. 172.

²⁶⁴ Vgl. Berger, John: Der weiße Vogel. In: Berger: Das Sichtbare. S. 19.

Paradigmas „Kunst als Handeln“ gestellt wird, differenziert werden. Sein indirekte und direkte Bezugnahme auf den gesellschaftskritischen und gesellschaftsverändernden Impetus der Ästhetik der Frankfurter Schule wird offensichtlich. Gleichwohl wurde schon deutlich, daß er etwa *Adornos* „Affirmationsverbot“ offen negiert. *Adorno* beschränkt die Rolle der Kunst letztlich auf Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse: „Das Asoziale der Kunst ist bestimmte Negation der bestimmten Gesellschaft“.²⁶⁵ Kunst ist also Negation der Negation als Entfremdung und soll den revolutionären Impetus wachhalten.²⁶⁶ Damit bleibt jedoch die bestehende Welt als Ort ohne Hoffnung zurück, wohingegen Berger gerade auf die Affirmation durch das Sichtbare und auf die Hoffnung, darin Sinn zu finden, setzt. Insofern steht er hier Herbert *Marcuse* näher, der entgegen einem doktrinären Marxismus (und auch entgegen *Adornos* Negativität) die „Permanenz bestimmter Eigenschaften der Kunst durch alle Wandlungen des Stils und der geschichtlichen Epochen“ verteidigt, die nicht in der Weltanschauung einer bestimmten Klasse, wie des Proletariats, begründet sein könnte, sondern „sie begründet eine allgemeine Menschlichkeit, für die keine gesellschaftliche Klasse eintreten kann.“²⁶⁷ Neben der kritischen Funktion mißt *Marcuse* der Kunst affirmative Bedeutung zu, die er gemäß seinem freudo-marxistischen Triebmodell als „Katharsis“ deutet, durch welche die Kunst „eine andere Realität innerhalb der bestehenden schaffen kann - die Welt der Hoffnung.“²⁶⁸

„Die Katharsis, in der sich die Affirmation durchsetzt, ist ein ontologisches eher als psychologisches Ereignis. Sie gründet in den spezifischen Qualitäten der ästhetischen Form selbst: in der ihr eigenen erkennenden Kraft, ihrer nichtrepressiven Ordnung, ihrem Bild des überkommenen Leidens. Aber die ‚Lösung‘, die die versöhnende Katharsis anbietet, erinnert auch an das Unversöhnbare.“²⁶⁹

²⁶⁵ Adorno, S. 335.

²⁶⁶ Vgl. Gethmann-Siefert, S. 238.

²⁶⁷ Marcuse, Herbert: Die Permanenz der Kunst. Wider eine bestimmte marxistische Ästhetik. (1977) In: ders.: Schriften Band 9. Frankfurt/M. 1987, S. 207.

²⁶⁸ Ebd., S. 228.

²⁶⁹ Ebd., S. 232.

Marcuse deutet damit auch die klassisch-geschlossene ästhetische Form als gesellschaftlich subversives Potential²⁷⁰, um die „Verankerung der Notwendigkeit radikaler Veränderung in der psychischen Struktur der Individuen, ihrem Bewußtsein und Unbewußten, ihren Triebzielen“ voranzutreiben²⁷¹.

Obwohl *Marcuses* Auffassung vom Unwandelbaren in der Kunst in der Terminologie derjenigen Bergers gleicht, ist diese bei *Marcuse* doch vor allem Mittel, um des „subjektiven Faktors“ habhaft zu werden, der sich *de facto* der marxistischen Revolutionstheorie entzog. Auf die „Triebstruktur“ zugreifen zu wollen, bedeutet tatsächlich eine Manipulation, die die Kunst instrumentalisiert. Ihre „Permanenz“ wird so zur Penetranz, soll sie doch die in ihr angelegte Transzendierung der gegebenen Wirklichkeit vor allem die „Wiedergeburt der rebellischen Subjektivität“ erreichen.²⁷² Die laut *Marcuse* der ästhetischen Form eigenen Dimensionen von „Wahrheit, Protest und Versprechen“ entsprechen somit letztlich nicht den ähnlich anmutenden Definitionen Bergers, weil Berger die Affirmation durch das Sichtbare *personal* faßt, also den Menschen in seiner personalen Würde ernst nimmt, nicht über seine Instrumentalisierung als „subjektiven Faktor“ spekuliert. Die Affirmation als psychische Ermutigung und Bestärkung läßt dem Menschen die *Freiheit* der Entscheidung. Dabei weiß Berger gleichwohl, daß der Mensch sich für das Menschliche entscheiden und einsetzen wird, wenn er kann und die nötige Sicherheit und Verbundenheit erlebt. Berger zeigt, daß die „Freiheit und das Glück des einzelnen“, welche *Marcuse* als „das letzte Ziel aller Revolutionen“ behauptet²⁷³, eben nicht geplant werden darf, sondern als personale Ziele der Freiheit bedürfen. Berger lebt und macht dies vor, doch verplant er weder die Kunst noch den Menschen für eine „revolutionäre“ Theorie.

Der antiutopische Charakter von Bergers Denken, der sich hier auch in seiner Ästhetik niederschlägt, wurde bereits in Abgrenzung von Ernst *Blochs* „Prinzip Hoffnung“ deutlich. Zwar erwähnt Berger in „Der Weiße Vogel“

²⁷⁰ Vgl. ebd., S. 197.

²⁷¹ Ebd., S. 199.

²⁷² Ebd., S. 202.

²⁷³ Ebd., S. 239.

auch die utopische Funktion von Kunst als Möglichkeit, „eine andere Welt vorzuführen“²⁷⁴. Wörtlich spricht er vom - allerdings auch sprichwörtlichen - „Prinzip Hoffnung“²⁷⁵, doch verfolgt Berger diesen Argumentationsstrang nicht weiter. Zudem faßt er Hoffnung nicht hauptsächlich politisch-utopisch, sondern als aus dem Sichtbaren erwachsende personale Qualität. Das bei Berger im Kunstwerk „Vorscheinende“, oder besser „Aufscheinende“, hat nicht vorrangig utopischen Charakter, sondern ist in der Wirklichkeit erfahrbare Transzendenz. Hoffnung resultiert nicht aus dem Künftigen, sondern aus dem Existierenden, Sichtbaren.

Letztlich wird bei allen Bezügen zur neomarxistischen Theoriebildung eine wesentliche Differenz offenbar, die Bergers Denken letztlich diesem theoretischen Kontext enthebt: Berger legt - bewußt oder intuitiv - ein anderes Menschenbild zugrunde. Der Mensch ist für ihn nicht vorrangig Summe der gesellschaftlichen Verhältnisse, er ist nicht (mehr) zwangsläufig darauf gerichtet, gegen die bestehenden Verhältnisse zu opponieren und erst in einer kommenden Utopie seine Menschlichkeit zu verwirklichen. Er kann sein Menschsein vielmehr jetzt erfahren. Er ist an sich ein mit Würde und Wert ausgestattetes Wesen, und diese Würde gilt es zu verteidigen.

Dies bedeutet, wie schon verdeutlicht wurde, weder Resignation noch Eskapismus, und Berger verwahrt sich dagegen, dies als Konservativismus zu interpretieren:

„Daß ich im politischen Sinne konservativer geworden sein soll? Nein, absolut nicht. Ich glaube, ich bin so radikal oder vielleicht radikaler als je zuvor. Denn das Weltsystem, in dem wir jetzt leben, ist hinterhältig, böse, ungerecht und natürlich aus diesen Gründen zum Untergang verurteilt. Vielleicht viel früher, als es die meisten Menschen annehmen.“²⁷⁶

Der Wandel in Bergers Denken und Ästhetik scheint vielmehr ein Ausdruck seiner in der Lebens- und Kunstpraxis vollzogenen Entscheidung, mit dem Umzug in die Haute-Savoie näher an die tatsächliche Erfahrung derjenigen Menschen heranzurücken, deren Würde ihm angelegen ist. Seine aus dem

²⁷⁴ Berger, John: Der weiße Vogel. In: Berger: Das Sichtbare. S. 19.

²⁷⁵ Ebd., S. 14

²⁷⁶ Berger, zit. nach Film Jansen.

Marxismus gespeiste eher intellektuell-theoretische, abstrakte Empörung erhält hier eine praktisch-humanistische Basis.

So läßt sich zusammenfassen, daß Berger beide angeführten, scheinbar unvereinbaren Paradigmen zusammenführt: Kunst zeigt sich bei ihm als *Handeln durch Erkenntnis*. Unbeschadet all der möglichen Einflüsse ist die originäre Leistung seiner Ästhetik, den schöpfungstheologischen Impuls, die „Kraft des Schöpfungsaktes“ (sei sie nun göttlich oder reine Natur) über die „Kraft der Wahrnehmung“ auf den Menschen zu übertragen und so säkular nutzbar zu machen. So steht der Mensch nicht ehrfürchtig gebannt vor dem Erhabenen, sondern erlebt sich in dieser Ganzheitserfahrung als Teil einer in übersteigenden Totalität, die dabei keineswegs metaphysisch gemeint ist. So wird persönliche Sinnerfahrung möglich und gleichzeitig bestärkt diese den Mut zu gesellschaftlichem Handeln. Denn in der Erfahrung der Transzendenz erkennt bzw. erlebt der Sehende das eigene Eingebettetsein in die Welt, in die Gemeinschaft alles Sichtbaren als Realisation eines „Gemeinschaftsgefühls“, das Welt und Menschen aller Orte und Zeiten mit einschließt. So wird Solidarität im Sinne empathischer Teilhabe und humaner Verbundenheit möglich. Diese Konklusion differiert trotz scheinbaren Gleichklangs von dem, was *Robbins* als Prinzip eines „feeling global“ in Bergers Werk auszumachen meint²⁷⁷, denn Berger ist weit entfernt von der hiermit gemeinten postmodernen Konstruktion, welche, um sich jeder konkreten Bindung als vermeintlich „ideologischer“ Festlegung zu enthalten, lokale Gebundenheit gerade auflösen will. Gemeint ist vielmehr ein ubiquitäres Heimatgefühl, das sich aus empfundener Solidarität, Anteilnahme und Empathie mit Mensch und Welt überall gebunden und verbunden fühlt. Dann ist alles Sichtbare Heimat. Und diese Beheimatung des Menschen ist bei Berger *der Sinn des Sichtbaren*.

²⁷⁷ Vgl. Robbins, Bruce: Feeling Global. Experience and John Berger. In: *Boundary2*. Vol. XI 1, 2, Fall/Winter 1982/83. Binghamton, New York, S. 291-308.

3.3 Die Teleologie der Kunst als Teil der Denkfigur

Nachdem Bergers ästhetischer Ansatz genauer gefaßt und konturiert worden ist, kann nun der systematische Ort von Kunst bzw. Ästhetik in Bergers Denken untersucht werden.

Kunst spielt, wie gezeigt, in der Grundfigur von Bergers Denken eine zentrale Rolle: Sie nimmt auf Raum und Zeit bezug, kann ebenso wie oder gemeinsam mit Liebe oder gesellschaftlicher Veränderung zu einer als „Ausfallen“ gefaßten Totalitätserfahrung führen. Diese Bedeutung oder besser existentielle Dimension der Kunst wurde nun durch die Untersuchung von Bergers Ästhetik bestätigt. Zu klären bleibt, wie nun die Kunst in Beziehung zu den einzelnen Kategorien seiner Denkfigur steht. Berger bestimmt diese Beziehung an verschiedenen Stellen seiner Schriften, wenn auch nicht systematisch, so doch zum Teil explizit. Dabei spricht er hier nicht von „Kunst“ im allgemeinen, sondern bezieht seine Aussagen auf die Malerei. Da bereits auf die Unschärfen in seiner Terminologie hingewiesen wurde, kann man auch hier - wo nicht im Zusammenhang explizit - die meisten Aussagen generell auf Kunst beziehen; seine Aussagen zur Fotografie werden ohnehin noch gesondert thematisiert.

3.3.1 Zeit

Der Frage, wie das Verhältnis von Malerei zur Zeit ist, ob und wie also Zeit innerhalb eines Gemäldes existiert, nähert sich Berger mit der Feststellung, daß Gemälde statisch sind. Man könne dieses Moment - so Berger - jedoch nicht erklären, indem man allein darauf verweise, daß ein Gemälde einen Augenblick festhielte, diesen statisch konserviere, denn im Gegensatz zur Fotografie habe der abgebildete Augenblick derart nie existiert.²⁷⁸ Es bleibe das Problem des Kontrastes zwischen statischer Bildwelt und dynamischer Außenwelt, auf die sich das Bild bezieht.

Dieser vermeintliche Gegensatz werde dadurch überbrückt, daß das Gemälde in die Zukunft greife. Denn wieder im Gegensatz zu Fotografien als Dokumenten der Vergangenheit seien Gemälde „[...] Vorhersagen, die aus

²⁷⁸ Vgl. Berger, John: John: Malerei und Zeit. In: Berger: Das Sichtbare, S. 219, und nahezu textgleich: Berger: Gesichter, S. 32.

der Vergangenheit empfangen werden, Vorhersagen über das, *was der Betrachter vor dem Gemälde in diesem Augenblick sieht*²⁷⁹ D.h., der Maler versuche den idealen Augenblick des Betrachtetwerdens für das Bild zu antizipieren, das Bild sei ganz auf diesen Moment der künftigen Betrachtung hin ausgerichtet. Der Unterschied zwischen Meistern ihrer Kunst und dem durchschnittlichen Maler bestehe allein darin, inwieweit der Künstler in der Lage war, diesen Moment unabhängig von Zeitumständen zu gestalten, so daß er auch unter anderen Rezeptionsbedingungen Gültigkeit behält.²⁸⁰

Dies wirft für Berger die Frage auf, wieso ein dauerhaftes Interesse an einem statischen Bild überhaupt besteht. Die „herkömmliche“ Antwort (gemeint ist wohl die der Kunstwissenschaft) laute, die Unbewegtheit der Malerei erlaube, „eine in visueller Hinsicht 'fühlbare' Harmonie herzustellen.“²⁸¹ Diese bildnerische Harmonie habe keinen zeitlichen Anfang und kein Ende. Ein Gemälde habe demnach nur in physischer Hinsicht ein zeitliches Ende, jedoch keines der bildlichen Darstellung selbst.²⁸²

Berger hält diese Auffassung jedoch für zu „restriktiv und ästhetizistisch“²⁸³. Er mutmaßt, daß die Unbewegtheit des Gemäldes vielmehr von Zeitlosigkeit spreche:

„Was die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft teilen können, ist ein Substrat, ein Feld der Zeitlosigkeit. Die Sprache der bildenden Kunst ist, weil sie statisch ist, die Sprache einer solchen Zeitlosigkeit. Doch das, wovon sie - anders als die Geometrie - spricht, ist das Sinnliche, das Besondere und das Ephemere.“²⁸⁴

„Ihre Vermittlung zwischen dem Bereich des Zeitlosen und dem des Sichtbaren und Tastbaren war umfassender und eindringlicher als die irgendeiner anderen Kunst.“²⁸⁵

Malerei, bildende Kunst (die Terminologie ist wiederum uneindeutig) vermittelte also zwischen dem sinnlich Wahrnehmbaren und dem Zeitlosen, gab

²⁷⁹ Berger, John: Malerei und Zeit. In: Berger: Das Sichtbare, S. 221 (Hervorhebung im Original).

²⁸⁰ Vgl. ebd., S. 220.

²⁸¹ Berger: Gesichter, S. 33.

²⁸² Vgl. Berger, John: Malerei und Zeit. In: Berger: Das Sichtbare, S. 222.

²⁸³ Berger: Gesichter, S. 34.

²⁸⁴ Ebd.

²⁸⁵ Berger, John: Malerei und Zeit. In: Berger: Das Sichtbare, S. 224.

damit dem Vergänglichen einen überzeitlichen Sinn und machte so die teleologische Bewegung möglich, die in der vorgestellten Denkfigur angelegt ist. Daher kritisiert Berger, das Empfinden für Zeitlosigkeit sei mit dem Anbruch der Moderne zunehmend verlorengegangen. Selbst noch die Aufklärung habe die Zeit als auf irgendeine Weise von Zeitlosigkeit umgeben oder durchdrungen vorgestellt. „Diese Zeitlosigkeit bedeutete einen Ort der Zuflucht und der Anziehung.“²⁸⁶ Hiermit verweist Berger erneut auf die existenzsichernde Bedeutung einer transzendentalen Dimension als Verankerung in der Welt der Gegenwart und Vergangenheit für den Menschen, hier in Form von erlebter oder erhoffter Zeitlosigkeit.

Diese Dimension sei in der Moderne, „im jüngsten europäischen Denken - einschließlich der revolutionären Theorie - meistens verkannt worden“.²⁸⁷ Berger kritisiert hier demnach, Marxismus und Neomarxismus hätten - ohne zu hinterfragen - einen modernen Zeitbegriff übernommen, der letztlich den europäischen Kapitalismus ausmache. Dabei müsse „eine Anerkennung der Koexistenz von Zeitlosigkeit und Vergänglichkeit [...] nicht notwendig eine Rückkehr zu früheren religiösen Formen bedeuten.“²⁸⁸ Dies bestätigt die oben bereits erläuterte These, daß Berger Transzendenz keineswegs an Religion bindet, daß er aber insofern das marxistische Menschenbild aufhebt, als er auf der Notwendigkeit transzendentaler Erfahrung, wie hier der Zeitlosigkeit, beharrt und dazu auf die Tradition zurückgreift.

Demnach sei auch in der Kunst der Moderne die Vermittlung von Vergänglichem und Zeitlosem immer schwieriger geworden. Einzig die Kubisten hätten eine „neue Kosmologie“ entworfen, „[...] in der die Relativität der Zeitlosigkeit einen neuen Platz hätte zuweisen können.“²⁸⁹ Die (auch gerade von jener neomarxistischen Theoriebildung, die Zeitlosigkeit als unzulässige Affirmation negiert, beeinflusste) Malerei seit dem 2. Weltkrieg hat nach Berger gezeigt, daß das Zeitlose bedeutungslos, daß einzig das Vergängliche zur Zeitkategorie der Malerei geworden sei. Wenn das Vergängliche jedoch nicht mehr auf Zeitlosigkeit ausgerichtet sei, werde es trivial, modisch (wie

²⁸⁶ Ebd., S. 223.

²⁸⁷ Ebd., S. 226.

²⁸⁸ Ebd.

²⁸⁹ Ebd., S. 225.

in der Pop-Art) oder ganz aus der Kunst ausgeschlossen (wie in der Abstraktion): „Wenn dem Vergänglichen und dem Zeitlosen keine Koexistenz eingeräumt wird, läßt sich in der bildenden Kunst nichts schaffen, was von Bedeutung wäre.“²⁹⁰

Diese Schlußfolgerung aus dem Verhältnis von Malerei und Zeit ist eine für Bergers Kunstkritik fundamentale Feststellung, denn sie beinhaltet eine klare Wertsetzung, die die Bedeutung des Kunstwerks davon abhängig macht, inwieweit in ihm zwischen (abgebildetem) Vergänglichem und der Möglichkeit, daran die Erfahrung von Zeitlosigkeit zu machen, vermittelt ist. Diese Priorität entspricht der dargelegten Denkfigur Bergers, in der Kunst zwischen Zeit und dem besagten, zeitlosen Moment des „Ausfallens“ mittels Erfahrung und Hoffnung vermittelt.

Was dieses Erlebnis von Zeitlosigkeit in der Kunst ermöglichen könnte, deutet Berger indirekt an: das, was im menschlichen Bewußtsein die Konstanten seiner Existenz ausmacht: „Geburt, sexuelle Anziehung, Zusammenarbeit, Tod“,²⁹¹ wobei er diese Aufzählung als nicht abgeschlossen charakterisiert. Wenn Aufgabe von Kunst sein soll, zwischen Vergänglichem und Zeitlosem zu vermitteln, könnte dies bedeuten, daß sie in irgendeiner Weise diese anthropologischen Konstanten berücksichtigen muß, damit der Mensch seine Menschlichkeit als zeitlos erleben kann. Wenn also der Mensch sich in seinen wesentlichen „Lebensaufgaben“, die der bereits zitierte Psychologe *Adler* als Arbeit, Liebe und Gemeinschaft auffaßt²⁹², in seinen „existentiellen Zwecken“, wie die Naturrechtslehre formuliert²⁹³, wiedererkennt, ist die Hoffnung auf etwas Überdauerndes, auf eine sinnvolle Kohärenz von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit möglich.

²⁹⁰ Ebd., S. 226.

²⁹¹ Ebd., S. 223.

²⁹² Vgl. Adler (1973), S. 38ff.

²⁹³ Vgl. Messner, Johannes: Das Naturrecht. Handbuch der Gesellschaftsethik, Staatsethik und Wirtschaftsethik. Innsbruck, Wien, München 1966⁵, S. 152.

3.3.2 Raum

Dem Zusammenhang von Malerei und Raum nähert sich Berger mit der Feststellung, daß es seit der vorgeschichtlichen Höhlenmalerei Hauptaufgabe der Malerei gewesen sei, etwas Abwesendes sichtbar zu machen und ihm damit den Schein der Anwesenheit zu verleihen. Da Abwesenheit sowohl ein Problem des Raums wie der Zeit sei, habe Malerei mit beidem zu tun. In bezug auf den Raum fragt er sowohl nach dem Raum, der das Bild umgibt, als auch nach dem Raum im Bild.²⁹⁴

Berger macht demgemäß einsichtig, daß Kunst ohne einen umgebenden architektonischen Raum nicht denkbar ist, daß die Architektur den Ort des Bildes bildet: „Wenn die Architektur die Mutter der Künste ist, so darum, weil sie diese vor dem endlosen Raum schützt, indem sie drinnen und draußen unterscheidbar macht.“²⁹⁵ Er „belegt“ diese These in der für ihn typischen suggestiven, aber treffenden Art: Man solle sich einfach vorstellen, „[...] daß ein Bild von Dürer mit der Bildfläche nach oben auf der Ostsee dahergeschwommen kommt oder daß man mitten in der Tundra auf eine Skulptur des Phidias trifft“²⁹⁶, und man sähe die Unabdingbarkeit eines umgebenden Raumes für das Kunstwerk ein.

Der Raum innerhalb des Bildes, der durch die Eingrenzung der Bildfläche entsteht, bringt nach Berger die Notwendigkeit hervor, diesen Innenraum zu ordnen, was das Wesen der Komposition ausmacht.²⁹⁷ Dieses Ordnen bedeute, Elemente der Außenwelt in den Bildraum einzubringen. Dies begründe die „fundamentale Dialektik“ der Malerei, daß sie den Betrachter in ihren Innenraum einlädt, damit er von dort aus die Welt betrachte, die jedoch weit entfernt ist.²⁹⁸

Letzteres rühre wiederum an den Grund der Malerei, nämlich das Bedürfnis des Menschen, die Welt zu verinnerlichen. Der Ursprung dieses Bedürfnisses ist nach Berger das Sichtbare, dessen ontologische Bedeutung bereits

²⁹⁴ Vgl. Berger, John: Das Kunstwerk. Der Ort der Malerei. In: Berger: Das Sichtbare, S. 227.

²⁹⁵ Ebd., S. 229.

²⁹⁶ Ebd., S. 228.

²⁹⁷ Vgl. ebd., S. 229f.

²⁹⁸ Vgl. ebd., S. 230.

angedeutet wurde. Jedoch basiert Malerei für Berger nicht nur auf diesem „nostalgischen“, also vergangenheitsbezogenen Prinzip des Sammelns von Erinnerung im „inneren Auge“, sondern ebenso auf einer Hoffnung auf Offenbarung.²⁹⁹ Wie schon ausgeführt, wird als Offenbarung natürliche Schönheit erlebt, die wiederum das Geheimnis des Sichtbar-Werdens bewahrt. Im Moment der Offenbarung fallen Erscheinung und Sinn der Erscheinung, Aussehen und Bedeutung zusammen, sie verschmelzen.

Diese Verschmelzung aber verändert das Raumgefühl, denn normalerweise erfährt der Mensch mit dem inneren Auge seinen inneren Raum der Vorstellung und des Denkens und verteidigt diesen durch das Setzen von Sinn gegen den grenzenlosen äußeren Raum des Sichtbaren. In der Offenbarung fällt der innere Raum mit dem äußeren zusammen, der Sehende erreicht „[...] eine *Gleichheit mit dem Sichtbaren*. Man verliert jedes Gefühl des Ausgeschlosseneins; man ist im Mittelpunkt.“³⁰⁰

Die Malerei nun

„[...] ist ein Weg, die Erfahrungen des Gedächtnisses und der Offenbarung zu bewahren: Sie ist der einzige Schutz des Menschen gegen den grenzenlosen Raum, der ihn unausgesetzt auszustoßen und zu einer Randerscheinung zu machen droht.“³⁰¹

Damit erhält die Malerei also auch in bezug auf den Raum eine für den Menschen existentielle Funktion, ist sie doch auch in dieser Dimension ausgerichtet auf die Totalitätserfahrung des „Ausfallens“. Die Rolle des Künstlers ist es demnach, diese Momente zu bezeugen.

3.3.3 Liebe/Sexualität und gesellschaftliche Veränderung

Kunst nimmt also Bezug auf Zeit und Raum und ist Transmitter in der Teleologie, die zum entscheidenden Offenbarungspunkt führt. Doch steht Kunst als „Medium“ dieser Erfahrung selbst auch in Bezug zu den beiden anderen genannten Möglichkeiten, also der Liebe bzw. Sexualität sowie der gesellschaftlichen Veränderung, der politischen Dimension. Inwiefern und

²⁹⁹ Vgl. ebd., S. 232.

³⁰⁰ Ebd., S. 234 (Hervorhebung im Original).

³⁰¹ Ebd.

wie unmittelbar Kunst teilhat an der politischen Dimension und zu gesellschaftlicher Veränderung führen soll, ist im Vorangegangenen hinreichend deutlich geworden.

Weniger offensichtlich und daher erläuterungsbedürftig ist Bergers These zur Beziehung von Liebe bzw. Sexualität und Malerei. Der gemäß hätten seit der Urzeit die meisten Bilder Körper gezeigt. Dies sei gemäß Berger aufgrund der bereits beschriebenen Tatsache, daß Malerei immer die Anwesenheit von etwas Abwesendem beschwöre, nicht erstaunlich. Daher sei die Malerei die sinnlichste aller Künste.³⁰² Das Sinnliche wiederum sei gleichzusetzen mit dem Sexuellen, und für das Sexuelle spiele das Visuelle eine große Rolle.

„Wenn wir davon ausgehen, daß Malerei die dem Körper angemessene Kunst ist und daß der Körper, um seiner elementaren Funktion der Fortpflanzung Genüge zu leisten, sich visueller Signale und sexueller Stimuli bedient, dann können wir auch einsehen, weshalb die Malerei niemals allzu weit vom Erogenen entfernt ist.“³⁰³

Demgemäß stellt Berger eine Verbindung zwischen der natürlichen Pigmentierung der erogenen Zonen des Körpers und den in der Malerei verwendeten Farbpigmenten her. Diese „intime Beziehung“ zwischen Körper und Farbpigment, zwischen Sexuellem und Malerei, habe ihren Grund dabei nicht in der oben beschriebenen mimetischen Oberflächenbeschaffenheit der Ölfarbe: „Nicht auf die illusionistische Greifbarkeit der gemalten Körper kommt es an, sondern auf ihre visuellen Signale und deren erstaunliche Komplizenschaft mit den wirklichen Körpern.“³⁰⁴ So ist etwa in *Manets* Bild „Das Frühstück im Grünen“ die Blässe der Farbe nicht nur Nachahmung der weiblichen Haut, sondern „sie *wird* zur flagranten Nacktheit der Frau im Gras.“³⁰⁵

Obwohl Berger mit dieser These auf „unmittelbar Physisches“³⁰⁶ abzielt, ist sie letztlich eher metaphysisch, da sie „über-sinnliche“ Beziehungen zwi-

³⁰² Vgl. Berger, John: Erogene Zone. In: Berger: Begegnungen, S. 199f.

³⁰³ Ebd., S. 203.

³⁰⁴ Ebd., S. 206.

³⁰⁵ Ebd., S. 204 (Hervorhebung im Original).

³⁰⁶ Ebd., S. 199.

schen Malerei und Sexualität als zwei verschiedenen Formen von Sinnlichkeit herstellt. Sie erscheint insgesamt weniger nachvollziehbar und naheliegend als die Bezüge zu Raum und Zeit. Hier schlägt sich offensichtlich auch Bergers spezifische Betonung von Liebe und Sexualität nieder, welche sich in seinen Schriften aufgrund ihrer betont persönlichen Hervorhebung mitunter etwas desintegriert zeigen.

Die jetzt beschriebenen, transzendierenden Elemente der Malerei - Zeit, Raum, Liebe/Sexualität und das aus allen Faktoren resultierende „Ausfallen“ - findet man beispielhaft vereinigt in dem Essay „Die Augen Claude Monets“³⁰⁷. Demnach sei der Bruch, den der Impressionismus in der Tradition der Kunst bedeutete, vor allem darauf zurückzuführen, daß er mit den Begriffen von Zeit und Raum in der Malerei, wie sie dargelegt wurden, radikal abgeschlossen habe. Anstatt Zeitlosigkeit zu vermitteln, sei man gezwungen zu erkennen, daß das, was gezeigt wird, nicht mehr da ist. Auch könne man den Bildraum eines impressionistischen Gemäldes nicht betreten, „[...] statt dessen ruft es Erinnerungen hervor. [...] Was man empfängt, entspringt dem, was sich *zwischen* dem Betrachter und dem Bild abspielt, nicht mehr dem, was sich *im* Bild abspielt.“³⁰⁸



Abb. 7:
Claude Monet:
Le repos sous les lilas,
1872

Und diese Erfahrung, die von den aufkommenden Erinnerungen evoziert wird, habe wiederum etwas Sexuelles, komme „in gewisser Weise einem

³⁰⁷ Berger, John: Die Augen Claude Monets. In: Berger: Das Sichtbare, S. 200-209. Auch *Isenschmid* bezeichnet diesen Aufsatz als zentral für Bergers Kunstkritik. Vgl. Isenschmid, S. 113.

³⁰⁸ Berger, John: Die Augen Claude Monets. In: Berger: Das Sichtbare, S. 206 (Hervorhebung im Original).

Orgasmus“ gleich, wie Berger anhand der Betrachtung eines Bildes von *Monet* („Le repos sous les lilas“, Abb. 7) beschreibt.³⁰⁹

Gleichzeitig begründete dieses Ende der Möglichkeit Erfahrung mitzuteilen jedoch auch die Angst der Impressionisten, „daß die eigene Erfahrung vergänglich und bedeutungslos sei“³¹⁰, was sich nach Berger als Trauer in den Augen *Monets* niederschlug. Dieser Abschied vom „Greifbaren und vom Unmittelbaren“ stelle darüber hinaus das unlösbare Problem auch aller abstrakten Kunst dar³¹¹. Zudem merkt Berger an, daß der Impressionismus im Evozieren von Erinnerungen, welches aus dem Verlust von Raum und Zeit des Bildes resultiere, der Fotografie ähnele³¹² - ein ebenfalls wesentlicher Gedanke seiner nachfolgend zu besprechenden Theorie der Fotografie.

3.3.4 Hoffnung und Erfahrung als „Methodik“ der Kunst

Gerade jene unterstellte „Trauer in den Augen Claude Monets“ weist noch einmal auf die Bedeutung der Erfahrung als Mitteilungsinhalt und Mitteilungsform in Bergers Denken hin. Daß Erfahrung für Bergers Kunstauffassung eine zentrale Rolle spielt, ist bereits im vorangehenden Kapitel deutlich geworden. So bildet der Erfahrungsbegriff innerhalb seiner Denkfigur in Hinsicht auf die Kunst gewissermaßen die „Methodik“, mit der sich der angestrebte Prozeß der Vermittlung von Zeit- und Raumlosigkeit vollzieht. Kunst bildet Erfahrung ab, macht Erfahrung sichtbar und ermöglicht selbst Erfahrung. Sie ist demnach Erfahrung, die das ganze Spektrum der Dimensionen ästhetischer Erfahrung umfaßt³¹³, wie es von *Jauß* entwickelt wurde: Sie ist produktiv, kommunikativ und rezeptiv bestimmt. Bergers Erfahrung als Künstler umfaßt alle drei Dimensionen, doch auch der Rezipient seines Werks ebenso wie der vor der Natur oder der Kunst Wahrnehmende rezipiert und kommuniziert nicht nur, sondern seine ästhetische Erfahrung kann

³⁰⁹ Vgl. ebd., S. 205.

³¹⁰ Ebd., S. 209.

³¹¹ Berger, John: Erogene Zone. In: Berger: Begegnungen, S. 200.

³¹² Vgl. Berger, John: Die Augen Claude Monets. In: Berger: Das Sichtbare, S. 206.

³¹³ Vgl. Jauß, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt/M. 1984⁴.

und soll als Weg zum persönlich wie gesellschaftlich relevanten „Ausfallen“ ebenfalls produktiv werden.

Noch deutlicher als in der ersten Erörterung ist zudem geworden, daß diese Rolle von Erfahrung gerade in der Kunst Empathie voraussetzt. Wenn beispielsweise jene anthropologischen Konstanten von Zeitlosigkeit sprechen sollen, so können sie das nur insofern, als der Künstler zur Empathie fähig ist und sich entsprechend dem beschriebenen Prozeß seiner und der Erfahrung anderer, die von diesen Konstanten spricht, annähert und diese adäquat umsetzt. Diese Empathie bezieht sich demnach auf den Menschen wie die Welt, auf das Sichtbare allgemein, das Möglichkeiten von Sinnerfahrung bereithält. Beheimatung in, „Gemeinschaftsgefühl“ mit allem Sichtbaren ist nur über diese durch Empathie vermittelte Erfahrung erreichbar. Und auch nur durch solche empathiegetragene Erfahrung ist letztlich eine politisch wirkende Solidarität und die Fähigkeit, das Leiden des anderen zu verstehen überhaupt möglich. Erst so wird realisierbar - und damit glaubwürdig -, was Berger als sein zentrales Anliegen bezeichnet, nämlich menschliche Würde zu verteidigen und zu bestärken. „Mit-leiden“ als „die Fähigkeit, sich zu identifizieren [...], die Fähigkeit empört zu sein über die Ungerechtigkeit von so vielem“³¹⁴, bleibt nicht Theorie, sondern wird erfahrene und gelebte menschliche Realität.

Bergers Hoffnungs begriff, in dem wie gezeigt Affirmation und schöpfungstheologischer Impuls koexistieren, erweist sich zudem als für Bergers Ästhetik tragender und treibender Faktor. Als „ahistorische“ Konstante menschlicher Existenz ist Hoffnung „untrennbar von der Energie der Liebe, von dem, was ‚hält‘, von dem, was der Kunst beständiges Beispiel ist.“³¹⁵ Hoffnung ist die verbindende Kraft, die ins Kunstwerk gelegt sein und daraus hervorgehen kann. Die von der Kunst angestiftete Hoffnung ist nicht entmutigende Tröstung, sondern Handlungsmut evozierende „Hoffnung auf Offenbarung“. Somit bedeutet sie keine gesellschaftlich-politische, sondern eine existentielle Affirmation. Sie bleibt anthropozentrisch, nicht theologisch, denn sie ist für Berger nicht - wie Josef Pieper mit Thomas von Aquin für den christlichen Hoffnungs begriff festhält - mit (Gottes-) Furcht verbun-

³¹⁴ Berger, zit. nach Film Jansen.

³¹⁵ Berger, John: Was gehalten wird. In: Berger: Begegnungen, S. 37.

den³¹⁶, sondern ermächtigt den Menschen, seine Würde nicht allein zu antizipieren, sondern im Moment zu erleben. Dieses Erleben stärkt den Menschen, bestärkt ihn in seiner Existenz und in seiner gesellschaftlichen Aufgabe. Die im Visuellen verankerte bildende Kunst ist prominenter Ort und Möglichkeit von Hoffnung auf jene „Offenbarung“ eines Sinns im Sichtbaren.

3.4 Ethik und Ästhetik

Im dem bislang Entwickelten deutete sich bereits an, daß für Berger Ethik und Ästhetik unmittelbar zusammenhängen. Die Verantwortung des Künstlers und der Kunst für das Leben des Menschen ist ein von Berger nicht nur explizit vorgetragener, sondern auch bewußt gelebter Anspruch. Insofern sind Ethik und Ästhetik untrennbar; Ästhetik muß ethisch gebunden sein, um Ästhetik zu sein. Berger macht diesen Zusammenhang explizit deutlich in Abgrenzung zum Marxismus, der für eine solche - humanistische - Ethik und damit Ästhetik keinen Ort bietet:

„Wenn ich gefragt werde, ob ich immer noch Marxist bin, sage ich Ja, insofern, als Marx mir eine Menge über Geschichte beigebracht hat und ich nicht glaube, daß das, was er gelehrt hat, unzeitgemäß ist. Andererseits gibt es im Marxismus überhaupt keinen Platz für Ethik. Das ist eine gewaltige Lücke. Und vielleicht konnte deshalb im Namen des Marxismus so viel Böses geschehen. *Und wenn die Ethik keinen Platz hat, dann hat eigentlich auch die Ästhetik keinen.*“³¹⁷

Diese allgemeinen Kategorien werden nun abschließend resümierend bestimmt, wobei der Akzent der Ethik auf dem von Berger immer wieder betonten Zusammenhang von Kunst und Leben liegt, der Kern der Ästhetik in der von Berger als zentral vermittelten Bedeutung der Sichtbarkeit bzw. des Sichtbaren und dessen Sinn erkannt wird.

³¹⁶ Vgl. Pieper, Josef: Über die Hoffnung. München 1949, S. 93f.

³¹⁷ Berger, zit. nach Film Jansen (Hervorhebung J.K.).

3.4.1 Ethik als Verbindung von Kunst und Leben

„Berger is far from a systematic thinker: his priorities are more political than philosophic, his habitual mode of thought more ethical than critical.“³¹⁸ *De Bolla* Beobachtung deckt sich mit dem bislang Erörterten: Für Berger unterliegt sein Schreiben wie die Kunst überhaupt einer ethischen Bindung, die ihn die Theorie hinter die gelebte Praxis zurückstellen läßt, die Kunst und Leben, also die Kunst und den Menschen möglichst aufeinander beziehen und verbinden. Insofern gilt für Bergers gesamtes Werk, was *De Bolla* für die Bauerntilogie festhält, „that it transgresses the boundaries that seal off life from art, fiction from reality“. Und: „An ethics of writing [...] must recognize its function within the community“.³¹⁹

Wie gezeigt hat Berger diese Verantwortung seines Tuns wie das der Kunst für die Gesellschaft oder besser: für die menschliche Gemeinschaft immer bewußt wahrgenommen. So formulierte er bereits in „Sehen“:

„Die eigentliche Frage heißt: Bei wem ist die Bedeutung der Kunst unserer Vergangenheit am richtigen Platz, bei denen, die sie für ihr eigenes Leben verwenden können oder bei einer Kulturpriesterhierarchie von Reliquienspezialisten?“³²⁰

Mit „Kulturpriesterhierarchie“ meint Berger offensichtlich die von Spezialisten betriebene etablierte Kunstwissenschaft. Kunst soll jedoch in die Hände derjenigen gelegt sein, die sie für ihr eigenes Leben nutzbar machen können, nämlich in die des Volkes. Nur dies würde der Kunst selbst wie auch den Menschen gerecht.

Wie Kunst ihre Wirkung entfalten könne, bleibt zu diesem Zeitpunkt allerdings ein noch eher theoretisches Konstrukt: Als historische Quelle vermöge das Bild wie keine andere eine unmittelbare Vorstellung der Vergangenheit zu vermitteln.³²¹ Dabei gehe es vor allem um die historische Erfahrung des eigenen Verhältnisses zur Vergangenheit, die sich an der Kunst der Vergangenheit machen lasse.³²² Kunstwerke der Vergangenheit seien deshalb für ein solches Wecken des historischen Bewußtseins besonders ge-

³¹⁸ De Bolla, S. 78.

³¹⁹ Ebd., S. 82.

³²⁰ Berger: Sehen, S. 32.

³²¹ Vgl. ebd., S. 10.

³²² Vgl. ebd., S. 33.

eignet, da kein anderes Medium eine derart unmittelbare Erfahrung des Vergangenen ermögliche. Und diese Vergangenheit „[...] ist eine Quelle von Erkenntnissen, aus der wir schöpfen, um zu handeln.“³²³ Kunst soll also letztlich per historischer Erkenntnis zum gesellschaftlichen Handeln befähigen. Berger unternimmt zwar mit seinen TV-Filmen und Büchern gewissermaßen kunsterzieherische Versuche, solches „historisches Bewußtsein“ zu aktivieren, doch bleibt die Frage nach der konkreten und unmittelbaren Wirkung auf das Leben der Menschen ungeklärt.

Später legt er dies deutlicher als Aporie offen, die er, wenn überhaupt, nicht mehr mit historisch-materialistischen Kategorien, sondern nur transzendental und existentiell bezogen als lösbar ansieht:

„Ich kann dir nicht sagen, was Kunst bewirkt und wie sie es bewirkt, doch ich weiß, daß Kunst oftmals die Richter gerichtet, daß sie zur Vergeltung für unschuldig Erlittenes aufgerufen und der Zukunft gezeigt hat, welches Leid die Vergangenheit mit sich brachte, so daß es niemals in Vergessenheit geriet. Ich weiß auch, daß die Mächtigen die Kunst fürchten, wenn sie das tut, welche Form sie auch immer annimmt, und daß im Volk solch eine Kunst zuweilen wie ein Gerücht und eine Legende umgeht, weil sie einen Sinn stiftet, den die Brutalitäten des Lebens nicht ergeben, einen Sinn, der uns vereinigt, denn er ist letztlich von der Gerechtigkeit untrennbar. Kunst, wenn sie eine solche Funktion hat, wird zu einem Ort der Begegnung für das Unsichtbare, das Irreduzible, das Überdauernde, für Mumm und Ehre.“³²⁴

Die Ethik einer Verbindung von Kunst und Leben verweist jetzt stärker auf das sinnstiftende, solidarisierende Potential der Kunst für den Einzelnen, das aus ihrem die „Brutalität des Lebens“ transzendierenden Potential erwächst. Diese Erfahrungen vermag Berger selbst nicht näher zu bestimmen, ist sich ihrer Bedeutung für das Leben der Menschen jedoch sicher. Da das „Was“ und „Wie“ unbestimmt bleibt, wird die Hoffnung darauf wiederum entscheidend. Seine Ethik wird nun eher ontologisch bestimmt durch das Bedürfnis und Recht des Menschen auf einen Sinn, der über das einzelne Schicksal und die einzelne Erscheinung hinausgeht.

³²³ Ebd., S. 11.

³²⁴ Berger, John: Bergarbeiter. In: Berger: Begegnungen, S. 12.

Berger beharrt demnach auf einem überzeitlichen und transzendentalen Potential der Kunst. Er betont, daß Kunstwerke über ihre Funktion als historisches Quellenmaterial hinaus sehr wohl Dokumente schöpferischer Ausdruckskraft einer Künstlerpersönlichkeit seien.³²⁵ Hierbei grenzt er sich *expressis verbis* von einer marxistischen Position ab, die Kunst bloß als Träger einer bestimmten, anachronistischen „visuellen Ideologie“ definiert und ihr somit jeden überzeitlichen Wert abspricht.³²⁶ Dann würde jeder „Glauben an den Sinn der Kunst“ fehlen, Kunst wäre sinnlos. Berger selbst bezeichnet eine solche Auffassung als der „Schdanows und Stalins nicht unähnlich“, da sie - analog zur Funktion von Kunst im Kapitalismus - Kunst zur Ware reduziere, die hier bloß einer „visuellen Ideologie“ wie dort Werbezwecken diene. Damit würde Kunst als Möglichkeit der Freiheit eliminiert.³²⁷ Mit Max *Raphael* betont er, daß Kreativität gerade aus dem erwachse, was der Mensch nicht oder noch nicht könne, demnach nicht aus der Sicherheit einer geschlossenen Ideologie entstehen kann.³²⁸ Daher rührt „der Wille des Künstlers, zu bewahren und zu vervollständigen, ein Gleichgewicht zu schaffen und zu halten - und in jenem ‚Halten‘ auf eine letztgültige Sicherheit zu hoffen“.³²⁹ Dieser Wille „zu halten“ leite sich aus der Liebeserfahrung her, womit der Künstler das zu Beginn erläuterte „holding“ auf die Kunst überträgt. Nicht sichere Verheißung und revolutionärer Sturm, sondern das Bewahren von Würde und Hoffen auf menschliche Sicherheit in einer unsicheren Welt machen demnach die Ethik von Kunst und Künstler aus.

Diese modifizierte - und wie gezeigt - den Marxismus letztlich im Kern in Frage stellende Position hat Berger in der (neo-) marxistisch inspirierten Kunst- und Fototheorie scharfe Kritik eingebracht, erscheinen seine Ansichten oberflächlich betrachtet doch als „konservativ“. Tatsächlich zeigt sich jedoch, daß eine solche pauschale Kategorisierung Bergers Denken nicht erfassen kann (und im übrigen in ihrer grundsätzlichen Tauglichkeit ohnehin

³²⁵ Berger: Sehen, S. 10.

³²⁶ Vgl. Berger, John: Was Kunst leistet. In: Berger: Das Sichtbare, S. 210-218. Inwiefern dieser Essay von 1978 von dem das gleiche Problem marxistischer Ästhetik thematisierenden Aufsatz Herbert *Marcuses* über die „Permanenz der Kunst“ beeinflusst ist, ist nicht ersichtlich.

³²⁷ Vgl. Berger, John: Was Kunst leistet. In: Berger: Das Sichtbare, S. 217f.

³²⁸ Vgl. ebd., S. 218.

³²⁹ Berger, John: Was gehalten wird. In: Bergers: Begegnungen, S. 36.

zu überdenken wäre). Aufgrund seiner weltanschaulichen Eigenständigkeit entzieht sich Berger solchen Festlegungen. Dies bedeutet jedoch kein intellektuelles Lavieren, sondern Berger folgt konsequent einer radikalen - im Sinne von grundsätzlichen - Orientierung am Menschen, die er über jede Ideologie stellt, wodurch er weder „links“ noch „rechts“ einzuordnen ist. So stellt sich für Berger etwa die Entwicklung der globalisierten Weltwirtschaft nicht primär als ideologisches Problem dar, sondern als fundamentale Bedrohung der menschlichen Natur, auf die er dann auch radikal reagiert:

„Aber man muß feststellen, daß dieses System erstmalig in der Menschheitsgeschichte seine Beurteilung und Beschlußfassung über das, was auf unserem gesamten Planeten geschieht, nur an einem einzigen Wertmaßstab orientiert, nämlich dem des wachsenden Profits. [...] Dies ist der absolute Fanatismus, und der ist von einer derartigen Trivialität, wenn man an die menschlichen Bedürfnisse denkt und die Struktur des menschlichen Geistes in Betracht zieht, denn alles, jede Entscheidung wird nur nach diesem einen Kriterium beurteilt. Und das ist nicht Kapitalismus, denn der existiert seit fünf Jahrhunderten und operierte vollkommen andersartig und nuancenreicher. Dies ist das Ende von etwas. Es produziert kolossale Ungerechtigkeiten, und die machen mich militanter als je zuvor.“³³⁰

Bergers radikaler Humanismus bietet insofern mit seiner Ethik und Ästhetik ein Modell, das ideologische Gräben zu überschreiten vermag und konsequent auf die Würde des Menschen zielt.

In der Erörterung von Bergers Denken und Kunstauffassung wurde deutlich, daß gerade diese Akzeptanz einer überzeitlichen Würde erst eine reale und glaubhafte Möglichkeit bietet, Ausbeutung und Unterdrückung eine humane Alternative gegenüberzustellen, die den Menschen nicht instrumentalisiert und seine personale Würde ernst nimmt. So sieht Berger zwar mit dem historischen Materialismus Geschichte als dialektische Veränderung, doch sind gemäß Berger auch gewisse überzeitliche Humankonstanten erkennbar, die die Natur des Menschen ausmachen:

³³⁰ Berger, zit. nach Film Jansen.

„Einige Strukturen allerdings haben sich vermutlich seit dem Entstehen der Sprache nicht verändert. Das Bewußtsein stützt sich auf bestimmte Konstanten in den menschlichen Existenzbedingungen: Geburt, sexuelle Anziehung, Zusammenarbeit in der Gesellschaft, Tod.“³³¹

An eben diese Konstanten knüpft Berger mit seiner Ästhetik an. Er will Totalität, Hoffnung, Sinn in einer Welt vermitteln, die diese existentiellen Erfahrungen kaum mehr zulassen. Auf diese Weise

„erkennen wir, daß Kunst der Ausdruck unseres Empfindens für die Unzulänglichkeit des Existierenden ist und daß wir sie nicht dankbar hinnehmen müssen. Kunst vermittelt zwischen unserem Glück und unserer Enttäuschung. Manchmal schwillt sie zu einem Entsetzensschrei an. Manchmal gibt sie dem Vergänglichen dauernden Wert und Sinn. Manchmal beschreibt sie unsere Wünsche.“³³²

Kunst leidet mit, hält das Vergängliche, zeigt Sinn im Jetzt, verweist auf mögliches Zukünftiges. Und in diesem Mitleben mit dem Menschen, der hier Mensch als Person ist, stärkt sie das Bewußtsein, oder wesentlicher: durch Empathie das Gefühl dafür, daß die Unzulänglichkeiten der Welt kein unentrinnbares Schicksal sind, sondern der Mensch aufgrund seiner Natur in der Lage ist, handelnd einzugreifen und die Welt menschlicher, d.h. seiner Natur gemäß zu gestalten.

Diese Kunstauffassung hält an einem Sinn von Kunst auch und gerade in Zeiten der Entfremdung, Unterdrückung und Ausbeutung fest. Nicht nur seine eigene Dichtung, sondern jede von Bergers Reflexionen über Kunst basiert auf jenem optimistischen Verständnis und vermittelt Kunst mit den Mitteln der Kunst bzw. Literatur ins Leben. Sie „funktionieren“ nur deshalb, weil Berger an eben jene Konstanten im Empfinden des Menschen anknüpfen kann, denn nur eine gemeinsame menschliche Natur macht Erfahrungsmittelung möglich. Sie ist Voraussetzung für Empathie und dafür, daß für denjenigen, der Erfahrung anderer nachvollzieht, diese überhaupt Bedeutung zu entfalten vermag. Jene „selbstverständliche Zeitgenossenschaft“³³³, die Berger mittels Empathie in den menschlichen Gehalt jahr-

³³¹ Berger, John: Malerei und Zeit. In: Berger: Das Sichtbare, S. 223.

³³² Berger, John: Der historische Moment des Kubismus. In: Berger: Das Sichtbare, S. 198.

³³³ Wismer, S.7.

hundertealter Bilder zu erzeugen versteht, wäre ansonsten unmöglich. Kunst wäre ohne diese anthropologische Kontinuität in der Tat sinnlos.

Die ethische Dimension von Bergers Denken ist jedoch nicht allein Teil seiner ästhetischen Theorie, sondern auch Ansatzpunkt seiner eigenen künstlerischen Praxis. Diese Praxis umfaßt dabei nicht nur sein fiktionales literarisches Werk, sondern auch seine Essayistik zu Kunst und Leben. Diese ist gleichzeitig künstlerisches Œuvre und kunsterzieherisches Programm. Sie reflektiert Positionen der bildenden Kunst und positioniert sich gleichzeitig selbst in einem Diskurs über Sinn und Möglichkeit der Kunst und Literatur. Insofern steht Bergers Ästhetik auch in Bezug zu Konzeptionen der bildenden Kunst.

Bergers Intention einer Verbindung von Kunst und Leben ist dabei als künstlerische Konzeption keineswegs singulär. Sie ist in der künstlerischen Praxis vielfach proklamiert und in künstlerischen Versuchen praktiziert worden. Gerade die Kunst der späten Moderne, wie Pop-Art, Happening und Fluxus, besonders auch ein Künstler wie Joseph *Beuys* haben dazu spezifische Beiträge zu leisten versucht. Dieser Bezug ist insofern von Interesse, als sich im Vergleich Bergers Position deutlicher herauschält. Sein Anliegen ist, die existierende Kunst für das Leben der Menschen nutzbar zu machen und Wegzeichen für eine mögliche Praxis zu setzen (ohne diese selbst als bildende Kunst auszuüben). Oben genannte Kunstrichtungen haben versucht, das alltägliche Leben nicht nur als Abbild, sondern als konkreten Gegenstand in die Kunst einzubeziehen, die Kunst in das Leben zu öffnen, Kunst dem Leben anzugleichen oder sogar, wie *Beuys*, zu zeigen, daß „jeder Mensch ein Künstler, das Leben ein Kunstwerk“ ist.³³⁴ Die Konsequenz, daß sich die Kunst ins Leben auflöst, daß der Unterschied zwischen Kunst und Leben minimiert ist, daß der Betrachter im Kunstwerk das Alltägliche nicht mehr überschreitet, sondern nur mehr gespiegelt sieht, hat auch *Marcuse* kritisiert:

³³⁴ Vgl. Bocola, Sandro: Die Kunst der Moderne. Zur Struktur und Dynamik ihrer Entwicklung. Von Goya bis Beuys. München 1994, S. 512.

„Die in der Anti-Kunst stattfindende Entschränkung und Entsublimierung verleugnete die Realität, weil sie ohne die erkennende und übersteigende Kraft der Kunst ist: Mimesis ohne Verwandlung. [...] Nicht die Differenz von Kunst und Leben ist beseitigt, wohl aber die von Wesen und Erscheinung, in der die Wahrheit der Kunst angesiedelt ist. Und ihr politischer Stellenwert.“³³⁵

Kunst verliert also ihr kritisches wie affirmatives Potential, da sie das Leben nicht mehr transzendieren kann. Von Alltäglichem kaum mehr zu unterscheidende, offene Kunstwerke laufen Gefahr für den ungeschulten Betrachter nicht mehr als Kunst erkennbar zu sein oder scheinen in kritischer Negation dessen eigene Lebenswirklichkeit zu denunzieren: „Der übliche Konsument ist dadurch nicht mehr in der Lage, das Dargebotene zur eigenen Lebenserfahrung in Beziehung zu setzen, zu deuten und mit Sinn zu erfüllen.“³³⁶

Berger setzt seine Verbindung von Kunst und Leben anders an. Er will weder die Kunst ins Leben auflösen, noch das Bestehende negieren, noch seinen Leser auf den jeweiligen Stand der künstlerischen Avantgarde bringen. Er geht vielmehr - auch hier wieder „radikal“ - vom Bedürfnis des Menschen aus, von seinem „ontologischen Recht“, also seiner Natur, in der er die Notwendigkeit der Empfindung eines das eigene Leben überschreitenden, transzendierenden Sinns angelegt sieht. Dieser Sinn ist durch das Sehen möglich, ist in der Sichtbarkeit gegeben. Kunst kann demnach Möglichkeiten zu einer über das Sehen vermittelten Sinnerfahrung verdichten; wenn sie sich ins Leben auflöst, verliert sie diese affirmative Fähigkeit. Für Berger muß nicht vorrangig der Betrachter zur Kunst „erzogen“ werden, sondern die Kunst muß ihre Fruchtbarkeit für das Leben beweisen. In seinen Essays untersucht Berger jeweils diese menschliche Relevanz von Kunst, was im Ergebnis auch ein Kunstwerk als wenig bedeutsam erscheinen lassen kann. Selbstverständlich eröffnet Berger selbst dabei seinem Leser Zugangsdimensionen und erzieht zum Sehen, also dazu, die im Kunstwerk angelegten Möglichkeiten von Sinnerfahrung zu erfassen. Doch geschieht dies nicht im Sinne eines elitären Avantgardedenkens, das von der prinzipiellen Gleich-Gültigkeit jeder künstlerischen Äußerung ausgeht.

³³⁵ Marcuse, S. 228.

³³⁶ Vgl. Bocola, S. 580.

Vielmehr bleibt der Mensch in seinem „ontologischen Recht“ das Maß der Kunst. Kunst und Leben zu verbinden, bedeutet bei Berger demnach nicht, den Menschen auf die Kunst zuzurichten, sondern die Kunst auf den Menschen auszurichten, Kunst am Menschen zu messen.

So ist die einleitend zu diesem Abschnitt zitierte Würdigung *De Bollas*, der Bergers „Ethik des Schreibens“ als „perhaps as courageous a thing an writer can do“ heraushebt³³⁷, dessen Werk zwar einerseits angemessen, wirft jedoch andererseits ein bezeichnendes Licht auf die Orientierung einer Literatur und Kunst, in der eine solche Ethik derart herausragt.

3.4.2 Ästhetik als Sinn des Sichtbaren

Bergers Ästhetik ist, wie gezeigt, einerseits wesentlich durch eine implizite Ethik gebunden, die es als Aufgabe und Verantwortung von Kunst und Künstler sieht, Sinn zu vermitteln. Dieser Sinn konstituiert sich wiederum wesentlich im Sichtbaren. Sehen und Sichtbarkeit sind damit zentrale Faktoren von Bergers Ästhetik, deren Relevanz er vor allem im späteren Werk explizit erörtert.

Das Phänomen des Sehens nimmt jedoch auch schon in Bergers frühen Schriften eine zentrale Stellung in seinem Nachdenken über Kunst ein. Dem Sehen spricht Berger eine für den Menschen fundamentale Bedeutung zu: Sehen komme - und das nicht allein im Entwicklungsprozeß - vor dem Sprechen, da der Mensch durch das Sehen seinen Platz in der Welt bestimmt, den er zwar mit Worten beschreiben, aber nicht vollumfänglich erfassen kann. Sehend nehme er die Beziehung zwischen sich und den Dingen wahr. Zudem impliziere die Möglichkeit des Sehen-Könnens immer auch die des Gesehen-Werdens und schaffe damit die Verbindung, die Beziehung zum anderen Menschen und der Welt.³³⁸

Später verlegt Berger die Betonung vom Akt des Sehens auf die Tatsache der Sichtbarkeit der Erscheinungen. Das Sichtbare werde erst sichtbar durch das Licht. Es verdanke seine Existenz also genauso dem Licht wie

³³⁷ De Bolla, S. 84.

³³⁸ Vgl. Berger: Sehen, S. 7-9.

das Leben, das ohne Licht ebenfalls nicht existent wäre.³³⁹ Auch hier genügen Berger wiederum naturwissenschaftliche Erklärungen von Optik oder Evolutionstheorie nicht, um das „Rätsel“ des Sichtbarwerdens zu erklären. Religionen hätten deshalb den obersten Göttern immer die Fähigkeit des Sehens zugeschrieben. So werde das Geheimnis des Sichtbarwerdens durch das Licht auch im christlichen Schöpfungsmythos bewahrt: „Das Sichtbare existiert, weil es bereits gesehen worden ist. [...] Die Tiefe der Schöpfungsgeschichte liegt darin, daß sie das Geheimnis des Sichtbarwerdens bekräftigt.“³⁴⁰ Was heute „natürliche Schönheit“ genannt werde, meine dieses Geheimnis des Sichtbarwerdens.³⁴¹

Sichtbarkeit als „Bestandteil allen Lebens“³⁴² ermöglicht durch ein nicht zielgerichtetes „Anschauen“ der Erscheinungen die Erkenntnis von deren visuellem Zusammenhang. Der Sinn der einzelnen Objekte „[...] läßt sich nur in der Beziehung zwischen ihnen finden“³⁴³. Sichtbarkeit enthüllt demnach eine Kohärenz der Erscheinungen: „Darum heißt anschauen erkennen, in ein Ganzes eintreten.“³⁴⁴

Gleichzeitig mit dem, was er sehen kann, sei sich der Mensch dessen bewußt, was er aufgrund räumlicher und zeitlicher Distanz nicht (mehr) sehen könne. Dabei bestätige das Gesehene die Existenz des Menschen, während das Ungesehene diese anfechte, den Menschen verunsichere. Daher sei das Verlangen, möglichst viel gesehen zu haben, ontologisch begründet, trägt also zum Empfinden von Sicherheit und Sinn bei, das Sichtbare wirkt affirmativ. Damit das Gesehene nicht der Unsichtbarkeit anheimfalle, habe der Mensch ein „inneres Auge“ entwickelt, das Gesehene bewahre und versammele³⁴⁵, womit Berger das Erinnerungsvermögen meinen dürfte.

³³⁹ Vgl. Berger, John: Das Kunstwerk. Der Ort der Malerei. In: Berger: Das Sichtbare, S. 232 sowie Berger, John: Über Sichtbarkeit. In: Berger: Das Sichtbare, S. 235.

³⁴⁰ Berger, John: Das Kunstwerk. Der Ort der Malerei. In: Berger: Das Sichtbare, S. 232f.

³⁴¹ Vgl. ebd., S. 233.

³⁴² Berger: Über Sichtbarkeit. In: Berger: Das Sichtbare, S. 235.

³⁴³ Ebd.

³⁴⁴ Ebd.

³⁴⁵ Vgl. Berger: Sehen, S. 7-9 und Berger: Gesichter, S. 57f.

Bergers Argumentation bewegt sich auch hier von der materialen Tatsache zu einer transzendenten Weiterung: Das Phänomen der Sichtbarkeit offenbart den Zusammenhang der Erscheinungen, eröffnet also eine allumfassende Dimension, die über die ursprünglich sichtbare Erscheinung ins Unsichtbare ausgreift. Wenn für den Schauenden in dieser Weise Erscheinung und Bedeutung identisch werden, so folgert Berger weiter, erlebt er in dieser Verschmelzung von Tatsache und Bedeutung eine Offenbarung: „Im Augenblick der Offenbarung [...] erreicht der Sehende eine Gleichheit mit dem Sichtbaren. Es gelingt ihm, jegliches Gefühl des Ausgeschlossenenseins loszuwerden; im Mittelpunkt zu sein“³⁴⁶, oder, so kann man ergänzen, das besagte „Ausfallen“ zu erreichen. Ästhetische Erfahrung kann somit einen der im menschlichen Leben seltenen Augenblicke des Glücks vermitteln:

„Und der Zustand des Glücks läßt sich durch eine Gleichung definieren, derzufolge das Geschenk des eigenen Wohlbefindens in jenem Augenblick dem Geschenk des Vorhandenen gleichkommt. Ohne ein Mehr an Freude über die funktionale Bedeutung hinaus könnte ein solches Wohlbefinden nicht existieren. Die ästhetische Erfahrung ist der reinste Ausdruck dieser Gleichung.“³⁴⁷

Der Moment der Offenbarung, der erfahrenen Teilhabe an der Totalität ist also nicht funktional, bleibt frei von Abzweckung und Entfremdung. Er beheimatet im Sichtbaren, verbindet mit dem Vorhandenen und Vertrauten, konstituiert letztlich das, was für den Menschen „Heimat“ ausmacht.

Hierbei geht es Berger - und dies ist bedeutsam - nicht etwa um die Erörterung oder den Beweis einer metaphysischen Realität, einer göttlichen Instanz o.ä. Vielmehr sind seine Überlegungen auch hier anthropozentrisch, immer konkret auf den Menschen, auf das schauende Subjekt bezogen. Es geht um dessen Gefühl in der Welt, um dessen *Empfinden* von Sinn. Erscheinungen sind *für ihn* kohärent; ob sie es tatsächlich sind, läßt Berger offen. Insofern kehrt seine Betrachtung zur Anthropologie zurück, da er versucht, Notwendigkeiten des menschlichen Lebens im Verhältnis zum Sichtbaren zu beschreiben. Daher betont Berger auch, seine Auffassung bedeute keineswegs, daß gemäß *Platons* Auffassung die Wahrheit *hinter* den Erscheinungen liege: „Es ist durchaus möglich, daß Sichtbarkeit bereits

³⁴⁶ Berger: *Gesichter*, S. 59.

³⁴⁷ Ebd., S. 77.

die Wahrheit *ist* [...].³⁴⁸ Das bedeutet wohl, daß sie insofern bereits Wahrheit ist, als sie die Realität menschlicher Existenz konstituiert. Die Wahrheit der sichtbaren Erscheinungen macht deren Sinn für den Menschen aus; der wahre Sinn liegt nicht dahinter, sondern sie bilden in ihrer Tatsächlichkeit den Sinn, bilden eine materiale Affirmation.

Gleichwohl scheint Berger mitunter anzudeuten, daß doch etwas *μετά τά φυσικά* existiere. Denn er ergänzt, daß das, was außerhalb des Sichtbaren liegt, nur „Spuren“ des einmal sichtbar Gewesenen oder künftig Sichtbaren seien.³⁴⁹ Der Zusammenhang zwischen Physik und Metaphysik wäre demnach nicht idealer Natur sondern temporaler und materialer. Diese spekulative These verwendet Berger mehrfach in seinem Nachdenken über Kunst. So definiert er etwa die Ähnlichkeit, die ein Maler in einem Bild mit einer nicht mehr anwesenden Person erreicht, als „etwas, das man unsichtbar zurückläßt“³⁵⁰. Und diese Spur des nicht mehr Anwesenden sei für den Maler ein Geschenk. Andererseits sieht er das Wesen der Zeichnung auf Papier davon bestimmt, daß die gelungene Zeichnung sich des Futurs bediene, sie sehe vorher: „Man befindet sich auf der Schwelle vor der Erschaffung der Welt.“³⁵¹ In diesem Sinne deutet Berger auch Giorgio *Morandis* späte Arbeiten, deren reduzierte Form nicht vom Verschwinden der Dinge spreche, sondern von deren Sichtbarwerdung, von deren Anfang (vgl. Abb. 8). Spuren seien demnach nicht nur Überreste von etwas Verschwundenem, „[...] sie können auch Markierungen für ein Projekt sein, für etwas Zukünftiges.“³⁵² Er deutet somit auch die konkrete Farb- oder Graphitspur als Möglichkeit entweder der Affirmation eines einmal Sichtbaren oder des „Vor-Scheins“ eines möglicherweise Kommenden.

³⁴⁸ Berger, John: Über Sichtbarkeit. In: Berger: Das Sichtbare, S. 236.

³⁴⁹ Vgl. ebd.

³⁵⁰ Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 37.

³⁵¹ Berger, John: Zeichnen auf Papier. In: Wismer, S. 47.

³⁵² Berger: Morandi, S. 27.

Abb. 8:
Giorgio Morandi: *Stilleben*, 1962



Das Sichtbare scheint demnach eine eigene Aktivität zu besitzen. Maler wie Mark Rothko versuchten, „die Substanz der äußeren Erscheinung auf membranhafte Dünne zu reduzieren, in der aufschimmerte, was dahinter lag.“ Sie suchten „Botschaften, die von der Rückseite des Sichtbaren kommen. Und das nicht etwa, weil alle Maler Platoniker wären, sondern weil sie so genau hinsehen.“³⁵³

Dieses, bereits am Beispiel der Farbe erläuterte Phänomen denkt Berger ins Metaphysische und schließlich Mystische weiter. So komme der Impuls zu malen weder vom Sehen noch aus der Seele, sondern entspringe der Begegnung zwischen Maler und Modell.³⁵⁴ Ein bedeutendes Gemälde gehe aus einem intensiven Wechselspiel zwischen Maler und Modell hervor, das Sichtbare arbeite bei der Bildentstehung mit. Das Sichtbare wolle gesehen werden, dies sei sein „raison d’être“.³⁵⁵ Es entstünde ein „ungezügelter und unartikulierter Dialog“ der Energien von Maler und Gesehenem, den aufrechtzuerhalten es des Glaubens bedürfe.³⁵⁶ Bezeichnenderweise assoziiert Berger auch diese metaphysische These wieder mit einem naturwissenschaftlichen Ausgangspunkt: Eine Wiesenblume z.B. zeige eine be-

³⁵³ Berger, John: Ein Berufsgeheimnis. In: Berger: Begegnungen, S. 128f.

³⁵⁴ Vgl. Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 32.

³⁵⁵ Ebd., S. 33.

³⁵⁶ Vgl. Berger, John: Ein Berufsgeheimnis. In: Berger: Begegnungen, S. 129.

stimmte Farbe, um von der Biene gesehen zu werden. Er gesteht dann jedoch offen: „Ich habe keine Erklärung für diese Erfahrung anzubieten. Ich glaube einfach, daß nur wenige Künstler sie leugnen würden. Es ist ein Berufsgeheimnis.“³⁵⁷

Gleichwohl ist seine Konklusion wieder nachvollziehbarer:

„Wirkt ein Gemälde leblos, resultiert das daraus, daß der Maler nicht den Mut hat, nahe genug heranzurücken, um ein Wechselspiel auszulösen. Er bleibt auf Abstand wie ein Kopist. Oder er wahr, gerade in einer manieristischen Epoche wie heute, eine kunsthistorische Distanz und ergeht sich in stilistischen Spielereien, von denen das Modell nichts weiß.“³⁵⁸

Das heißt, bei diesem Wechselspiel geht es also auch darum, dem Sichtbaren gerecht zu werden, ihm den Raum zur Entfaltung zu geben, damit es „in die Gemeinschaft alles anderen, was je gemalt worden ist“, eintreten könne³⁵⁹. Diesem Primat des Sichtbaren und seinem Anspruch nicht nachzukommen, vergewaltige es mit „stilistischen Spielereien“. Was also diesseits der Spekulation bleibt, ist ein Respekt vor dem Sichtbaren, ein Annäherung daran, die von Empathie getragen ist und ein Wechselspiel von Sehendem und Gesehenem auslösen möchte.

Gemäß der Überlegung, daß Malerei am Sichtbaren orientiert bleiben soll, hinterfragt Berger die Grundthese der Moderne von der Autonomie des Künstlers:

„Es ist eine Illusion der Moderne (und selbst die Postmoderne konnte nichts daran ändern), daß der Künstler ein Schöpfer ist. Eher ist er ein Empfänger. Was wie eine Schöpfung wirkt, ist ein Prozeß, in dem das von ihm Empfangene eine Form findet.“³⁶⁰

Aus dem Vorrang der Sichtbarkeit, aus der existentiellen Bedeutung des Sichtbaren als Konstituente von Sinn folgert Berger hier also auf eine zur modernen Auffassung deutlich kontrastierende Rolle des Künstlers. Das leugnet nicht die Bedeutung des Künstlers für die Bildentstehung. Nur schafft er demnach nicht *ex nihilo*, vollständig autonom, sondern Berger

³⁵⁷ Ebd.

³⁵⁸ Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 32.

³⁵⁹ Berger, John: Ein Berufsgeheimnis. In: Berger: Begegnungen, S. 130.

³⁶⁰ Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 35.

sieht ihn als notwendig dem Sichtbaren verbunden, will er dem „ontologischen Recht“ des Menschen genügen. Gezeigt wurde bereits, daß dies kein Plädoyer für eine bestimmte Form des Realismus impliziert. Wie ein Künstler diesem Anspruch gerecht wird, ist nicht formal gebunden. Gleichwohl sieht Berger den Künstler in doppelter Hinsicht als „Konservator“ des Sichtbaren, was er zu der These weitet, Künstler seien in diesem Sinne grundsätzlich „konservativ“:

„Ich glaube, alle Künstler sind in gewisser Hinsicht ganz konservative Menschen: Sie sind konservativer als wir denken. Denn zuallererst sind sich die Künstler - wie neu und revolutionär sie auch sein mögen - dessen bewußt, was Menschen vor ihnen gemacht haben. Sie befinden sich damit in einem ständigen Dialog. [...] Das ist eine Art Konservatismus. Die andere liegt in der Natur der künstlerischen Praxis. Denn worum geht es in der Kunst? Sie versucht immer etwas in eine Form zu bringen, damit es nicht verschwindet, buchstäblich zu retten, zu konservieren. [...] Auf diese zwei Arten sind also Künstler das, was ich konservativ nenne. Aber gleichzeitig sind sie natürlich revolutionär. Und eine der revolutionären Aufgaben des Künstlers - ob Maler oder Schriftsteller - ist es, in die Kunst Erfahrung mit einzubringen, menschliche, gelebte Erfahrung, welche bis dahin ausgeschlossen war.“³⁶¹

Berger verwendet mitunter vorschnell kategorisierte Begrifflichkeiten einmal mehr unbefangen in ihrem eigentlichen Sinne, um die doppelte Intention seiner Ästhetik zu verdeutlichen: Affirmation und Revolution, Bestärkung und Veränderung gegründet in der Kohärenz des Sichtbaren.

Diesem Gedanken entspricht für die Seite der Rezipienten Bergers Erklärung, warum Museen immer wieder und immer mehr Besucher hätten, denn die ausgestellten Werke zeigten das Sichtbare vergangener Epochen, das zu weiten Teilen bis heute gleich geblieben sei. Es ließen sich so die Zeiten übergreifende menschliche Erfahrungen machen:

„Wir fühlen uns weniger allein als angesichts all dessen, was wir jeden Tag auftauchen und wieder aus unserem Blick verschwinden sehen [...] Im Reich des Sichtbaren existieren alle Epochen brüderlich nebeneinander [...]. Und wenn das gemalte Abbild nicht bloß eine Kopie ist, sondern das Ergebnis eines Dialogs, dann spricht das Gemalte - wenn wir zuhören.“³⁶²

³⁶¹ Berger, zit. nach Film Jansen.

³⁶² Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 40.

Das Sichtbare selbst ist demnach für den Menschen eine Möglichkeit von Sinnerfahrung, er empfindet Verbundenheit mit den Dingen und Menschen aller Epochen, die wie außerhalb der Geschichte und in Frieden miteinander kommunizieren. Kunst kann das Gefühl einer Beheimatung unter den Erscheinungen vermitteln. Da diese Erfahrung für den Menschen existentiell bedeutend ist, ist der Künstler letztlich aufgefordert, diese Erfahrung *für den* und *im Sinne des Menschen* in seinem Werk möglich zu machen. Ästhetik als Sinn des Sichtbaren macht somit gleichzeitig jene Ethik der Kunst aus, die zuvor erörtert wurde. Bergers Ästhetik - „so nahe an den Gedanken alter Meister und doch so zeitgenössisch“³⁶³ - ist mit seiner Ethik untrennbar verbunden.

Diese Deutung von Sehen und Sichtbarkeit findet auch hier Parallelen in der theologischen Anthropologie, ohne deshalb mit Bergers Denken vollständig kongruent zu sein. Auch aus diesem Fundus schöpft Berger, ohne sich einseitig festzulegen. Gleichwohl macht ein Abgleich mit dem christlichen Menschenbild Bergers Position wiederum deutlicher. Demgemäß sind sämtliche Sinne des Menschen grundsätzlich „für den Sinn, für die Besinnung, für den Lebenssinn“ geöffnet³⁶⁴. Der Mensch kann und soll „von den Sinnen zur Be-sinnung“ gelangen, denn gemäß Thomas *von Aquin* gilt „omnis cognitio incipit a sensu“.³⁶⁵ Der Gesichtssinn hat dabei eine herausragende Bedeutung, die Schaufähigkeit ist eine psychische und ethische Grundfunktion.³⁶⁶ Schauen bedeutet dabei - analog zu Berger - ein nicht zweckgerichtetes, „begierdefreies“, gelöstes Sehen, welches „Voraussetzung für die Menschwerdung des Menschen“ ist.³⁶⁷ Denn Schauen ermöglicht die direkte Kontaktnahme mit dem Menschen und der Welt und darüber hinaus mit Gott:

³⁶³ Bosch, Eulàlia (Vorwort). In: Berger: Cadmium Red, o.S.

³⁶⁴ Balkenohl, S. 60.

³⁶⁵ Ebd., S. 60 und 37.

³⁶⁶ Vgl. ebd., S. 68.

³⁶⁷ Ebd.

„Durch das Schauen, nicht etwa allein durch das Sehen, gelangt der Mensch vom Sichtbaren zum Unsichtbaren - per visibilia ad invisibilia - und intuiert Symbole und Gleichnisse. Dadurch ist das Schauen mit einer tief im Menschen eingesenkten Heilserwartung, mit dem Heilsverlangen und dem Heilsvertrauen verbunden. Erwarten und Vertrauen sind aber die *Grundelemente der Hoffnung*. Das Schauen führt also in besonderer Weise zur Hoffnung.“³⁶⁸

Erwartung und Hoffnung sind, wie gezeigt, auch für Berger dem Sehen eigentümliche Dimensionen, ebenso der Versuch, über das Sichtbare zum Unsichtbaren vorzudringen. Aber - und dies macht Bergers gewissermaßen „anthropozentrischen“ oder „agnostischen“ Transzendentalismus aus - für ihn ist das Sichtbare kein Gleichnis, kein Symbol, das von der Gegenwart Gottes spricht. Offenbarung ist ihm nicht Enthüllung einer benennbaren metaphysischen Dimension, die im Sichtbaren verborgen ist. Berger glaubt nicht und sucht hierfür nicht Bestätigung im Sehen. Er sieht und empfindet Vertrauen in das Sichtbare, ein dem Menschen eigenes und für ihn lebensnotwendiges „Urvertrauen“. In diesen Momenten ist das Sichtbare sinnvoll, weil der Sehende mit Mensch und Welt verbunden ist, er empfindet eine Art Offenbarung von Sinn. Bergers Schauen, sein „Starren in den Nebel“ führt also letztlich zum Mitmenschen. Der Mensch kann derart eine menschliche Konstante erleben, die auch unabhängig von ihrer konkreten Füllung lebensnotwendig ist, um der Welt und den Menschen verbunden zu sein. Hoffnung auf Sinn im Sichtbaren ist bei Berger somit keine christliche Tugend, da sie für ihn nicht auf ein definiertes Ziel gerichtet ist³⁶⁹. Ein solches „Gemeinschaftsgefühl“ mit dem Sichtbaren ist anthropologische Notwendigkeit, eine Art „existentieller Zweck“, ohne den der Mensch nicht leben kann.

Die These, daß sichere Gebundenheit an Mensch und Welt Grundlage personaler Sicherheit und Stärke ist und damit die Voraussetzung für die Entfaltung der dem Menschen eigenen Soziabilität bildet, deckt sich mit der grundlegenden psychologischen Bedeutung, die die Bindungstheorie einem stabilen „Urvertrauen“ zumißt: „Die Bindungstheorie begreift das Streben

³⁶⁸ Ebd., S. 70 (Hervorhebung im Original).

³⁶⁹ So auch Josef Pieper: „[...] Hoffnung ist entweder theologische Tugend, oder sie ist überhaupt nicht Tugend.“ Sie muß also auf göttliche Erfüllung ausgerichtet sein. Vgl. Pieper, S. 25f.

nach engen emotionalen Beziehungen als spezifisch menschliches, schon beim Neugeborenen angelegtes, bis ins hohe Alter vorhandenes Grundelement“, so John *Bowlby*, der Begründer der Bindungsforschung. Dabei sei dies nicht als Abhängigkeit oder infantiles Bedürfnis zu werten. „Vielmehr kennzeichnet Bindungsfähigkeit (der ‚bedürftigen‘ wie der ‚gebenden‘ Person) psychisch stabile Persönlichkeiten.“³⁷⁰ Auch die Psychologie gibt hiermit den Hinweis, daß die von Berger intendierte Bindung an das Sichtbare durch Affirmation keine Abhängigkeit und Lähmung bedeutet, sondern gerade aufgrund dieser sicheren Basis zum Handeln in der Welt befähigt.

Wenn Berger also seinen Essay „Über Sichtbarkeit“ mit dem lakonischen Satz „Anschauen: alles, was den Umriß, die Kontur, die Kategorie, den Namen, den es trägt, überschreitet“³⁷¹ ein- und ausleitet, so bedeutet dieser Satz nach dem jetzt Dargelegten nicht, das Sichtbare in Richtung einer göttlichen Sphäre zu überschreiten, sondern über das Faktische hinaus die Verbindung dieses Sichtbaren mit der Welt der Erscheinungen und den Menschen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wahrzunehmen, zu erspüren, zu „intuieren“ und somit eine sichere „Bindung“ mit Mensch und Welt aufzubauen, um darin Hoffnung und Sinn sowie Mut zum Handeln zu erfahren. Den „Vorrang der Sichtbarkeit wiederzuentdecken“³⁷² ist daher notwendig, damit sich der Sehende mehr in der Welt des Sichtbaren beheimatet fühlt, „zu Hause unter den Erscheinungen“, wie Berger in seiner Fototheorie formuliert³⁷³. Kunst kann diese Heimat nicht beweisen, noch will oder dürfte sie sie aufzwingen. „Art does not in fact prove anything. What it does do is record one of those brief times,[...] when we are allowed to understand that the Creation is whole“³⁷⁴, formuliert der amerikanische Fotograf Robert *Adams*.

³⁷⁰ Bowlby, John: Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung - Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Heidelberg 1995, S. 114.

³⁷¹ Ebd., S. 238.

³⁷² Berger: Über Sichtbarkeit. In: Das Sichtbare, S. 236.

³⁷³ Berger: Art, S. 129.

³⁷⁴ Adams, Robert: Two Landscapes. In: ders.: Why People Photograph. Selected Essays and Reviews. New York 1994, S. 181.

Gerade Robert *Adams'* Reflexionen über Kunst und Fotografie, die immer wieder Parallelen zu Bergers Denken aufweisen, machen auf ein Problem in Bergers Ästhetik aufmerksam, das abschließend noch zu klären bleibt. Bergers Kunstbegriff ist weitgehend inhaltlich orientiert. Kunst hat Sinn und vermittelt Sinn durch den Inhalt, also das Sichtbare. Zur Bedeutung der künstlerischen Gestaltung selbst, also zur Frage der Form äußert er sich selten explizit. Im „Weißen Vogel“ erwähnt er, daß Kunst versuche, auf der Grundlage erlebter Schönheit eine „Ordnung“ zu konstituieren. Am Beispiel des weißen Vogels erörtert er bestimmte Grundeigenschaften eines Kunstwerks - figürliche Darstellung, Symbolismus, Materialgerechtigkeit, formale Einheit und Ökonomie, Kunstfertigkeit -, die jedoch nicht weiter reflektiert werden und nicht in sein ästhetisches Konzept integriert sind. Robert *Adams* gibt jedoch Hinweise darauf, daß sich auch die Frage der Form in die von Berger erarbeitete ontologische Fundierung der Kunst einbeziehen ließe. Denn Form, welche als Ordnung in der Kunst die Ordnung der Schöpfung widerspiegle, ist für *Adams* ein Äquivalent für Schönheit.³⁷⁵ Schönheit bzw. Form ist somit ein Synonym für die Kohärenz des Lebens, für eine dieses fundierende Struktur: „Why is Form beautiful? Because, I think, it helps us meet our worst fear, the suspicion that life may be chaos and that therefore our suffering is without meaning.“³⁷⁶

Erfolgreiche Kunst offenbare Schönheit oder Form, sie wiederentdecke Schönheit für den Menschen,³⁷⁷ indem sie Kohärenz, Form, Sinn, also eine Totalität, die Gesamtheit des Lebens nahelege.³⁷⁸ Kunst schaffe dabei nicht etwas dem Leben Synonymes, sondern etwas von reduzierter Komplexität, das gleichwohl analog zum Leben sei und es deshalb klären könne.³⁷⁹ Dann könne ein Bild klarer als das Leben sein und darin tröstend wirken, wie *Adams* an Paul *Strands* berühmten Portrait von „Mr. Bennett“ erläutert (Abb. 9).³⁸⁰ Dabei müsse Kunst, müsse Fotografie jedoch aufrichtig gegen-

³⁷⁵ Vgl. Adams, Robert: Beauty in Photography. In: Beauty in Photography. Essays in Defence of Traditional Values. New York 1996, S. 30.

³⁷⁶ Ebd., S. 25.

³⁷⁷ Vgl. ebd., S. 27.

³⁷⁸ Vgl. Adams, Robert: Making Art New. In: Adams (1996), S. 79.

³⁷⁹ Vgl. Adams, Robert: Photographing Evil. In: Adams (1996), S. 68.

³⁸⁰ Vgl. Adams, Robert: Strand's Love of Country: A Personal Interpretation. In: Stange, Marren (Hrsg.): Paul Strand. Essays on his Life and his Work, New York 1990, S. 239.

über den Erscheinungen bleiben, also auch deren Widersprüche aufzeichnen. Die besten Bilder würden demnach Totalität in einer zerrissenen Welt („wholeness in a torn world“)³⁸¹ zeigen, weshalb die Form nahe der Formlosigkeit am meisten beeindruckt³⁸². So könne Kunst durch die Form dazu beitragen, Hoffnung zu vermitteln. Hoffnung aber sei nötig, damit das Menschliche im Menschen überlebe.³⁸³

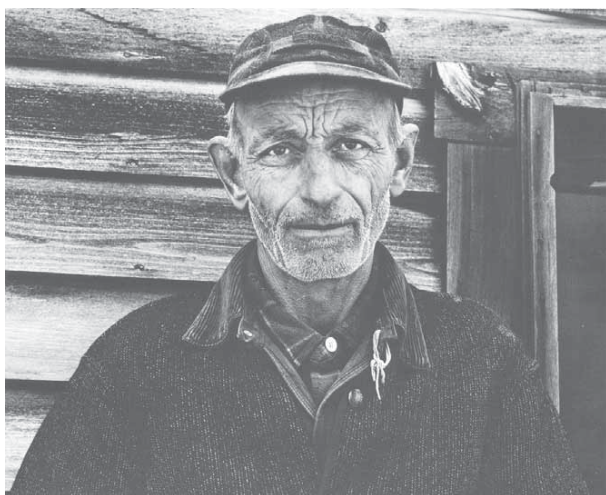


Abb.: 9
Paul Strand:
Mr. Bennett, Vermont,
1944

Hier finden sich bereits wesentliche, auf die Frage der Form bezogene Aspekte von Bergers Ästhetik wieder: Form transzendiert das Einzelne und zielt auf eine Totalität; diese Ganzheit, diese „wiederkannte“ Schönheit versichert das Leben, das tendenziell bedroht ist, und wirkt bestärkend, also psychisch affirmativ. So wird Hoffnung möglich, die auch *Adams* als zentral für die Existenz betrachtet.

Wie Bergers schließt auch *Adams* von diesen Möglichkeiten der Kunst auf die Aufgabe, die Ethik des Künstlers: Der Künstler könne etwas schaffen, das den Menschen vom Wert des Lebens überzeugt, indem er nach Form, nach allumfassender Gestalt im Leben suche.³⁸⁴ Kunst, die in dieser Weise durch Form spreche, werde dann auch gesellschaftlich relevant, denn mit ihrem Sinnangebot wirke sie dem Nihilismus entgegen und sei damit sozial konstruktiv.³⁸⁵ Auch hier findet sich eine Analogie zu Bergers Überlegung,

³⁸¹ Adams, Robert: Laura Gilpin. In: Adams (1994), S. 100.

³⁸² Vgl. Adams, Robert: Beauty in Photography. In: Adams (1996), S. 27.

³⁸³ Adams, Robert: In the Twentieth-Century West. In: Adams (1994), S. 160.

³⁸⁴ Vgl. Adams, Robert: Beauty in Photography. In: Adams (1996), S. 53f.

³⁸⁵ Vgl. Adams, Robert: Photographing Evil. In: Adams (1996), S. 70.

daß die individuelle Affirmation durch das Sichtbare gesellschaftlich wirksam sei. Demnach geht es auch *Adams* nicht um kritiklose Verharmlosung, sondern darum, „to affirm life without lying about it.“³⁸⁶ Insofern - und hier stellt *Adams* selbst einen kunsterzieherischen Zusammenhang her - setze Kunst ein Verantwortungsgefühl voraus, brauche der Künstler Einfühlungsvermögen und einen Sinn für Totalität, also Qualitäten, die natürlicherweise zur Sorge um die Jugend führten.³⁸⁷

Adams' Ansatz einer ontologischen, existentiellen Fundierung der Form, die mit zu Bergers Denken analogen Kategorien argumentiert, erweist sich somit als mögliche Ergänzung zu Bergers Ästhetik, auf die in der weiteren Erörterung aufgrund der Relevanz dieses Aspektes wieder Bezug genommen wird.

Anzumerken bleibt schließlich hinsichtlich Bergers Terminologie, daß - wie aus dem Dargelegten hervorgegangen ist - Bergers „ästhetisches Denken“ mit dem gleichlautenden philosophischen Terminus der Postmoderne keine wirklichen Berührungspunkte hat. Zwar scheint *Welschs* Definition von „ästhetischem Denken“ als Vorgangsbeschreibung offensichtliche Parallelen zu Bergers Denkfigur zu besitzen:

„Ästhetisches Denken geht solcherart von einzelnen Beobachtungen und Wahrnehmungen aus. Diese sind dann als Nukleus imaginativer Prozesse wirksam und weiten sich zu einem Grundbild, das Einsicht verspricht. Ein vor Augen (oder Ohren, allgemein vor Sinn und Gemüt) Tretendes bringt vor die Frage, ob es vielleicht wie ein Blitz eine Lage zu erhellen, für ein Ganzes aufschlußreich zu sein, unerwartete Einsicht zu schenken vermag.“³⁸⁸

Doch läßt sich Berger keineswegs von einzelnen Eindrücken zu einem „mäandernden“, „geschmeidigen“ Reflektieren bewegen³⁸⁹, sondern das ihm „vor Sinnen Tretende“ ordnet er in eine klare Wertstruktur ein. Denn den Preis der „Nicht-Kommunizierbarkeit“, den *Welsch* als Tribut an derartigen Subjektivismus zu entrichten bereit ist³⁹⁰, würde Bergers gesamter

³⁸⁶ Adams, Robert: Foreword. In: Adams (1994), S. 9.

³⁸⁷ Vgl. Adams, Robert: Teaching. In: Adams (1994), S. 38.

³⁸⁸ Welsch, Wolfgang: Zur Aktualität ästhetischen Denkens. In: ders.: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990, S. 52f.

³⁸⁹ Vgl. ebd., S. 59.

³⁹⁰ Ebd., S. 56.

Intention zuwiderlaufen. Insofern entsprechen sich die Begriffe von „ästhetischer Erfahrung“ genauso wenig. Für das postmoderne Denken beinhaltet diese vor allem die Erfahrung von Pluralität und Relativität von ästhetischen Welten, also die Relativierung von Wertsetzungen.³⁹¹ Berger sieht, wie gezeigt, in der ästhetischen Erfahrung gerade eine Möglichkeit der Sinnvermittlung. Deutlich wird diese letztlich unvermittelbare Distanz, wenn *Welsch* als Kernpunkte des Poststrukturalismus vier Momente herausstellt, die Bergers Denken diametral entgegengesetzt sind: „das Abrücken vom Anthropozentrismus, das Abrücken vom Prinzip der Logik, das Abrücken von der Monokultur des Sinns und das Abrücken von der Prävalenz des Sehens.“³⁹² Wie gezeigt ist Bergers Anliegen gerade auf den Menschen gerichtet, also anthropozentrisch, es ist auch in seinen ästhetischen Denkfiguren der Vernunft verpflichtet, es will - um *Welschs* Bild aufzugreifen - aus der „Monokultur des Sinns“ einen fruchtbaren Acker der Sinnhaftigkeit machen und schließlich mißt Berger gerade dem Sehen eine geradezu existentielle Bedeutung zu. Für Berger kommt der Wahrnehmung alleine keine „originäre Wahrheit“³⁹³ zu, er entmächtigt keineswegs wie das postmoderne Denken die Vernunft zugunsten der Sinne. Er erhebt auch nicht den Anspruch, daß sein künstlerisches Denken philosophisches oder rationales Erkennen ersetzen soll. Er will allein mit den Mitteln der Kunst, also ästhetisch, etwas sichtbar (das heißt vor allem: emotional erfaßbar) und damit handlungsrelevant machen, das eine viel tiefere Fundierung hat, als die Sinne allein sie bieten könnten.

³⁹¹ Ebd., S. 60.

³⁹² Welsch, Wolfgang: Die Geburt der postmodernen Philosophie aus dem Geist der modernen Kunst. In: Welsch, S. 82.

³⁹³ Welsch, Wolfgang: Zur Aktualität ästhetischen Denkens. In: Welsch, S. 56.

3.5 Zusammenfassung

Aus dem nun erfolgten Durchgang durch John Bergers Denken und Kunstauffassung sollen abschließend thesenartig wesentliche Punkte gebündelt werden, um sie für die weitere Erörterung zur Verfügung zu haben. Dabei erfolgt die Zusammenfassung bereits hinsichtlich der Fragestellung dieser Untersuchung, welche Impulse in John Bergers Werk, in seiner Ethik und Ästhetik für die Didaktik relevant sein könnten.

- Bergers Werk ist von einem genuin kunsterzieherischen Anliegen geprägt. Es versteht Kunst als Handeln durch Erkenntnis, will Kunst mit dem Leben verbinden, Kunst für das Leben fruchtbar machen. Berger kann insofern grundsätzlich eine pädagogische Konzeption für eine „ästhetische Erziehung des Menschen“ anregen.
- Berger verbindet in spezifischer Weise das ontologische und das kritische Potential von Kunst. Er erkennt einerseits die existentielle Notwendigkeit einer Sinnfindung in und durch Kunst als „ontologisches Recht“ des Menschen, weist der Kunst andererseits kritische Funktion zu, die es ermöglicht, gesellschaftliche Mißstände zu erkennen und Rückhalt zu deren Veränderung zu geben.
- Bergers Ästhetik konstituiert einen Sinn im Sichtbaren, der als Beheimatung des Menschen in der Welt ein „Gemeinschaftsgefühl“ mit den Erscheinungen, den Menschen und seiner Welt, eine „sichere Bindung“ bewirken kann.
- Kunst ist demnach vor allem eine Affirmation des Sichtbaren, sie gibt jenen Halt und Sinn, sie kann eine Beheimatung im Sichtbaren ermöglichen.
- Aus historischer Perspektive hält Kunst das Sichtbare der Jahrhunderte fest und ermöglicht Wiedererkennen anthropologischer Konstanten wie auch die Entwicklung von historischem und kritischem Bewußtsein.
- Die durch Kunst vermittelte sichere Bindung und der im Sehen säkularisierte Schöpfungsakt wird politisch-gesellschaftlich relevant, ermutigt doch beides zu einem tätigen gesellschaftlichen Engagement. Das historisch-kritische Bewußtsein liefert den Überbau zu dieser Fundierung.

- Berger gewinnt die Bedeutung des Sichtbaren für Kunst und Existenz zurück. Er gibt damit Hinweise auf einen Weg aus dem gegenwärtigen Dilemma von Virtualisierung der Wirklichkeit und Mediatisierung der Erfahrung, der Trostlosigkeit einer permanenten „Negation der Negation“ und bindungsloser postmoderner Ästhetik.
- Berger entwirft die Perspektive eines gesellschaftlich engagierten Humanismus, der aus der Tradition schöpft und Gegenwart und Zukunft gestalten will. Er verbindet eine radikal-humanistische Wertbasis mit einer klaren, dem Marxismus entstammenden, allerdings von diesem gelösten Empörung über und Engagement gegen das massive ökonomische und soziale Unrecht. Er weist damit einen eigenen, unabhängigen Weg zwischen ideologischen Lagern.
- Berger weist Erfahrung, Empathie und Hoffnung als wesentliche „Methoden“ einer Ästhetik aus, die zwischen den menschlichen Existentialien vermitteln will. Gleichzeitig sind sie nicht allein Weg, sondern auch Inhalt einer Humanisierung durch Kunst und der Kunst selbst.
- Erfahrung zu machen und Erfahrung mitzuteilen sind zentrale Ziele von Kunst und Künstler. Erfahrung ist dabei nicht unverbindliche, selbstgenügsame Sinneswahrnehmung. Der Künstler teilt Erfahrung als Ergebnis tätig gelebten Lebens mit, der Rezipient kann in diesem Sinne Erfahrung als Mitleben und Mitleiden in der Kunstrezeption machen.
- Berger lebt und fordert eine untrennbare Verbindung von Ethik und Ästhetik. Kunst sucht den Sinn im Sichtbaren und verbindet somit im Ansatz Kunst und Leben. Kunst ist an den Menschen als wertsetzenden Maßstab gebunden.
- Diese Ethik der Kunst wird wesentlich durch deren Teleologie bedingt. Berger sieht Kunst nicht als zweckfrei an, sondern als eingebunden in eine Finalität, die zu einer hier als „Ausfallen“ gefaßten Totalitätserfahrung führen soll, die individuell wie gesellschaftlich auf ein menschenwürdigeres Leben verweist.
- Berger erkennt das Bedürfnis nach Transzendenz als Bedürfnis nach einer die Einzexistenz übersteigenden Verbindung mit einer Totalität, also mit Mensch und Welt in ihrer Gesamtheit, als anthropologische Konstituen-

te an, ohne diese metaphysisch zu verankern oder religiös zu binden. Die Existentialien Zeit, Raum, Liebe, gesellschaftliche Veränderung, Kunst und „Ausfallen“ bleiben im wesentlichen anthropozentrisch bestimmt.

- Hoffnung ist für Berger eine den Menschen konstituierende Konstante. Hoffnung versteht er jedoch nicht primär als auf politische Utopie gerichtet, sondern als seelisches Grundbedürfnis nach Verbundenheit, das im aktuell Sichtbaren Befriedigung finden und von dort auf weiteres verweisen kann.
- Berger vertritt eine Form des Realismus, nicht jedoch als formale Festlegung, sondern als Verweis auf das Sinnpotential des Sichtbaren. Gleichwohl erscheint der Künstler weniger als Schöpfer denn als Empfangender.
- Robert *Adams* macht ergänzend darauf aufmerksam, daß auch die Form als Kategorie der Kunst Kohärenz, Sinn und Hoffnung stärkt und sozial konstruktiv wirksam sein kann.
- Bergers Ästhetik und Ethik stellt somit die Würde des Menschen als Grundlage und Ziel heraus.

4 EINE ANDERE ART ZU ERZÄHLEN: BERGERS THEORIE UND PRAXIS DER FOTOGRAFIE

4.1 Vorbemerkungen

Die im Vorangegangenen entfalteten Grundsätze und Intentionen von Bergers Ethik und Ästhetik, seines Denkens und seiner Kunstauffassung sind in seiner Beschäftigung mit Fotografie am weitesten theoretisch ausgearbeitet und in Versuchen praktischer Anwendung konkretisiert. In seinem Nachdenken über und Arbeiten mit Fotografie verdeutlichen sich jene ästhetischen und ethischen Prinzipien anhand der Praxis, andererseits bietet deren praktische Anwendung auch die Möglichkeit zu ihrer Überprüfung.

Bergers Fototheorie ist zudem exemplarisch für seine Ästhetik und Ethik, denn sein Projekt einer fotografischen Erzählweise stellt Verbindungen zwischen seiner Kunstauffassung, seiner Tätigkeit als Schriftsteller sowie seinem politischen Engagement her. Fotografie ist ihm in der intendierten sozialen Gebrauchsweise einerseits politisches Mittel, andererseits greift auch seine Fototheorie in besagter Weise in die Transzendenz aus. Zudem fließt hier ebenfalls das bäuerliche Umfeld ein, in dem Berger seit 30 Jahren lebt und dem er große Teile seines schriftstellerischen Werks widmete.

Seine Fototheorie eignet sich zu einer exemplarischen Betrachtung zudem besonders, da sie in stärkerem Maße als Bergers sonstige kunsttheoretische Äußerungen ein geschlossenes System andeuten.³⁹⁴ Seine lange Auseinandersetzung mit Fotografie mündete mit dem hier im Mittelpunkt der Betrachtung stehenden Band „Eine andere Art zu erzählen“³⁹⁵ in eine endgültigere Form der theoretischen Fundierung einer alternativen Praxis. Hier findet sich im Gegensatz zu seiner Kunsttheorie und Ästhetik ein verhältnismäßig stringenter Argumentationsstrang.

Auch der Bergers Arbeit inhärente pädagogische Impuls wird in seiner Beschäftigung mit Fotografie besonders deutlich. Da er seine Fototheorie in

³⁹⁴ Diese stärkere Geschlossenheit weist ansonsten nur sein literarisches Oeuvre auf, das daher wohl auch in der Forschung bislang Hauptgegenstand der Untersuchungen war.

³⁹⁵ Berger, John/ Mohr, Jean unter Mitarbeit von Nicolas Philibert: Eine andere Art zu erzählen. München, Wien 1984 (Original 1982).

gewissermaßen didaktischer Absicht selbst praktisch konkretisiert hat, lassen sich hieran im weiteren exemplarisch für seine Ästhetik und Ethik Grundzüge der didaktischen Relevanz von Bergers Denken und Schaffen erörtern.

Aufgrund der größeren Kohärenz von Bergers Nachdenken über und Arbeiten mit Fotografie muß die nachfolgende Darstellung nicht mehr in dem Maße wie in den vorangegangenen Kapiteln aus einer Vielzahl von Schriften synthetisiert und systematisiert werden, sondern kann werkgenetisch der Entwicklung von Bergers Gedanken zur Fotografie folgen. Diese werkgenetische Betrachtungsweise wird dabei ständig auf die entwickelte Systematik rückbezogen werden. Vor dem Hintergrund dieser Fundierung seines Denkens und seiner Ästhetik wird ein vertieftes und vollumfängliches Verständnis seiner Fototheorie und -praxis möglich. Gleichzeitig können diese Grundlagen seines Denkens in der Anwendung auf ein konkretes Gebiet wiederum noch deutlicher werden und müssen sich darüber hinaus der Überprüfung durch die Praxis stellen. Das bedeutet für die nachfolgende Untersuchung auch, daß Bergers Argumentation in ihren einzelnen Teilen jeweils kritisch untersucht, reflektiert und kommentiert wird, so daß sich in deren Verlauf tragfähige Elemente herauschälen sollen, die für eine didaktische Bezugnahme fruchtbar sein könnten.

Bergers Auseinandersetzung mit Fotografie wird im folgenden in zwei Abschnitte unterteilt, obgleich Berger diese Entwicklung sicherlich als kontinuierlichen Prozeß beschreiben würde. Derart wird jedoch die besondere Bedeutung seines Buches „Eine andere Art zu erzählen“ akzentuiert, dem der Schwerpunkt der Betrachtung gilt. Zuvor hatte Berger bereits einige andere Buchprojekte realisiert, in denen er das Zusammenspiel von Fotos und Texten erprobte. In verschiedenen Essays finden sich Bemerkungen zur Fotografie, einige theoretische Erörterungen sind ganz diesem Problem gewidmet. Von besonderer Bedeutung ist dabei sein Essay „Möglichkeiten der Fotografie“³⁹⁶ von 1978, in welchem er in Reaktion auf Susan *Sontags* 1977 erschienenen Buch „Über Fotografie“³⁹⁷ eine Art Projektskizze für einen al-

³⁹⁶ Berger, John: Möglichkeiten der Photographie (Original 1978). In: Berger: Leben, S. 44-54.

³⁹⁷ Sontag, Susan: Über Fotografie. Frankfurt/M. 1980 (Original 1977).

ternativen Umgang mit Fotografie entwirft. „Eine andere Art zu erzählen“ kann als direktes Ergebnis der darin angerissenen Auseinandersetzung gelten. Damit scheint Bergers Bemühung um die Fotografie für ihn zu einem gewissen Abschluß gekommen zu sein, denn seitdem hat er keine weiteren nennenswerten Veröffentlichungen zur Fotografie mehr vorgelegt.

4.2 Auf dem Weg zu einer alternativen Gebrauchsweise der Fotografie

Bergers Beschäftigung mit Fotografie zieht sich als roter Faden durch sein Werk. Er sieht den Beginn seines „leidenschaftlichen“ Interesses an der Fotografie in seinem Bemühen zu Beginn der 60er Jahre eine Reihe von Fotografien anzufertigen, die eigene Liebesgedichte begleiten und deren Aussage adäquat umsetzen sollten.³⁹⁸

An dieser Exposition lassen sich bereits wichtige Prämissen von Bergers Auffassung von Fotografie erkennen: Sein „leidenschaftliches“ Interesse an Fotografie war demnach von Beginn an literarisch geprägt, das heißt er versteht Fotografien als eine dem literarischen Text analoge Form der Erzählung oder Mitteilung eines Gehalts. So bekennt er auch, daß Fotografie „für mich nach wie vor mehr als alles andere ein Mittel des Ausdrucks ist.“³⁹⁹ Sie ist also vor allem in dieser Hinsicht Gegenstand theoretischen Interesses und Bergers Aufmerksamkeit gilt weniger ihren technischen, formalen und künstlerischen Bedingungen und Formen als dem in Fotografien vermittelten Ausdrucksgehalt.

Insofern war es konsequent, daß er die eigene Beschäftigung mit Fotografie nach anfänglichen fotopraktischen Versuchen unter Anleitung Jean *Mohrs* auf den Umgang mit vorgefundenen Fotos beschränkte. Die Fotos, mit denen Berger seitdem hauptsächlich arbeitete, stammen weitgehend von jenem Schweizer Fotografen *Mohr*, dem Berger in einer langen freundschaftlichen Zusammenarbeit verbunden ist. Gemeinsam realisierten sie verschiedene Buchprojekte, zu denen Mohr jeweils die Fotos (und einige kurze Texte) beitrug. Ob Berger dabei die Bedeutung von *Mohrs* Fotografien richtig einschätzt, geht aus den zwar vorhandenen, aber meist kurzen

³⁹⁸ Vgl. Berger: Art, S. 83.

³⁹⁹ Ebd.

anererkennenden Erwähnungen *Mohrs* nicht deutlich hervor. Tatsächlich ist ihm *Mohr* ein kongenialer Partner. Ohne die spezifische Qualität von dessen Fotografie hätten Bergers Buchprojekte niemals ihre tatsächliche Tragweite. Dabei sind es weniger die - zwar soliden aber nicht herausragenden - technischen oder formalen Fertigkeiten *Mohrs*, als vielmehr dessen enorme Sensibilität, seine Vor- und Umsicht, seine Fähigkeit zur Empathie, sein soziales und menschliches Bewußtsein und seine Fähigkeit, dieses Verständnis in Bilder umzusetzen. Dazu zählt auch die Fähigkeit, Bergers Ansatz und Ideen zu verstehen und mit ihm weiterzuentwickeln.

In ihrer Zusammenarbeit gingen sie gemäß Bergers Ausgangspunkt vor allem der Frage nach erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten der Fotografie durch Kombination von Bild und Text, durch Fotoreihen und Montagen nach. Leitendes Interesse war dabei auch hier - wie in Bergers gesamtem Denken und Schaffen - das „Problem, Erfahrung zu vermitteln“.⁴⁰⁰ Auch Fotografie ist für Berger demnach grundsätzlich ein Medium, Erfahrung mitzuteilen und steht damit in einer Reihe mit dem literarischen und bildend-künstlerischen Zugang. Fotografie ordnet sich somit in das mittlere Feld der Grundfigur von Bergers Denken ein, was im weiteren noch präzisiert wird.

4.2.1 „A Fortunate Man“

Berger empfindet seine lange Auseinandersetzung mit Fotografie selbst als einen Prozeß von „*trial and error*“⁴⁰¹. Erstes Ergebnis dieser „Versuchsreihe“ war das gemeinsam mit *Mohr* realisierte Buch „Geschichte eines Landarztes“ („A Fortunate Man. The Story of a Country Doctor“, 1967)⁴⁰² Das Projekt ist eine Art soziale Reportage über das Wirken des Landarztes John *Sassall* in einem armen ländlichen Distrikt in England. Die Autoren entwerfen ein Bild der sozialen Verhältnisse, der Beziehungen der Menschen zu ihrem Arzt und ein Psychogramm des Protagonisten selbst. Berger und *Mohr* haben längere Zeit mit dem Arzt *Sassall* gelebt und ihn überallhin begleitet. Bergers Texte erfassen *Sassalls* Charakter, seine Motive und sein

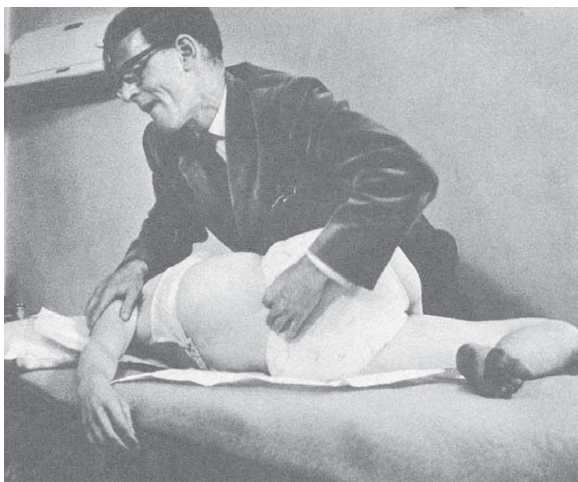
⁴⁰⁰ Ebd.

⁴⁰¹ Ebd., S. 84.

⁴⁰² Berger, John / Mohr, Jean: Geschichte eines Landarztes. Mit einem Nachwort von Hans Jürgen Balmes. Frankfurt/M. 2001.

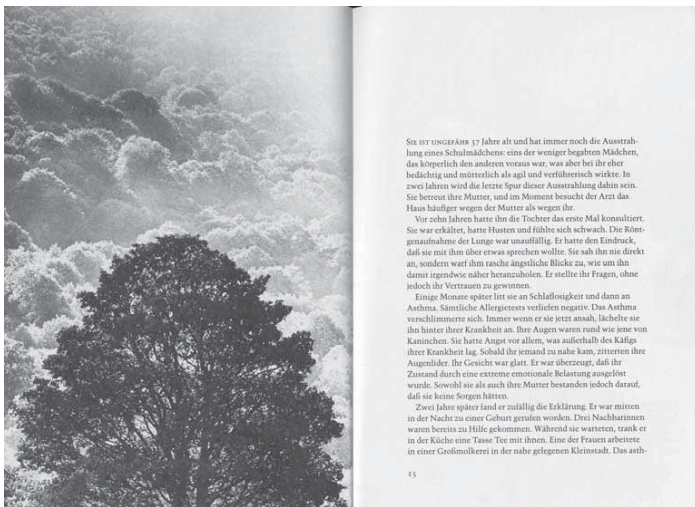
Denken und Handeln sehr genau, fühlen sich ein in seine Sichtweise vom Menschen und seine Aufgabe, zeichnen deren Entwicklung nach, reflektieren sehr einfühlsam über die Natur von Krankheit und die Aufgabe des Arztes in einem umfassenden Sinne. Berger stilisiert *Sassalls* Arbeit für die Unterprivilegierten dabei nicht zu einer heroischen Tat, er zeigt deutlich Schwächen und charakterliche Defizite des Protagonisten in oft beeindruckender Klarheit auf. Die Menschlichkeit des Arztes erscheint dabei nicht als Ideal, sondern als hart erkämpfter Weg zu einem fernen Ziel.

Abb. 10:
(aus: Berger: *Landarzt*, S. 146 u. 64)



Mohr gelingt es selbst intimste Momente der Arzt-Patienten-Beziehung mit der Kamera festzuhalten, offenbar ohne diese zu stören (Abb. 10). Texte und Bilder sind so montiert und zum Teil durch das Layout miteinander verbunden, daß zwar kein direkt illustrativer Bezug entsteht, aber doch eine enge inhaltliche Verbindung; die im Text herausgearbeiteten Momente werden auch in Fotos sichtbar. Zum Teil bilden die Fotos einen zum Text gegenläufigen Erzählstrang. So werden auf den ersten Seiten einige „Fall-

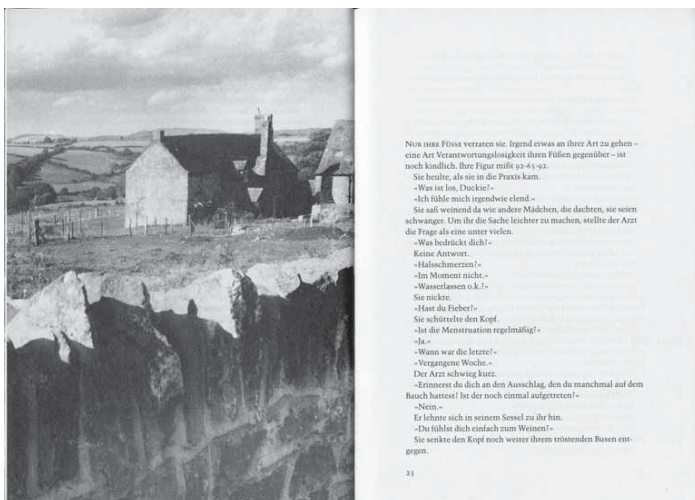
schilderungen“ von *Sassalls* Tätigkeit eingebettet in Aufnahmen der Landschaft und der Häuser ihrer Bewohner (Abb. 11/12). *Mohrs* Fotos binden so die Krankheit und das Ringen des Einzelnen visuell in die Totalität des Lebens in dieser Landschaft ein, sie stellen einen Zusammenhang her zwischen Natur und Mensch, nähern sich dann den menschlichen Behausungen an, die sich in der Landschaft befinden. Andere Sequenzen sind eher parallel zum Text konzipiert, etwa eine Reihe von reportageartigen Fotos von der rastlosen Tätigkeit des Arztes oder auch feinfühligere Beobachtungen, welche die Beziehung zwischen Arzt und Patient, deren Vertrauen und Hoffnung in ihn deutlich machen.



Sie ist ungefähr 17 Jahre alt und hat immer noch die Ausstrahlung eines Schulmädchens: eins der weniger begabten Mädchen, das körperlich den anderen voraus war, was aber bei ihr eher bedächtig und mütterlich als agil und verführerisch wirkte. In zwei Jahren wird die letzte Spur dieser Ausstrahlung dahin sein. Sie betreut ihre Mutter, und im Moment besucht der Arzt das Haus häufiger wegen der Mutter als wegen ihr.
Vor zehn Jahren hatte ihn die Tochter das erste Mal konsultiert. Sie war erkältet, hatte Husten und fühlte sich schwach. Die Röntgenaufnahme der Lunge war unauffällig. Er hatte den Eindruck, daß sie mit ihm über etwas sprechen wollte, Sie sah ihn nie direkt an, sondern warf ihm rasche ängstliche Blicke zu, wie um ihn dann irgendwie näher heranzuholen. Er stellte ihr Fragen, ohne jedoch ihr Vertrauen zu gewinnen.
Einige Monate später litt sie an Schlaflosigkeit und dann an Asthma. Sämtliche Allergietests verliefen negativ. Das Asthma verschlimmerte sich. Immer wenn er sie jetzt ansah, lächelte sie ihn hinter ihrer Krankheit an. Ihre Augen waren rund wie jene von Kamäunen. Sie hatte Angst vor allem, was außerhalb des Käfigs ihrer Krankheit lag. Sobald ihr jemand zu nahe kam, zitterten ihre Augenlider. Ihr Gesicht war glatt. Er war überzeugt, daß ihr Zustand durch eine extreme emotionale Belastung ausgelöst wurde. Sowohl sie als auch ihre Mutter bestanden jedoch darauf, daß sie keine Sorgen hätten.
Zwei Jahre später fand er zufällig die Erklärung. Er war mitten in der Nacht zu einer Geburt gerufen worden. Drei Nachbarninnen waren bereits zu Hilfe gekommen. Während sie warteten, trank er in der Küche eine Tasse Tee mit ihnen. Eine der Frauen arbeitete in einer Großmolkerei in der nahe gelegenen Kleinstadt. Das asth-

15

Abb. 11/12:
(aus: Berger: Landarzt,
S. 14/15 u. 24/25)



Nur ihre Füsse verraten sie. Irgend etwas an ihrer Art zu gehen – eine Art Verantwortunglosigkeit ihren Füßen gegenüber – ist noch kindlich. Ihre Figur mißt 1,65-1,72.
Sie brüllte, als sie in die Praxis kam.
-Was ist los, Dackel? -
-Ich fühle mich irgendwie «leer».
Sie saß weinend da wie andere Mädchen, die dachten, sie seien schwanger. Um ihr die Sache leichter zu machen, stellte der Arzt die Frage als eine unter vielen.
-Was bedrückt dich? -
Keine Antwort.
-Halschmerzen? -
-Im Moment nicht. -
-Wasserlassen o.k.? -
Sie nickte.
-Hast du Fieber? -
Sie schüttelte den Kopf.
-Ist die Menstruation regelmäßig? -
-Ja. -
-Wann war die letzte? -
-Vergangene Woche. -
Der Arzt schwing kurz.
-Erinnerst du dich an den Ausschlag, den du manchmal auf dem Bauch hattest? Ist der noch einmal aufgetreten? -
-Nein. -
Er lehnte sich in seinem Sessel zu ihr hin.
-Du fühlst dich einfach zum Weinen? -
Sie senkte den Kopf noch weiter ihrem tröstenden Busen entgegen.

25

Gleichwohl gewinnen die Fotos an Aussagekraft durch die vertiefende Information, die nur der Text liefern kann. Letztlich tragen die Texte von außen Inhalte an die Fotos heran, die darin nicht sichtbar sein können, die

Texte erweitern also die Aussage der Fotos. Insofern ist „Die Geschichte eines Landarztes“ trotz ihres sozialdokumentarischen Themas zwar bereits nicht mehr als klassische Reportage zu bezeichnen, ob sie jedoch bereits „ein neues Genre geschaffen“⁴⁰³ hat, ist auch deshalb fraglich, weil Berger offenbar keineswegs zufrieden mit diesem ersten Versuch schien.

Ähnlich wie in seinen literarischen Texten webt er auch hier Reflexionen über seine Rolle als Berichterstatter sowie über Möglichkeiten und Grenzen von Sprache und Vermittelbarkeit ein, läßt den Leser also über theoretische Dimensionen der eigenen Unternehmung und eigene Zweifel daran nicht im unklaren. So bedient sich Berger etwa einer an Metaphern reichen dichterischen Sprache, reflektiert aber offen deren Angemessenheit:

„Mir ist vollkommen klar, daß meine Metaphern etwas unbeholfen sind. Aber was macht das? [...] Was ich jedoch darstellen möchte, sind Beziehungen, die sich einer Analyse durch Fragebögen entziehen. Alles was ich über Sassall und seine Patienten sage, ist durch Phänomene gefährdet, die jede durch die Imagination geführte Gedankenarbeit begleiten. Gelegentlich mag meine Subjektivität zu Verzerrungen führen. Ich kann nie beweisen, was ich sage.“⁴⁰⁴

Das Problem der Subjektivität der Imagination, der Empathie, dem allein durch ein entsprechendes Ethos des sich Einfühlenden zu begegnen ist, wird Berger in seiner Auseinandersetzung mit Fotografie begleiten, auch wenn er es hier noch nicht explizit auf die Fotografie bezieht. In „Eine andere Art zu erzählen“ macht er diese Imagination zum tragenden Prinzip, was dort ein vorangestelltes Zitat *Shelleys* deutlich macht: „Der Verstand achtet auf die Unterschiede, die Imagination auf die Ähnlichkeiten der Dinge.“⁴⁰⁵ In der „Geschichte eines Landarztes“ sind die Bedingungen der Interaktion von Fotografie und Text und von Fotos untereinander nur implizit thematisiert.

⁴⁰³ Balmes, Hans Jürgen: Nachwort. In: Berger: Landarzt, S. 169.

⁴⁰⁴ Berger: Landarzt, S. 104.

⁴⁰⁵ Berger: Art, S. 83.

Gleichwohl ist das Buch - wie *Balmes* mit Recht festhält -

„kein Seitenstück, sondern ein Knotenpunkt im sich entfaltenden Werk John Bergers: eine Moral des Blicks, ein waches Ohr für die Geschichte der anderen, eine - wie er über Matisse schrieb - ‚fast religiöse Empfindsamkeit für sinnliche Details‘, die gesellschaftskritisch motivierte Insistenz auf das Uneingelöste in der Existenz des Menschen - all diese Fäden schießen hier zusammen.“⁴⁰⁶

Die Rolle als „Archivar ihrer Geschichte“, die Berger *Sassall* gegenüber den Menschen seines Wirkungsbereichs zuschreibt, ist dabei genau diejenige, die Bergers eigenes Wirken in der Dorfgemeinschaft der Haute Savoie treffend umschreibt: sein Anliegen, die Erfahrung einer sterbenden Welt festzuhalten.⁴⁰⁷

Doch erweist sich Bergers Buch über den Landarzt noch aus einem weiteren Grund als „Knotenpunkt“ in seinem Werk. Zwar wurde Empathie in die Erfahrung anderer Menschen als zentraler Aspekt in Bergers Denken und künstlerischer Arbeit herausgestellt, doch rückt Berger in keinem anderen Werk einem einzelnen Menschen mit seiner Beschreibung so nahe, dringt sein Einfühlungsvermögen so weit vor. Mit Hilfe von Modellen der Tiefen- und Entwicklungspsychologie schildert er hier *Sassalls* Motivationen und Ängste äußerst präzise und eindringlich, erfaßt *Sassals* Charakter sehr präzise und umfassend, beleuchtet dessen Genese, seine neurotischen Anteile, sogar die Finalität seines Lebensstils. Die Tiefe der Analyse wurde offensichtlich durch die Selbstreflexionen des Arztes unterstützt. Gleichwohl ist diese psychologische Leistung Bergers äußerst aufschlußreich. Denn sie macht deutlich, daß die in seinen Romanen und Erzählungen oft völlig fehlende Charakterschilderung der Protagonisten nicht etwa auf mangelnder Fähigkeit, sondern auf einer bewußten künstlerischen Entscheidung beruht. So wirken beispielsweise die Figuren seiner Erzählungen in „Spiel mir ein Lied“ („Once in EUROPA“) trotz deren oftmals ergreifend und unvermittelt direkt geschilderten Erfahrung als Personen insgesamt merkwürdig farblos oder gar hölzern. Sie handeln und entscheiden - oder sind passiv und leiden - aufgrund äußerer Erfahrung, deren individuelle, charaktergeprägte Verarbeitung jedoch unklar bleibt. Erfahrung erscheint also als

⁴⁰⁶ Balmes, S. 170.

⁴⁰⁷ Vgl. ebd.

objektive Instanz, die bestimmte Reaktionen bedingt. Der gerade in der Schilderung von *Sassalls* Charakter deutlich werdende persönliche, subjektive Anteil an Entscheidungen und Lebensweisen bleibt außen vor.

Diese völlige Rücknahme psychologischer Charakterisierung in seinen Erzählungen ist demnach künstlerisch-politisch motiviert, ist eine bewußte Entscheidung für einen materialistischen Kunstbegriff. Offenbar in der Meinung, solche psychologische Vertiefung würde die Macht des Faktischen, die Historizität der Existenz, den historisch-materialistischen Prozeß verunklaren, legt sich Berger Beschränkungen auf, die letztlich wohl einem sozialistischen Realismusbegriff entstammen. Gemäß *Marx'* These vom Sein, welches das Bewußtsein bestimme, entwickelt Berger zwar besondere Fähigkeiten, den Einflüssen materialer Phänomene auf das Leben der Menschen und auf die Kunst hochsensibel und einfühlsam nachzuforschen. Doch fehlt seinen filigranen Beobachtungen damit die ganze intrapsychische Dimension, die er beim Landarzt so exakt erforscht. Dieses hier deutlich werdende Problem wird für seine Fototheorie und -praxis noch relevant werden, da es auch Auswirkungen auf seine Auffassung von Fotografie und seinen Versuch einer fotografischen Erzählung zeitigt.

Ein anderer, und zwar ethischer Aspekt darf hier zudem nicht unerwähnt bleiben. Berger hat mit der Publikation des Buches das Leben des Arztes massiv verändert. *Sassalls* plötzliche Bekanntheit, die Offenlegung seiner Intentionen und Motive hat ihm offenbar verunmöglicht sein Leben wie bis dahin weiterzuführen, hat ihn, der ohnehin zu Depressionen neigte, in Entmutigung gestürzt. *Sassall* erschloß sich Jahre später.

Berger reagiert auf diese Katastrophe in einem Nachwort von 1998 merkwürdig gelassen. Die Frage, ob er etwas nicht vorhergesehen habe, weist er zurück, Selbstmord sei nur in unserer „hedonistisch auf den Augenblick fixierten Kultur“ etwas Negatives. Er verweist auf seine ungebrochene Bewunderung für *Sassalls* Kampf, seine unermüdliche Arbeit - und scheint in diesen distanzierten Erklärungsversuchen, die von der Tatsache des Selbstmords ausgehende Infragestellung seiner Arbeit eher zu verdrängen. Vielleicht ist dieses Erlebnis eine Erklärung dafür, daß Berger sich nie wieder der Erfahrung eines einzelnen Menschen so sehr genähert hat.

4.2.2 „A Seventh Man“

Jedenfalls thematisiert Berger in seinem nächsten Buchprojekt mit Jean *Mohr*⁴⁰⁸, das 1975 im Original unter dem Titel „A Seventh Man“ erschien, nicht mehr allein die Erfahrung einer einzelnen Person, sondern das kollektive Schicksal von Arbeitsemigranten, welche zu Beginn der siebziger Jahre aus den Peripherien Europas in die hochindustrialisierten Länder geholt wurden, um dort ungelernete Arbeiten in Fabriken, Straßenbau und sonstige Tätigkeiten zu verrichten, für die keine einheimischen Arbeitskräfte mehr zu finden waren. Berger und *Mohr* arbeiten die Not und die Hoffnungen der Emigranten sowie den entwürdigenden Charakter ihrer Arbeitsbedingungen erneut äußerst einfühlsam heraus und machen so die Erfahrung dieser in den europäischen Wirtschaften marginalisierten Menschen nachvollziehbar. Gleichzeitig ordnet der Text diese Erfahrung in einen politischen und ökonomischen Kontext ein, arrangiert also persönliche Erfahrung und deren historische, soziale, ökonomische und kulturelle Bedingungen zu einer Art Collage. Trotz dieser fortwährenden Brüche, die den Text weder allein Sachanalyse noch literarische Schilderung sein lassen, sondern beides beständig abwechseln, entsteht so ein Sinnkontinuum, das die Erfahrung der Emigranten lebendig werden lässt und gleichzeitig einordnet. Berger will auf diese Weise „ein objektives ökonomisches System zu der subjektiven Erfahrung derer, die in ihm gefangen sind, in Beziehung“ setzen.⁴⁰⁹

Mohrs Fotos illustrieren diese Fakten und Berichte nur zum Teil direkt, sie sollen in der Mehrzahl für sich gelesen werden und Aussagen transportieren, die der Text nicht vermitteln kann.⁴¹⁰ Das heißt, die Fotografien erhalten hier einen autonomen Status, als in der „Geschichte eines Landarztes“, denn „die Bilder *in ihrer Abfolge*“⁴¹¹ sollen eine dem Text vergleichbare Erzählung konstituieren und ihn in ihrer eigenen Sprache ergänzen.

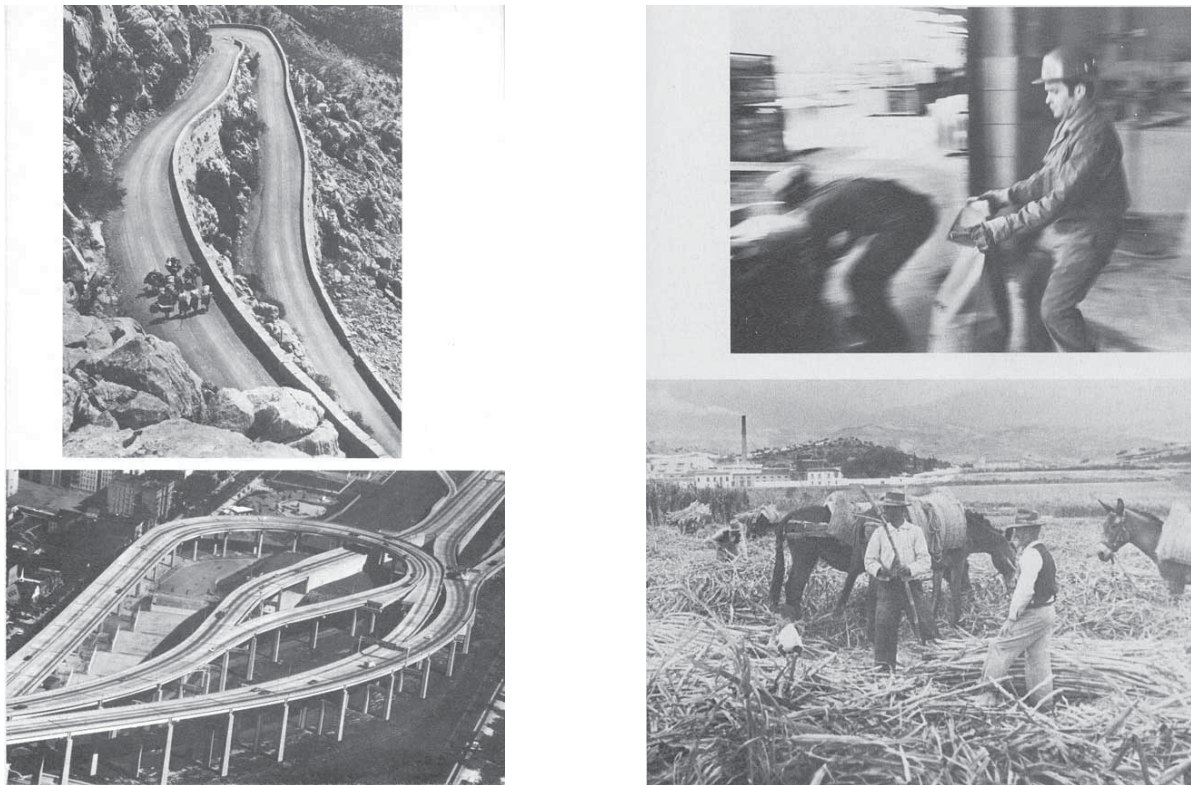
⁴⁰⁸ Berger, John/ Mohr, Jean unter Mitarbeit von Sven Blomberg: Arbeitsemigranten. Erfahrungen, Bilder, Analysen. Reinbek bei Hamburg 1976 (Original „A Seventh Man“ 1975).

⁴⁰⁹ Ebd., S. 7.

⁴¹⁰ Vgl. ebd.

⁴¹¹ Ebd. (Hervorhebung J.K.).

Abb. 13/14: (aus: Berger: *Arbeitsemigranten*, S. 10 u. 27)



Auch im vorangegangenen Buch war die Abfolge der Bilder sicherlich gezielt gewählt, jedoch eher an thematischen Blöcken und reportageähnlichen Sequenzen orientiert und nur zum Teil eigenständig in der inhaltlichen Aussage. Nun wird also die Abfolge, die Anordnung der Fotos für ihre Aussage wichtiger. Dies geschieht vor allem durch die kontrastive Gegenüberstellung von Bildern aus der Heimat der Emigranten und der fremden Welt, in die sie geworfen werden. Diese inhaltliche Kontrastierung unterstützen Berger und *Mohr* auch durch formale Analogien und Kontraste, wie etwa den Lauf von Straßen in einer bergigen Landschaft und in der Großstadt (Abb.13): Die Entfremdung in der industrialisierten Welt wird auch in der Monstrosität ihrer Formen sichtbar. Den Fotos genügt also eine Gegenüberstellung etwa der Arbeitsumstände in einer Fabrik mit der Arbeit auf einem Feld in Süditalien (Abb. 14), um die Entfremdung der Lebensverhältnisse und den existentiellen Schock im Leben der Emigranten spürbar zu machen. Auch das Entwürdigende der Prozeduren bei der Massenuntersuchung zur Feststellung der Arbeitsfähigkeit ist in *Mohrs* Fotografien ähnlich und doch in einer anderen Sprache verdichtet, als in Bergers Text (Abb. 15). Berger und *Mohr* werden ihrem Anspruch einer parallelen Erzäh-

lung mit identischer Aussage demnach an vielen Stellen gerecht, gleichwohl würden sowohl Text wie Fotos ohne ihr Pendant entweder nicht alleine stehen können oder zumindest an Aussagekraft verlieren. Das Foto-Text-Konzept dient also der Verstärkung von Bergers politisch-ökonomischen Analysen (Abb. 16). Diese wiederum erreichen den Leser erst durch die Foto-Text-Erzählung in ihren konkreten menschlichen Konsequenzen. Und tatsächlich erscheinen diese, auf die Kraft von Erzählung, Foto-Bild und menschlicher Empathie gestützten Teile weitaus wirkungsvoller als Bergers marxistisch geprägte und von revolutionärem Impetus getriebene Analysen.



*Abb. 15:
(aus: Berger:
Arbeitsemigranten, S. 45)*

Kopf-Einkommen in Portugal etwa 1100 Mark – ein Durchschnittswert, in dem auch die Einkommen der Oberschicht enthalten waren.) Daher ersannen die Emigranten ein System, um sich zu schützen. Bevor sie aufbrachen, ließen sie sich fotografieren. Sie rissen die Fotografie in zwei Hälften, eine gaben sie ihrem «Führer», und die andere behielten sie



selbst. Wenn sie in Frankreich ankamen, schickten sie ihre Hälfte der Fotografie an ihre Familie in Portugal zurück, um zu zeigen, daß sie sicher über die Grenzen geleitet worden waren; der «Führer» kam mit seiner Hälfte der Fotografie zur Familie, um zu beweisen, daß er es war, der den Auswanderer begleitet hatte, und erst dann bezahlte die Familie die 1000 Mark. Die Emigranten gingen in Gruppen von etwa hundert hinüber. Meistens reisten sie nachts. In Lastwagen versteckt. Und zu Fuß.



*Abb. 16:
(aus: Berger:
Arbeitsemigranten, S. 47)*

4.2.3 „Möglichkeiten der Fotografie“

Berger trieb die Erforschung der Möglichkeiten der Fotografie konsequent voran. Einen entscheidenden Impuls erhielt Berger hierbei offensichtlich durch Susan *Sontags* 1977 erschienene Essaysammlung „Über Fotografie“, auf welche Berger mit einem Aufsatz eben über die „Möglichkeiten der Fotografie“ reagiert⁴¹². Auf *Sontags* grundsätzlich medienpessimistischen Ansatz antwortet Berger mit einer Art Projektskizze für einen alternativen Gebrauch von Fotografie, welchen er dann in „Eine andere Art zu erzählen“ konkretisiert und exemplarisch ausführt.

Wie Berger *Sontags* theoretischen Ansatz im einzelnen rezipiert hat und sich ihre Gedanken in seinen Ausführungen wiederfinden, wird im nachfolgenden an entsprechender Stelle genauer zu untersuchen sein. Wichtig sind hier zunächst *Sontags* grundlegende Impulse und Bergers Folgerungen. Zum Zeitpunkt des Erscheinens von *Sontags* Aufsätzen hatte Berger bereits umfangreiche Erfahrungen mit Fotografie in Theorie wie Praxis gesammelt. Insofern ist bedeutsam, daß er an *Sontags* Ausführungen seine eigene Praxis neu überdenkt und eine Konzeption zu deren Weiterentwicklung entwirft.

Berger ist sich mit *Sontag* in deren Analyse der gesellschaftlichen Funktion, der Gebrauchsweisen und ihrer Kritik an der Nutzung der Fotografie im kapitalistischen Wirtschaftssystem einig. Er akzentuiert besonders *Sontags* These, eine Fotografie sei eine materiale Spur des abgebildeten Wirklichkeitsausschnittes. Während *Sontag* jedoch differenziert, eine Fotografie sei nicht nur „eine Interpretation des Wirklichen, sondern *zugleich* eine Spur“⁴¹³ verabsolutiert Berger dies stärker: „Anders als jede andere visuelle Darstellung ist die Photographie *nicht* Wiedergabe, Imitation oder Interpretation ihres Sujets, sondern *wirklich* dessen Spur.“⁴¹⁴

Die - nur scheinbar geringe - Akzentverschiebung auf die „*wirklich*“ materiale Verbindung von Wirklichkeit und fotografischem Abbild als das dieses prägende Moment, als deren Wesensmerkmal, weist deutlich auf Bergers

⁴¹² Berger, John: Möglichkeiten der Photographie. In: Berger: Leben, S. 44-54.

⁴¹³ Sontag (1980), S. 147 (Hervorhebung J.K.).

⁴¹⁴ Berger: Möglichkeiten der Photographie. In: Berger: Leben, S. 45f (Hervorhebung J.K.).

materialistische Interpretation dieses Sachverhaltes. Daß Fotografie, wie *Sontag* zu Recht immer wieder betont, sehr wohl auch eine Interpretation von Wirklichkeit ist, hat für Berger geringere Bedeutung. Die subjektive und kreativ-schaffende Komponente des Fotografierens, der Einfluß des Fotografen auf sein Bild, die Bildgestaltung als wesentlicher Ausdruck desselben tritt hierbei zurück. Die Kamera sei vor allem Zuhörer, die Dinge erzählten sich selbst, wie Berger Paul *Strands* Arbeitsweise charakterisiert.⁴¹⁵ Es dürfe in Kunst und Fotografie nicht allein um die Behandlung des Visuellen gehen, sondern „die Bedeutung und Rätselhaftigkeit der Sichtbarkeit selbst“⁴¹⁶ müsse hervorgehoben werden. Berger rückt also auch hier das von ihm so bezeichnete „ontologische Recht“ des Menschen auf Verankerung im Sichtbaren in den Vordergrund und sieht in der Fotografie eine materiale Spur dieser Sichtbarkeit. Der Fotograf ist somit mehr noch als der bildende Künstler ein Empfangender denn ein Schöpfer. Damit deutet Berger für die Fotografie eine besondere Stellung innerhalb der visuellen Künste an und ebenso eine spezifische Bedeutung innerhalb seiner Ästhetik und Ethik. Gleichzeitig zeichnet sich hier eine Zuspitzung der Problematik seiner materialistischen Kunstauffassung ab, die sowohl die Frage der formalen Gestaltung wie die das Werk prägende Subjektivität des Künstlers marginalisiert.

Des weiteren hebt Berger aus *Sontags* Überlegungen hervor, Fotografie sei in privaten Gebrauchsweisen heute nicht mehr nur ein Mittel der Erinnerung, sondern werde zu einem eigentlichen Erinnerungersatz. Das Familienfoto bilde eine Art Erinnerungssurrogat, das nicht mehr mit gelebter Erfahrung verbunden sei. Tatsächlich bestätige ein solches Foto-Dokument nur „ganz schlicht und bescheiden, daß der Gegenstand, den es zeigt, existiert; aus diesem Grund kann man nie zu viele davon haben.“⁴¹⁷ *Sontag* beobachtet hier also ein soziologisches Phänomen, den gesellschaftlichen Umgang mit Fotografie. Zunächst ist *Sontags* Folgerung, daß ein Foto also eine reine Affirmation des Sichtbaren darstellt, im Sinne von Bergers Denken keineswegs verwerflich: Er hat gerade auf die existentielle Bedeutung

⁴¹⁵ Vgl. Berger: Paul Strand. In: Berger: Leben, S. 40.

⁴¹⁶ Vgl. ebd., S. 38.

⁴¹⁷ Sontag (1980), S. 158.

des Bildes als Bestätigung des In-der-Welt-Seins hingewiesen, dies als „ontologisches Recht“ des Menschen deklariert. Doch setzt Berger hier noch vorher ein, er greift *Sontags* Bemerkung zur Fotografie als Erinnerungserersatz auf, sieht darin jedoch eine Analogie für die grundsätzliche Funktionsweise von Fotografie; diese arbeite analog zum Erinnerungsvermögen:

„Die Kamera rettet bestimmte Erscheinungsbilder vor der sonst unvermeidlichen Überlagerung durch weitere Erscheinungsbilder. Sie hält sie unveränderlich. Und es gab vor der Erfindung der Kamera nichts, was dies hätte zustande bringen können, es sei denn, vor unserem inneren Auge, das Erinnerungsvermögen.“⁴¹⁸

Zwar gibt Berger selbst zu bedenken, daß das Wahrnehmungsvermögen weit komplizierter und selektiver arbeite als die Kamera, dennoch setzt er hier den dynamischen Erinnerungsvorgang mit der statischen Fotografie gleich. Wiederum scheinen hier alle wichtigen subjektiven psychologischen Faktoren, die ein Erinnerungsbild ausmachen, vernachlässigt: Dieses bildet und verändert sich bekanntermaßen nach Stimmung, Charakter, Vorlieben, damit verbundenen Ängsten und Hoffnungen usw. Erinnerung ist für Berger demnach material-statisch, geht auf eine Erfahrung zurück, die ein bestimmbares und bestimmtes Ergebnis zurückläßt.

Auf das Problem, daß Sinn jedoch nur in einem Kontext entstehen kann, daß also eine Fotografie im Gegensatz zur Erinnerung nicht die Bedeutung des Ereignisses enthalte, hatte auch *Sontag* aufmerksam gemacht: „Nur was fortlaufend geschildert wird, kann von uns verstanden werden.“⁴¹⁹ Während *Sontag* dies als fundamentales Defizit der Fotografie sieht, und am Ende ihrer Überlegungen nur eine „Ökologie der Bilder“ - also einen Bilderverzicht - empfehlen kann⁴²⁰, fragt Berger nach den Möglichkeiten einer

⁴¹⁸ Berger: Möglichkeiten der Photographie. In: Berger: Leben, S. 46.

⁴¹⁹ Sontag (1980), S. 29.

⁴²⁰ Ebd., S. 172. *Robbins* charakterisiert diese Haltung *Sontags* als einen naiven Techno-logismus, der die moderne Welt zugunsten einer präfotografischen Welt verwirft. Aus seiner postmodernen, antihumanistischen Sicht wertet er dies - obwohl *Sontag* selbst den Humanismus frontal angreift - als „humanism of a particular antique and despairing sort. Next to it, Bergers's 'experience' acquires hidden virtues.“ (*Robbins*, S. 304.) *Sontag* selbst hat diesen Medienpessimismus unlängst in einem Vortrag an der Universität Oxford widerrufen. Inzwischen sieht sie eine positive Korrelation zwischen Medienpräsenz an Kriegschauplätzen und wachsendem „Humanitarismus“. Sie sieht insgesamt von solcher Berichterstattung eine die Menschlichkeit befördernde Wirkung ausgehen. Im übrigen sei es illusorisch, eine „Ökologie der Bilder“ durchsetzen zu wollen. Medien trügen entscheidend zur „ethischen Funktion der Erinnerung“ bei. „Wir verstehen durch Erzäh-

alternativen Praxis. Es sei keine Lösung, die manipulative und propagandistische Wirkung von Fotografie, wie sie im Kapitalismus eingesetzt würde, schlicht „wie eine Kanone“ umzudrehen, und gewissermaßen für die „gute Sache“ einzusetzen.⁴²¹ Vielmehr sieht Berger gerade in der privaten Verwendung der Fotografie, die Fotos als Erinnerung nutzt, eine solche alternative Gebrauchsweise angelegt. Hier sei nicht wie in der professionellen, öffentlichen Fotografie das Foto aus seinem Bedeutungsumfeld herausgerissen, es sei Teil von gelebter Erfahrung und könne für diese aktualisiert werden. Fotografien müßten einen lebenden Kontext erhalten, in das soziale und politische Erinnerungsvermögen einbezogen werden:

„Das Ziel muß sein, einer Photographie einen Kontext zu geben, und zwar mit Worten, mit anderen Photographien und dadurch, daß man ihr einen Platz in einem fortlaufenden Sinngefüge aus Photographien und Bildern zuweist.“⁴²²

Dies könne gelingen, wenn eine solche Anordnung von Fotos die Gesetzmäßigkeiten der Erinnerung respektieren würde. Diese verlaufe nicht geradlinig, sondern arbeite „auf radiale Weise, das heißt mit einer enormen Menge von Assoziationen, die alle zum gleichen Ereignis führen.“⁴²³ (Vgl. Abb. 17)

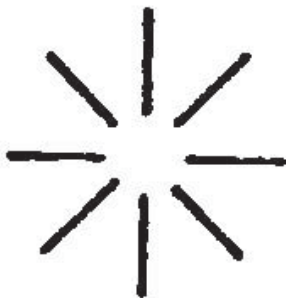


Abb. 17:
Diagramm zur radialen Anordnung von Fotografien
(aus: Berger, John: *Möglichkeiten der Fotografie*.
In: Berger: *Leben*, S. 53)

Diese radiale Arrondierung könne prinzipiell für jede Fotografie, unabhängig von ihrer Qualität, geschaffen werden, „so daß man sie gleichzeitig unter den verschiedensten Aspekten sehen kann: persönlich, politisch, ökonom-

lungen, aber wir erinnern uns durch Bilder“, zitiert *Sontag* ihren Sohn, den Journalisten und Bosnien-Experten David *Rieff*. (Vgl. Müller, Jan: Wiederruf. Susan Sontag glaubt wieder an das Gute in der Fotografie. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27.2.2001.) Bemerkenswert hieran ist, daß *Sontags* Sohn nichts anderes sagt, als sie in „Über Fotografie“ selbst geäußert hatte. Nur wertet sie die Bedeutung und Funktion der Bilder nun anders.

⁴²¹ Vgl. Berger: *Möglichkeiten der Photographie*. In: Berger: *Leben*, S. 50.

⁴²² Ebd., S. 53.

⁴²³ Ebd.

misch, dramatisch, alltäglich und historisch.⁴²⁴ Derart wäre also die angestrebte Verknüpfung von persönlicher, politischer und historischer Sphäre erreicht.

In der Fotografiegeschichte sieht er in Edward *Steichens* berühmter Fotografie-Ausstellung „The Family of Man“ ein Beispiel für einen solchen Gebrauch von Fotografie als „allumfassendes Familienalbum“⁴²⁵, das für die Betroffenen konzipiert worden sei. Allerdings - und in dieser Einschränkung schließt sich Berger dem bekannten Verdikt Roland *Barthes*⁴²⁶ und *Sontags* ähnlich lautender Kritik an - habe *Steichen* die Teilung der Welt in Klassen geleugnet und so sei sein Versuch „sentimental und gefällig“ geraten.⁴²⁷ Diese, historisch-materialistisch geprägte Einschätzung wird im weiteren noch zu diskutieren sein, gerade weil Berger den eigentlichen Wert der Ausstellung für seine Vorstellung einer „alternativen Praxis“ so hoch veranschlagt.

Berger hat hiermit gewissermaßen seine Arbeit der nächsten Jahre projiziert, die in einem Versuch münden sollte, ein Foto-System zu schaffen, welches dem formulierten Anspruch genügt. Die wichtigen Komponenten dieser ausgebildeten Theorie und Praxis der Fotografie sind jedoch hier, auch in ihrer Problematik, bereits erkennbar. Neben der Charakterisierung von Fotografie als „Spur“ und als zur Erinnerung analoge Erscheinung, deutet er die Bedeutung des Sichtbaren und der Sichtbarkeit selbst an und sieht die Notwendigkeit eines radialen Bedeutungskontextes, damit ein Foto „erzählen“ könne, also die darin festgehaltene Erfahrung lebendig würde. Die materialistisch geprägte Festlegung der Fotografie als „Spur“ und die Analogie zur Erinnerung wurde bereits als problematisch diskutiert. Inwiefern nun statische Fotografien tatsächlich durch eine radiale Kontextualisierung in ihrem Sinngehalt erweitert werden können, zumal diese Hypothese auf der Gleichsetzung von Fotos und Erinnerungen basiert, wird im weiteren zu prüfen sein. Deutlich wird jedoch bereits eine Unschärfe in der Differenzierung, die einige Fragen aufwirft: Berger geht implizit davon aus, daß

⁴²⁴ Ebd., S. 54.

⁴²⁵ Ebd., S. 51.

⁴²⁶ Vgl. Barthes, Roland: Die große Familie der Menschen. In: ders.: Mythen des Alltags. Frankfurt/M. 1964, S. 16-19.

⁴²⁷ Vgl. Berger: Möglichkeiten der Photographie. In: Berger: Leben, S. 51.

bestimmte Fotos bestimmte Erinnerungen hervorrufen. Wie will er diese Wirkung einschätzen können? Erinnerungen sind meist nicht eindeutig, Assoziationen letztlich persönlich geprägt. Wie soll es dann zu einer Eindeutigkeit des radialen Assoziationsgefüges kommen? Wie kann der historische und politische Bezug gesichert werden? Wenn Erfahrung für die direkt Betroffenen mitgeteilt werden soll, würden diese dann nicht am besten selbst fotografisch aktiv werden? Sind sie andererseits dazu in der Lage? Was ist dann die Aufgabe des Fotografen bzw. Foto-Arrangeurs? Ist die Aussagequalität des einzelnen Fotos tatsächlich relativ gleichgültig? Welche Bedeutung hat dann die formale Gestaltung, die Form?

Diese und weitere Probleme werden im weiteren zu berücksichtigen und zu klären sein, ferner, wie Bergers Fototheorie in sein Denken, in seine Ästhetik und Ethik einzuordnen ist.

4.3 „Eine andere Art zu erzählen“

Vier Jahre nachdem Berger diese Fragen aufgeworfen hatte, erschien mit „Eine andere Art zu erzählen“ eine umfassende theoretische wie praktische Antwort darauf, welche, so Berger, „das entscheidende Stadium meines jahrelangen Nachdenkens über Photographie darstellt.“⁴²⁸ Das Buch summiert zum einen Bergers theoretische Reflexion über die Eigenschaften der Fotografie und entwirft zum anderen mit der 150 Fotografien umfassenden Fotoreihe „Wenn jedes Mal ...“ den Versuch einer anderen, eigenen fotografischen Erzählweise. Es stellt auch die am weitesten ausgereifte Form der jahrelangen Zusammenarbeit mit Jean *Mohr* dar, weil deren Kooperation hier nicht mehr in der Zusammenfügung von Texten des einen und Fotos des anderen besteht, sondern beide erstellen aus Fotos von *Mohr* in gemeinsamer Arbeit eine Komposition, die ohne Texte, ohne Worte auskommen will. Jean *Mohr* stellt zudem einige Bilder und Reflexionen zu Momenten voran, in denen er als Berufsfotograf mit Fragen der Vieldeutigkeit von Fotografie sowie ethischen Problemen konfrontiert ist. Berger trägt eine fototheoretische Grundlegung bei, in welcher er die in „Möglichkeiten der Fo-

⁴²⁸ Berger: Art, S. 82.

tografie“ angerissenen Aspekte weiter ausarbeitet und in den Kontext seiner Ästhetik einordnet.

Auch dieses Buch lebt wiederum von Jean *Mohrs* Fotografien, und das aufgrund des Verzichtes auf Text in der Foto-Erzählung noch wesentlicher als zuvor. *Mohrs* fotografischer Stil ist auch hier rau und ungeschliffen, seine grobkörnigen, kontrastreichen, mitunter etwas unscharfen und meist mit Weitwinkelobjektiv aufgenommenen Fotos wirken immer mitten aus dem Leben gegriffen, dem Sichtbaren unmittelbar verbunden und sind von großer Sensibilität gegenüber den fotografierten Menschen gekennzeichnet. Thematisch siedelt Berger die Foto-Reihe in der bäuerlichen Welt an. Viele der Fotos sind in der Umgebung des Dorfes entstanden, in dem er zu diesem Zeitpunkt bereits sieben Jahre lebte und arbeitete. Er macht also die Welt der Bauern zum Thema, der er seine literarische Trilogie „Von ihrer Hände Arbeit“ („Into their labours“) widmete: „Was wir hier zeigen, ist im tiefsten Sinne des Wortes ihre Lebensarbeit.“⁴²⁹ Das Buch ist somit also thematisch im Zentrum von Bergers künstlerischer und weltanschaulicher Tätigkeit angesiedelt, gleichzeitig wollte er jedoch auch „ein Buch über Photographie machen“⁴³⁰, welche ihm, wie gezeigt, immer besonders angelegen war. Insofern unterscheidet sich „Eine andere Art zu erzählen“ von den mit Jean *Mohr* realisierten Vorgängerprojekten, da die Reflexion über Fotografie, deren Sprache und mögliche narrative Strukturen nicht mehr allein implizit erfolgt, sondern zur Hälfte explizit das Thema des Buches ausmacht. Es ist wiederum bezeichnend für Bergers künstlerisches Selbstverständnis und Ethik, daß er nicht eine rein theoretische Arbeit verfaßt, sondern daß er Theorie als notwendig erachtet, um zu einer Praxis zu gelangen, deren Anliegen es auch hier ist, möglichst direkt Erfahrung zu vermitteln, Sinn zu setzen, Empathie zu ermöglichen und somit Hoffnung zu stiften. Das Buch ist damit ein zentraler und integraler Teil seiner künstlerischen wie kunsttheoretischen Arbeit. Es knüpft sowohl an seine literarische Auseinandersetzung mit dem Problem des Erzählens an, als auch an seine Reflexionen über die Möglichkeiten der Kunst, Erfahrung mitzuteilen und über ihr Potential, Sinn ihm Sichtbaren zu vermitteln.

⁴²⁹ Ebd., S. 7.

⁴³⁰ Vgl. ebd..

4.3.1 Das Wesen der Fotografie

4.3.1.1 Fotografie zwischen Vieldeutigkeit und Affirmation

Wie schon im Bereich der Malerei so bestimmt Berger auch in bezug auf die Fotografie zunächst die wesenhaften Merkmale seines Untersuchungsgegenstandes. Er stellt fest, daß die Fotografie im wesentlichen durch Licht und Zeit konstituiert wird.⁴³¹ Diese knappe Exposition macht bereits deutlich, daß Bergers Zugang auch zur Fotografie zunächst materialistisch ist. Von deren „Ausgangs- und Rohmaterial“⁴³² aus will er sich dem Wesen des Gegenstandes nähern. Deutlich ist damit zudem, daß Bergers Fototheorie sich in den Dimensionen und Kategorien seiner oben entfalteten Denkfigur bewegt und darauf bezogen werden kann. In diesem Zusammenhang fällt auf, daß Berger die Grundkategorie „Raum“, die er für die Malerei als konstitutiv ansieht, hier nicht nennt. Zu fragen ist also, ob demnach deren „fundamentale Dialektik“, welche den Betrachter in den zu ordnenden Innenraum des Bildes einlade, damit er von dort aus die Welt betrachte (vgl. Kap. 3.3.2), für die Fotografie nicht gilt. Bildet eine Fotografie demnach keinen eigenständigen Raum, der durch Komposition zu ordnen ist und als „Schutzraum“ fungieren kann? Dies würde bedeuten, daß der Bildraum der Fotografie von dem der Malerei wesentlich verschieden ist.



Abb. 18:
(aus: Berger: Art, S. 85)

⁴³¹ Vgl. ebd., S. 85.

⁴³² Ebd., S. 85.

In welcher Form Fotografien nun Zeit enthalten, verdeutlicht Berger an einer willkürlich ausgewählten Fotografie eines Mannes mit einem Pferd (Abb. 18). Hier argumentiert er, daß das Bild zwar die Existenz dieses Mannes und des Tieres belege, jedoch nichts über die Bedeutung dieser Existenz aussage. Diese Uneindeutigkeit habe ihren Grund darin, daß die Fotografie den Zeitfluß angehalten hat, in dem sich das fotografierte Ereignis befand, was die an *Sontags* Text gewonnene Einsicht umgekehrt formuliert, daß nur was sich in einem fortlaufenden Kontext befinde, verstanden werden könne. So sprächen aus einem Foto zwei Dinge: das fotografierte Ereignis und „der Schock der angehaltenen Zeit“⁴³³, wie Berger formuliert. Letztere Diskrepanz zwischen fotografiertem Moment und dem Moment der Betrachtung fielen normalerweise jedoch nur dann ins Gewicht, wenn eine persönliche Beziehung zu dem Abgebildeten bestand und dieser nun fort oder tot sei, so daß der Betrachter „schockiert“ ist angesichts der prophezeiten künftigen Unterbrechung des Zusammenhangs (z.B. bei alten Familienfotos).

Tatsächlich dürfte dieser „Schock“ jedoch nicht allein bei einer so dramatisch geprägten Beziehung zum Abgebildeten auftreten. Die mit einem gewissen Befremden gemischte Faszination von Erinnerungsfotos, ihre „schockierende“ Wirkung dürfte über die reine Unterbrechung der zeitlichen Beziehung auch in der Tatsache begründet sein, daß die innere Erinnerung dem Abgebildeten einen viel umfassenderen gefühlsmäßigen Zusammenhang zuweist, als das banale Bild vermitteln kann. Denn Erinnerung ist kontinuierlich, begleitet das Leben, verändert sich auch mit und in diesem, Bedeutungen verschieben sich. So muß das fotografische Bild nicht unbedingt mit der eigenen, fotografisch formuliert „unscharfen“ Erinnerung übereinstimmen. Eine - nicht allein zeitliche - Distanz tritt ins Bewußtsein, und diese „schockiert“ ebenso, denn Fotografie und Erinnerung decken sich nicht vollständig, die Fotografie gibt das im Gefühl gespeicherte Bild nicht vollständig heraus.

⁴³³ Vgl. ebd., S. 86. Ähnlich formuliert auch Walter *Benjamin* für die Arbeit des Fotografen: „Ein Fingerdruck genügte, um ein Ereignis für eine unbegrenzte Zeit festzuhalten. Der Apparat erteilt dem Augenblick sozusagen einen posthumen Schock.“ (Benjamin, Walter: Über einige Motive bei Baudelaire. In: ders.: Illuminationen. Ausgewählte Schriften 1, Frankfurt/M. 1977, S. 207.)

Gleichwohl bliebe, so Berger, den meisten Fotos nur das erstere, das Ereignis selbst, welches daher oft so vieldeutig ist, daß sich dessen Sinn dem Betrachter entzieht. Dennoch habe jede Fotografie unabhängig von ihrem möglichen Sinn insofern Bedeutung, als sie Erscheinungen vor Augen führt, die abwesend sind. Dies verleiht der Fotografie ontologische Bedeutung, denn

„das Aussehen der Welt ist die umfassendste Bestätigung ihres *Da-Seins*, die sich denken läßt, und daher bringt das Aussehen der Welt uns ständig unser Verhältnis zu diesem Da-Sein nahe und stärkt auf diese Weise unsere Beziehung zu diesem Da-Sein und unser eigenes Gefühl des Seins.“⁴³⁴

Dies bestätigt auch im Zusammenhang mit der Fotografie die bereits ausgeführte Bedeutung der Sichtbarkeit für den Menschen und die grundsätzliche Affirmation der Existenz durch das Sichtbare. Denn das Faktum der Sichtbarkeit ist gemäß Berger die Bestätigung dieses Sichtbaren; sichtbar ist es jedoch nur, wenn es gesehen wird, also wenn der Mensch es sieht. Insofern ist das Sichtbare vom Gesehenwerden durch den Menschen abhängig. Es existiert als Sichtbares erst durch dieses Gesehenwerden, wie andererseits der Mensch durch das Sehen des Sichtbaren in seiner Existenz bestätigt wird, also sich im Sehen des Sichtbaren seiner Existenz versichert und so darin bestärkt wird. So ist eine Fotografie noch vor aller inhaltlichen Deutung des Abgebildeten, eine Affirmation der Existenz, erhält also existentielle Qualität. Der „simple Akt des Anschauens“ bekräftigt daher, so Berger, „dieses Gefühl, in der Welt [...] zu sein ...“.⁴³⁵ Auch hier erhält eine materiale Tatsache durch Bergers insistierende Untersuchung eine Art transzendente Qualität, die auf ihre existentielle Bedeutung als Teil einer Totalität verweist, ohne jedoch metaphysisch gemeint zu sein.

Die Bestätigung des Da-Seins durch die Fotografie vergleicht Berger an anderer Stelle mit dem Ankommen an einem beliebigen Ort nach einer längeren Motorradfahrt (dies, da er selbst passionierter Motorradfahrer ist):

⁴³⁴ Ebd., S. 87.

⁴³⁵ Vgl. ebd., S. 87. Roland *Barthes* formuliert in seiner Schrift „Die helle Kammer“ als Quintessenz: „das Wesen der PHOTOGRAPHIE besteht in der Bestätigung dessen, was sie wiedergibt.“ Dieses laut *Barthes* banale „*Es ist so gewesen*“ macht für Berger das affirmative Moment der Fotografie für die menschliche Existenz aus. (Barthes, Roland: Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt/M. 1989 [Original 1980], S. 95 u. 126.)

Beides ergebe ein Gefühl des Neusehens von Vertrautem. Dabei müsse man nicht tatsächlich bereits diesen speziellen Ort gesehen haben. Vielmehr wirke jeder Ort, jedes Sichtbare auf eine Art vertraut, da alle materialen Erscheinungen Varianten einer begrenzten Anzahl von Grundformen, -farben usw. seien. Diese seien begrenzt, nur deren Variation sei unendlich. Daher erkenne man in allem Nicht-Gesehenem doch etwas prinzipiell Bekanntes. „Zugleich spürt man aber auch, daß jeder Augenblick einzigartig ist, indem er die wichtige jüngste Nachricht übermittelt, daß man am Leben ist und daß die Welt erschaffen worden ist.“⁴³⁶ Insofern wiederholt Berger auch an dieser Stelle die These, das Sichtbare habe auf seinen Betrachter gewartet und blicke ihn nun an: „Der Ort hat einfach darauf gewartet, durch den Akt des Sehens vollendet zu werden. Er hat darauf gewartet, als sichtbar anerkannt zu werden.“⁴³⁷ Die Abwesenheit eines Betrachters überlasse den Ort wieder der Unvollendetheit. Daher könnten Fotografien „Lebensretter des Sichtbaren“ sein.⁴³⁸ Bergers materialistische Deutung des tiefen menschlichen „Respons auf Erscheinungen“⁴³⁹ mißt also auch dem Sein eine Aktivität zu, da ihm das menschliche Bewußtsein als Erklärung dieser durchaus nachvollziehbaren Erfahrung nicht genügt. Denn Sein soll oder muß das Bewußtsein prägen, auch um den Preis, daß seine Theorie an den Rand der Metaphysik gerät.

Auch seine fototheoretische Position ist damit eng mit seiner Ästhetik eines Sinns des Sichtbaren verbunden. Sie entspricht dem, was Berger zum Sehen und dessen ontologischer Bedeutung ausführt, und impliziert den Zusammenhang zur Bedeutung der Erscheinungen und dem Moment der Offenbarung, was später noch deutlicher werden wird. Bemerkenswert ist, daß somit die Fotografie zu einer Möglichkeit wird, existentielle Bedürfnisse des Menschen zu befriedigen, was nicht nur eine positive Beurteilung der Möglichkeiten der Fotografie bedeutet, sondern sie in spezifischer Weise hervorhebt.

⁴³⁶ Berger: Wie schnell fährt es? In: Berger: Begegnungen, S. 196.

⁴³⁷ Ebd., S. 198.

⁴³⁸ Vgl. ebd.

⁴³⁹ Berger: Art, S. 87.

Hinsichtlich der angesprochenen zeitlichen Diskontinuität, die ein Foto vieldeutig erscheinen und seinen Sinn unklar werden lasse, wiederholt Berger die von *Sontag* in „Möglichkeiten der Fotografie“ entlehnte Einsicht, daß Sinn keine Sache des Augenblicks sei; er könne ohne Entwicklung, ohne Geschichte, ohne Entfaltung nicht entstehen. Hier allerdings grenzt er Fotografien nun deutlicher von Erinnerungsbildern ab, da letztere Rückstand einer kontinuierlichen Erfahrung und nicht nur eines Augenblicks seien.⁴⁴⁰

„Ein photographierter Augenblick kann nur insofern Sinn erlangen, als der Betrachter eine Dauer hineinliest, die über ihn hinausführt. Wenn wir eine Photographie sinnvoll finden, leihen wir ihr eine Vergangenheit und eine Zukunft.“⁴⁴¹

Sinn ebenso wie Vieldeutigkeit ist für Berger demnach eine Sache der Zeit. Diese Fähigkeit, neben dem Ästhetischen einen „historischen“ Moment – also einen, der mit Herkunft und Zukunft sichtbar in Verbindung steht – zu erfassen und so den fotografierten Personen gerecht zu werden, mißt er Paul *Strand* zu (vgl. Abb. 9):

„Seine Photographien vermitteln ein einmaliges Gefühl von Fortdauer. Das *ich bin* bekommt genügend Zeit, um auf die Vergangenheit Bezug und die Zukunft vorwegzunehmen: Die Belichtungszeit tut der Zeit des *ich bin* keine Gewalt an: im Gegenteil, man hat das seltsame Gefühl, daß die Belichtungszeit die Lebenszeit *ist*.“⁴⁴²

Was Berger in diesem früheren Essay über *Strand* wiederum materialistisch definiert, benennt er nun deutlicher als persönliche Qualität des Fotografen, der durch Auswahl des geeigneten Augenblicks, durch Intelligenz und Einfühlung den Betrachter gewissermaßen „überreden“ könne, eine zeitliche Verbindung anzunehmen.⁴⁴³ Durch Bergers Betonung der für seine Ästhetik wichtigen Kategorien Erfahrung und Empathie, welche Hoffnung auf einen Sinn im Sichtbaren schaffen, erhält der Fotograf eine gewichtigere Position als in „Möglichkeiten der Fotografie“.

Berger summiert demnach, daß Vieldeutigkeit von Fotografien aus Diskontinuität entsteht, welche wiederum aus dem Fehlen eines Zusammenhangs

⁴⁴⁰ Vgl. ebd., S. 88f.

⁴⁴¹ Ebd., S. 89.

⁴⁴² Berger: Paul Strand. In: Berger: Leben, S. 43.

⁴⁴³ Vgl. Berger: Art, S. 89.

resultiert. Dieser Zusammenhang, aus dem das Ereignis gerissen wurde, kann öffentlich oder privat sein, je nachdem, ob es die Kontinuität der Geschichte oder die einer Lebensgeschichte ist, die unterbrochen wird.⁴⁴⁴ Ein geläufiges Mittel, mit der Vieldeutigkeit von Fotografien umzugehen, sei, ihnen erläuternde Worte beizufügen. Berger hält jedoch fest, daß dies die Vieldeutigkeit nicht aufhebe, sondern lediglich verschleierte, nur eine scheinbare Gewißheit erzeuge. Zudem erhielten die Worte durch die Beweiskraft der Fotografie eine hohe Authentizität, so daß Wort und Bild gemeinsam sehr machtvoll seien. Mit dieser Charakterisierung der Kombination von Wort und Foto bewertet Berger implizit auch seine vorangegangenen Bücher, setzen diese doch gerade auf die „machtvolle“ Verbindung von Text und Bild. Auf deren zum Teil tatsächlich agitatorischen Charakter wurde oben bereits hingewiesen, und in diesem erkennt Berger nun offenbar auch jenes „Umdrehen der Kanone“, von dem er sich in „Möglichkeiten der Fotografie“ abzusetzen versucht. Insofern fragt Berger, ob eine der Fotografie gemäße Arbeitsweise nicht deren Eigenschaften akzeptieren und nutzen müsse, ob also aus der Akzeptanz dieser Vieldeutigkeit nicht gerade eine andere, fotografiespezifische Art zu erzählen resultieren könnte.⁴⁴⁵

Nach der Klärung der Bedeutung der Zeit für das Problem der Vieldeutigkeit von Fotografien geht Berger auf das zweite von ihm bestimmte „Rohmaterial“ der Fotografie ein: das Licht. Hier wiederholt er die von Susan *Sontag* entlehnte und oben bereits diskutierte These, eine Fotografie sei eine natürlich Spur (sc. des Lichts). Zwar stellt Berger an dieser Stelle heraus, neben dieser direkten, materiellen Beziehung sei eine Fotografie ebenso sehr ein Ergebnis der Auswahl und Gestaltung des Fotografen, seiner Lesart der Ereignisse und auch durch den Verwendungszusammenhang des späteren Bildes bedingt, doch ist „[...] die materielle Beziehung zwischen dem Bild und dem, was es darstellt [...] unmittelbar und ungestaltet. Sie ist in der Tat so etwas wie eine *Spur*.“⁴⁴⁶

In diesem Sinne faßt auch der marxistische Fototheoretiker Berthold *Beiler* den Unterschied von Bildender Kunst und Fotografie in zwei Schemata zu-

⁴⁴⁴ Vgl. ebd., S. 90f.

⁴⁴⁵ Vgl. ebd., S. 92.

⁴⁴⁶ Ebd., S. 93 (Hervorhebung im Original).

sammen (vgl. Abb. 19). *Beiler* führt dazu aus, daß in den klassischen Bildkünsten (oberes Schema) das Objekt gewissermaßen durch das Bewußtsein des Künstlers hindurchgeht, der „[...] es verdichtet und vergeistigt als künstlerische Gestalt neu erschafft.“⁴⁴⁷ Beim Fotografieren hingegen (unteres Schema) passiert das Objekt zwar einerseits auch das Bewußtsein des Fotografen, die Umsetzung der Gegenstände ins Bild vollzieht sich jedoch auf direktem Wege: “hier steht der Fotograf, wenn man so will, als Steuer- mann eines physikalisch-chemischen Prozesses neben dem Lauf der Lichtstrahlen”⁴⁴⁸.

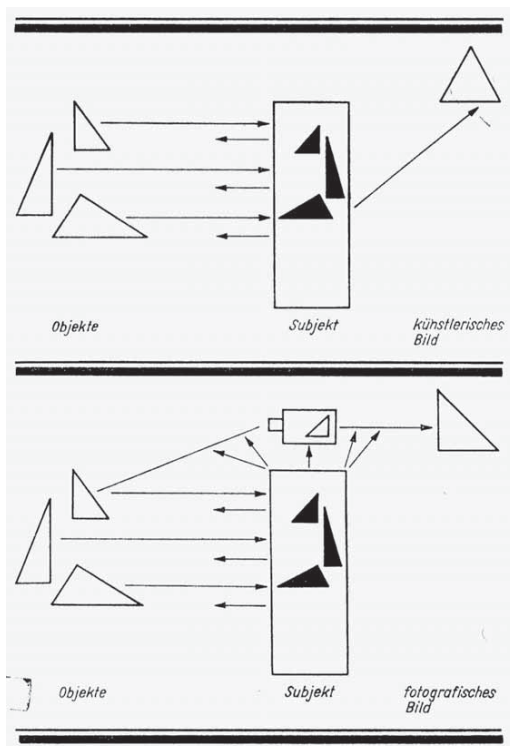


Abb. 19:
(aus *Beiler*, S. 29)

Auf diese materielle Beziehung, nicht auf die Frage der Gestaltung dieser Beziehung baut Berger seine Fototheorie im weiteren auf. Er vernachlässigt den Gestaltungsprozeß als Faktor seiner Theorie offenbar, weil er kulturell bedingt⁴⁴⁹, also v. a. durch die politisch-ökonomischen Verhältnisse bedingt sei. Gemäß dieser marxistisch-materialistischen Argumentation kann Berger das von ihm dennoch immer gesuchte Überzeitliche nicht in der Gestal-

⁴⁴⁷ Beiler, Berthold: *Weltanschauung der Fotografie. Beiträge zu einer marxistischen Ästhetik der Fotografie*. Leipzig 1977, S. 28.

⁴⁴⁸ Beiler, S. 29.

⁴⁴⁹ Vgl. Berger: *Art*, S. 92f.

tung durch Menschen finden, sondern allein im fotografierten Sichtbaren selbst.

Demnach definiert er im Vergleich von Fotografie und Zeichnung letztere als eine *Übersetzung* der Erscheinungen. Sie bestehe aus Zeichen, die sowohl zum Objekt, wie zu allen anderen Zeichen auf dem Blatt in Beziehung stünden. Alles auf einer Zeichnung sei durch ein formendes Bewußtsein zustande gekommen. Sie sei ein *Machen*, wohingegen die Formen in einer Fotografie als gegeben hingenommen, also *empfangen* würden.⁴⁵⁰ Demzufolge habe die Zeichnung auch ein anderes Verhältnis zur Zeit. Sie enthalte die Zeit ihres Entstehens, die innerhalb des Bildes danach variere, was dem Zeichner wichtig war: "Zeit in einer Zeichnung nimmt entsprechend dem menschlichen Wert des Dargestellten zu."⁴⁵¹ Dagegen sei, so Berger, die Zeit in einer Fotografie überall gleichbleibend, da alles als gegeben hingenommen werde und einem chemischen Prozeß gleicher Dauer unterworfen sei. Die fotografische Gestaltung entstehe in einem Augenblick durch reflektiertes Licht und "[...] ist *nicht* durch Erfahrung und Bewußtsein geprägt."⁴⁵²

Dieser Unterschied konstituiert nach Bergers Ansicht eines der fundamentalen Wesensmerkmale der Fotografie: Während die Zeichnung sich auf eine vorhandene Sprache, einen Code stützt, besitze die Fotografie keine Sprache, die Erscheinungen übersetzen könnte, sie vermittele - und hier zitiert er Roland *Barthes* - „Botschaften ohne einen Code“. Daher *zitierten* Fotografien *aus den Erscheinungen*, sie geben also Gesehenes gewissermaßen wörtlich wieder.⁴⁵³ Auch den Terminus der Fotografie als „Zitat“ entlehnt Berger offenbar *Sontags Essays*⁴⁵⁴, arbeitet den von dieser nur angerissenen Gedanken jedoch zu einer eigenständigen Theorie aus. Dazu gehört, daß Berger die Arbeit des Fotografen als „Zitatsammler“ im wesentlichen auf die Auswahl des richtigen Momentes reduziert. Die Auswahl aus dem Sichtbaren und die fotografischen Entscheidungen (Ausschnittwahl, Brennweite, Tonwerte, Tiefenschärfe etc.) simplifizierten die Erscheinun-

⁴⁵⁰ Vgl. ebd., S. 93.

⁴⁵¹ Ebd., S. 95.

⁴⁵² Ebd. (Hervorhebung im Original).

⁴⁵³ Vgl. ebd., S. 96.

⁴⁵⁴ „Man könnte eine Fotografie auch als Zitat bezeichnen [...]“ Sontag (1980), S. 73.

gen, um die Lesbarkeit des Zitats zu erhöhen.⁴⁵⁵ Die Subjektivität des Fotografen verwirklicht sich also in der richtigen Auswahl, der treffenden Simplifizierung, beeinflusst jedoch nicht den Vorgang des „Zitierens“ in seinem Kern. An anderer Stelle formuliert er deutlich: „Photographien sind Dokumente der Vergangenheit. (Daß der Photograph und seine Subjektivität bei dieser Dokumentation eine wichtige Rolle spielen, ändert nichts an der Tatsache, daß Photographien Dokumente sind.)“⁴⁵⁶

Gleichwohl bleibt fraglich, ob der Fotograf ausschließlich „simplifiziert“. Dies trifft nur dann zu, wenn man eine Fotografie allein als Abbild von Wirklichkeit versteht. Das Foto als Fläche, als Bildraum, in dem Bildgegenstände verdichtet, strukturiert, komponiert werden, kann jedoch auch eine komplexe Wirklichkeit eigener, neuer Art schaffen. Und die Art der Anordnung hat Auswirkung auf die Art der Aussage. Um in Bergers Bildsprache zu bleiben wäre eine Fotografie demnach ein gestaltetes, sinnvoll ausgewähltes und in Form gebrachtes Zitat. Ob dies noch als „Zitat“ zu bezeichnen wäre, ist fraglich. Auch wenn man dem Fotografen allein die sinnvolle Auswahl zuschreibt, ist diese sinnvolle Auswahl und das Arrangieren nicht ein eigener Gestaltungsprozeß analog zu Prozeduren moderner Kunst? All dies leugnet Berger nicht, doch sieht er das Wesen der Fotografie vor allem in deren direkter Wirklichkeitswiedergabe begründet. Den Einfluß des Fotografen erkennt er zwar, wertet ihn jedoch geringer.

Diese Problematik von Bergers durchaus frappierender Metapher des „Zitats“ bleibt virulent, da er auf diese weitere Konsequenzen aufbaut.

⁴⁵⁵ Vgl. Berger: Art, S. 119.

⁴⁵⁶ Berger: Malerei und Zeit. In: Berger: Begegnungen, S. 221.

4.3.1.2 Die Teleologie der Fotografie

Gemäß der in Kapitel 2 erörterten Grundfigur von Bergers Denken, ist es konsequent, daß er, nachdem er die Grundkategorien der Fotografie bestimmt hat, daran geht, ihr Verhältnis zur politisch-gesellschaftlichen Veränderung und zum „Ausfallen“ zu klären.⁴⁵⁷ Das heißt, er nimmt eine politische Zielbestimmung für den Umgang mit Fotografie vor, welche seine Fototherapie in seine Ethik und Ästhetik einbindet.

Hierzu greift er die in „Möglichkeiten der Fotografie“ entworfene Unterscheidung der beiden heute üblichen Gebrauchsweisen von Fotografie, der öffentlichen und der privaten, auf. Den öffentlichen Gebrauch der Fotografie bezeichnet er als ideologisch, da er „[...] die positivistische Beweiskraft der Photographie so behandelt, als stelle sie die endgültige und einzige Wahrheit dar“. Den privaten Gebrauch dagegen versteht er als einen „[...] verbreiteten aber persönlichen Gebrauch, bei dem die Photographie geschätzt wird, weil sich in ihr ein subjektives Gefühl verwirklicht.“⁴⁵⁸ Den ideologischen Gebrauch sieht Berger - wiederum in Übereinstimmung mit *Sontag* - im System des Kapitalismus begründet. Hier werde der Zitatcharakter der Fotografie etwa in der Werbung dazu benutzt, Lügen zu zitieren und dadurch zu täuschen und fehl zu informieren.⁴⁵⁹ Weiterhin diene die Fotografie einem positivistischen Wissenschaftsglauben, politischen Kontrollsystemen und den Medien. Für subjektive Erfahrung sei nach Berger in diesem System kein Platz, Subjektivität habe dort keine soziale Funktion mehr. Berger mutmaßt, daß die Verleugnung der Vieldeutigkeit der Fotografie durch die Behauptung, Fotografien sagten die Wahrheit, mit der Verleugnung der Subjektivität als sozialer Funktion zusammenhänge.⁴⁶⁰

Da auf einer bestimmten Ebene die „Wahrheit“ einer Fotografie tatsächlich nicht in Frage gestellt werden könne, weil das Abgebildete unanzweifelbar einmal vorhanden gewesen sein müsse, also eine Tatsache ist, sei zu untersuchen, auf welche Weise Fotografie Tatsachen einen Sinn geben kön-

⁴⁵⁷ Diese Beziehung kommt allerdings in der Gliederung von Bergers Ausführungen keineswegs explizit zum Ausdruck, kann jedoch aufgrund der erarbeiteten Systematisierung hier entsprechend zugeordnet werden.

⁴⁵⁸ Berger: Art, S. 111.

⁴⁵⁹ Vgl. ebd., S. 96.

⁴⁶⁰ Vgl. ebd., S. 99f.

ne.⁴⁶¹ Berger schlägt daraufhin als Definition vor: „[...] wenn etwas sichtbar ist, dann ist es eine Tatsache, und eine Tatsache enthält die einzige Wahrheit.“⁴⁶² Diese Definition entspricht dem, was zu Bergers Theorie der Sichtbarkeit bereits ausgeführt wurde, daß nämlich die Wahrheit nicht hinter den Erscheinungen liegt, sondern daß deren Sichtbarkeit bereits die Wahrheit ist.

Während diese These für die klassische, chemische Fotografie noch Gültigkeit haben kann, eröffnet die digitale Fotografie hier jedoch Unsicherheiten: Das, was abgebildet ist, muß niemals so vorhanden gewesen sein, ist also keineswegs gesicherte Tatsache, nicht „wahr“. Wolfgang *Hagen* weist auf diesen fundamentalen Wandel des fotografischen Paradigmas durch die Digitalisierung hin, wenn er feststellt, daß das „Es-ist-so-gewesen“ der klassisch-chemischen Fotografie „nicht also am *Referenten* des Bildes, sondern an der Irreversibilität belichteten Materials haftet.“⁴⁶³ Digitale Fotografie dagegen sei vollständig reversibel, der Chip könne jederzeit „resettet“ werden:

„Digitale Fotografie ist Messung des Lichts, auf Quantenraumgröße verdichtet, deren Meßwerte sich zu einem Puzzle namens Bild fügen lassen oder zu etwas anderem. Eine Messung ergibt niemals ein Zeichen des Dinges, sondern nur ein Maß, einen Signalwert, eine Zahl. [...] Digitale Medien [...] erzeugen Bilder einer selbstreferentiell ‚konstruierten Realität‘ einer ‚unerreichbaren Welt‘. [...] Auf Erinnerung, Dokumentation und Wahrheit der Bilder ist nicht mehr zu bauen. Ihre Selbstreferentialität rechnet Erinnerungen heraus wie aus den Bildern der digitalen Fotografie ihre Geschichte.“⁴⁶⁴

Berger deutet dieses Problem in seinen jüngeren Schriften an, wenn er beklagt, daß in der medialen und virtualisierten Welt die Erscheinungen nicht mehr an physisch vorhandene Körper gebunden seien, daß das Erscheinende vom Existierenden getrennt sei. Nicht mehr das Licht, sondern das

⁴⁶¹ Vgl. ebd., S. 98.

⁴⁶² Ebd., S. 100.

⁴⁶³ Hagen, Wolfgang: Die Entropie der Fotografie. Skizzen zu einer Genealogie der digital-elektronischen Bildaufzeichnung. In: Wolf, Herta (Hrsg.): Paradigma Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters. Band 1. Frankfurt/M. S. 233.

⁴⁶⁴ Ebd. S. 234f.

Verlangen bringe Bilder, Trugbilder hervor.⁴⁶⁵ Erscheinungen bilden sich also nicht mehr auf lichtempfindlichem Material ab, sondern Mechanismen der Konsumgesellschaft entwerfen von der Realität völlig unabhängige Bilder. Fotografie wird so ihres Zitatcharakters beraubt. Sie hat keine Verbindung zu den Erscheinungen mehr, wird für Profitinteressen instrumentalisiert, verliert ihre „Wahrheit“.

Das Phänomen der Digitalisierung und Virtualisierung von Bildern stellt in der Tat Bergers Ansatz in Frage, geht er doch davon aus, daß das Abgebildete eine Spur eines Sichtbargewesenen ist. Doch die Digitalisierung der Fotografie relativiert diese unmittelbare Wirklichkeitsbeziehung von Fotografie⁴⁶⁶. So resümiert *Bolz* in einem für dieses Thema aufschlußreichen Band, der den Ort der klassischen Fotografie im digitalen Zeitalter zu bestimmen sucht, treffend:

„Weil elektronische Bildverarbeitung aber immer Manipulation ist, wird es unter Computerbedingungen kaum mehr technische Möglichkeiten geben, Fotografien für echt zu erklären - so bleibt uns nur das Vertrauen in den, der das Foto geschossen hat.“⁴⁶⁷

Insofern charakterisiert *Bolz* die klassische Fotografie als „heilsamen Anachronismus“, der einen humanen Maßstab in der digitalen Bilderflut aufrechterhalte, denn das stille Bild der klassischen Fotografie „gibt dem Betrachter Halt, indem es der Bilderflut halt gebietet.“⁴⁶⁸ Es könne Sinn, Orientierung und Bedeutung vermitteln und als „humane Kompensation“ im Perzeptionschaos wirken, womit sich eine neue „Ethik des Bildes“ andeute.⁴⁶⁹

Diese Thesen sind für den hier angesprochenen Zusammenhang in mehrfacher Hinsicht relevant: Sie bestätigen zunächst analog zu Berger die po-

⁴⁶⁵ Vgl. Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 26.

⁴⁶⁶ Für den hier begonnenen Exkurs sei Bergers und *Sontags* Formel angenommen, daß Fotografie ein „wahres“ Zeugnis eines Gegenstandes darstellt, der durch seine Lichtreflexion eine Spur hinterlassen hat, also einmal da gewesen sein muß. Selbstverständlich sollen damit nicht die Ergebnisse der medienkritischen Diskussion der letzten Jahrzehnte übergangen sein, deren zentrale Erkenntnis gerade die Relativität des Wahrheits- und die Fragwürdigkeit des Realitätsgehaltes von Fotografien ist. Zudem ist unbestritten, daß auch in der analog-chemischen Fotografie vielfältige Manipulationsmöglichkeiten entwickelt wurden.

⁴⁶⁷ Bolz, Norbert: Das große stille Bild im Medienverbund. In: Bolz, Norbert/ Ruffer, Ulrich (Hrsg.): Das große stille Bild. München 1996, S. 39.

⁴⁶⁸ Ebd., S. 36.

⁴⁶⁹ Bolz, Norbert/ Ruffer, Ulrich: Vorwort. In: Bolz/ Ruffer, S. 11f.

tentiell Sinn setzende, Orientierung gebende Bedeutung der Fotografie durch ihre Affirmation des Sichtbaren - was das digitale Bild aufgrund mangelnder Authentizität nicht vermag. In der Abgrenzung zur digitalen „Bilderflut“ gewährt ihr „Durchschneiden der Zeit“ einen Moment des Innehaltens, einen Halt und kann so als humaner Ausgleich dienen. Klassische Fotografie hält eine direkte Verbindung zur Welt des Sichtbaren aufrecht, computergenerierte „Fotografie“ benötigt keinerlei sichtbare „Tatsachen“ mehr. Vilém Flusser charakterisiert sie daher zurecht als exakt gewordene Träume, also unmittelbare Bildprojektionen des Gehirns.⁴⁷⁰ Insofern müßte man eine solche Bildproduktion wohl weniger als „Fotografie“ denn als „Imaginatographie“ bezeichnen, womit ihr Wirklichkeitsverlust deutlich wird. Bolz verweist jedoch mit seinem wichtigen Hinweis auf den wohl einzig möglichen Ausweg aus dem Dilemma beliebiger und nicht mehr nachvollziehbarer Manipulierbarkeit fotoähnlicher Bilder: die Ethik des Fotografen bzw. des Bildherstellers. Diese - scheinbar naheliegende - Dimension wurde jedoch in der neueren fototheoretischen Diskussion vernachlässigt, da man den Schwerpunkt auf die Charakteristika des Mediums bzw. dessen gesellschaftliche Verwendung legte. Tatsächlich muß eine fotografische Ethik jedoch vorrangig eine personale Ethik des Fotografen sein - ein Aspekt, den auch Berger nicht in Betracht zieht bzw. aufgrund seiner materialistischen Haltung ausblendet, der jedoch im weiteren noch genauer zu untersuchen sein wird.



*Abb. 20:
André Kertész:
Ein Roter Husar
vor dem Abtransport,
Juni 1944, Budapest*

⁴⁷⁰ Vgl. Bolz, S. 27.

Was Berger nun - um zu seiner Argumentation zurückzukehren - unter einem persönlichen Gebrauch von Fotografie versteht, den er dem ideologischen alternativ entgegensetzt, macht er an einer Fotografie von André *Kertész* (Abb. 20) deutlich, die er als "paradigmatisch"⁴⁷¹ hierfür bezeichnet. Sie ist insofern beispielhaft für den persönlichen Gebrauch von Fotografie, als der von *Kertész* erfaßte Moment des Abschieds zwischen Frau und Soldat, ihr Blick, der das Bild des anderen mitnehmen möchte, ihr angesichts der ungewissen Zukunft innehaltender Gestus, der wünscht, die Zeit anzuhalten, exakt das verdeutlicht, was eine zentrale Stellung in Bergers Denken einnimmt: den Ausfall aus der Zeit, den Widerstand gegen den Fluß der Zeit, gegen die Geschichte.

"Die Frau und der Soldat sehen einander so an, daß das Bild von dem, was jetzt *ist*, ihnen bleiben wird. In diesem Blick *ist* ihr Dasein in Opposition zur Geschichte, auch wenn wir voraussetzen, daß sie diese Geschichte akzeptiert oder womöglich gewählt haben."⁴⁷²

Ihre „Opposition zur Geschichte“ ist hier also ein Moment der Zeitlosigkeit, eine Form des „Ausfallens“. Menschen benutzten Fotografien, um genau dieses Erlebnis zeitaufhebender Augenblicke im Privaten zu machen, welche die sich beschleunigende historische Veränderung im Großen verhindern und ihrer subjektiven Erfahrung Gewalt antue:

"Und so werden Millionen Photos, zerbrechliche Bilder, die oft am Herzen getragen oder ans Bett gestellt werden, dazu verwendet, eine Beziehung zu etwas herzustellen, was zu zerstören die historische Zeit kein Recht hat."⁴⁷³

Durch diese Rückeroberung des Rechts auf Zeitlosigkeit ist jede - auch oder gar besonders private - Fotografie „ein möglicher Beitrag zur Geschichte und jede Photographie kann - unter bestimmten Umständen - verwendet werden, um das Monopol zu brechen, das die Geschichte heute an der Zeit hat."⁴⁷⁴

⁴⁷¹ Berger: Art, S. 109.

⁴⁷² Ebd., S. 103 (Hervorhebungen im Original).

⁴⁷³ Ebd., S. 108.

⁴⁷⁴ Ebd., S. 109.

Eine Fotografie könne so zum Schutzraum gegen die Erbarmungslosigkeit der Geschichte werden. Gerade der private Gebrauch von Fotografie stellt also mit seinem Protest gegen das geschichtliche Zeitmonopol einen eminent politischen Akt dar, vergleichbar einem revolutionären Moment.⁴⁷⁵ Eine Fotografie ist demnach neben der Liebe, der Kunst im allgemeinen sowie der direkten politischen Aktion ein weiteres Medium, das zum Telos des „Ausfallens“ führt: Sie vermittelt und verkörpert Erfahrung, stiftet Hoffnung, befreit in manchen Momenten von Zeit und Raum und wird so politisch-gesellschaftlich wirksam.

4.3.1.3 Die Sprache der Erscheinungen und die Hoffnung auf Offenbarung

Nachdem Berger geklärt hat, daß Fotografie keine eigene Sprache besitzt, sondern aus den Erscheinungen zitiert und bestimmt hat, *worauhin* der Umgang mit ihr wirken soll, analysiert er, *wie* und *wodurch* Fotografien wirken. Da Berger, wie bereits mehrfach angemerkt, die Person des Fotografen für wenig entscheidend in bezug auf diese Wirkung hält, richtet er sein Interesse zwangsläufig nicht auf die Personalität des Sehenden, sondern auf die Materialität des Sichtbaren. Seine Argumentation hinsichtlich der Bedeutung des Sichtbaren deckt sich dabei mit den Ausführungen zu seiner Ästhetik im vorangegangenen Kapitel. Werkgenetisch stehen diese Ausführungen vor den für die vorangegangene Darstellung vorrangig herangezogenen Aufsätzen. Diese Theorie vom Sinn des Sichtbaren entwickelt er hier am Beispiel, nicht jedoch allein in Bezug auf die Fotografie. Gleichwohl differenziert er sie im Zusammenhang mit der Fotografie noch einmal weiter aus und verleiht ihr hier besondere Bedeutung.

Zunächst unterstreicht Berger hier seine These, daß Malerei und Fotografie funktional nichts gemeinsam hätten, da eine Kunst des Übersetzens nicht mit einer Kunst des Zitierens vergleichbar sei. Die Diskussion um den Kunstcharakter von Fotografie hält er daher für abwegig.⁴⁷⁶ Doch wenn der

⁴⁷⁵ Vgl. ebd., S. 104. Berger selbst stellt an dieser Stelle mit einem Zitat aus seinem Roman „G.“ den Bezug zu seinem literarischen Werk her, indem diese Momente des Zeitausfalls charakteristisch beschrieben werden.

⁴⁷⁶ Vgl. ebd., S. 111.

Fotografie eine eigene Sprache fehle, aber Fotografien von Unbekannten dennoch zu rühren vermögen, folgert Berger, daß aus Fotografien die Erscheinungen selbst sprechen müßten, die Erscheinungen also selbst eine Sprache bildeten.⁴⁷⁷ Diese "starke, weil durch die Ästhetik in die Metaphysik ausgreifende These", wie *Isenschmid* formuliert⁴⁷⁸, begründet Berger mit der Idee einer die Erscheinungen verbindenden Kohärenz. Dabei greift er weniger in die Metaphysik aus, als er in charakteristischer Art ein Amalgam aus ansatzweise naturwissenschaftlichen Erklärungen, der Religion entlehnten, aber säkularisierten Termini sowie anthropologischen Konstanten und psychologischen Vorgängen zusammenbringt, um seine transzendente These materialistisch zu begründen. So betrachtet er Erscheinungen zunächst als in der Realität auf zwei Ebenen kohärent: Erstens bestehe aufgrund gleicher Struktur- und Wachstumsgesetze eine visuelle Affinität zwischen den Erscheinungen (Berger nennt als Beispiel die Ähnlichkeit zwischen einem Felsbrocken und einem Berg). Zweitens beginne, sobald ein Auge vorhanden ist, die visuelle Nachahmung. Diese These ist am angeführten Beispiel der Mimesis und Mimikry bei Tieren (Nachahmung pflanzlicher Umgebung oder anderer Tiere zum Selbstschutz) noch nachvollziehbar, als angeblich allgemeines „Prinzip der Erscheinungen, mit anderen zu verschmelzen oder an andere zu erinnern“ jedoch spekulativ.⁴⁷⁹

Erst nach diesem nur scheinaturwissenschaftlichen Begründungsgerüst nennt Berger den für seine These wohl wesentlichen Faktor, daß Erscheinungen *im Bewußtsein des Menschen* durch Erinnerung kohärent seien. Wiedererkennen setze Erinnerung voraus, und diese Erinnerung sei wiederum von weitaus mehr geprägt als der aktuell wahrgenommenen Erscheinung. Berger spricht hier davon, daß diese Erinnerungen eine Erwartung an das Wahrgenommene auslöse. Am Beispiel des Fotos einer ihr Kind stillenden Mutter (Abb. 21) macht er deutlich, daß die Erwartungen des Betrachters weit über das eigentliche Erkennen des Motivs hinausgehen.⁴⁸⁰ Obwohl Berger diesen wesentlichen Aspekt nur anreißt, spielt er hier wohl darauf an, daß das Bild der stillenden Mutter nahezu jedem Menschen aus

⁴⁷⁷ Vgl. ebd.

⁴⁷⁸ Isenschmid, S. 115.

⁴⁷⁹ Vgl. Berger: Art, S. 112f.

⁴⁸⁰ Vgl. ebd., S. 113f.

eigener Erfahrung vertraut ist. Das heißt, die Wahrnehmung des Bildes verknüpft sich beim Betrachter mit eigener Erfahrung von mütterlicher Nähe und Geborgenheit. Die Erscheinung der Dinge ist hier also tatsächlich mit einer menschlichen Urfahrung kohärent, weshalb das Foto über den Akt des bloß visuellen Wiedererkennens weit hinausgeht. Der Betrachter ist vielmehr gefühlsmäßig affiziert. Insofern heißt Sehen hier tatsächlich, „in ein Ganzes eintreten“.⁴⁸¹ Jedoch liegt der Sinn nicht allein in der Beziehung zwischen den Erscheinungen⁴⁸², sondern wesentlich in der Beziehung des Betrachters zu den Erscheinungen.



*Abb. 21:
(aus: Berger: Art, S. 113)*

Berger besteht allerdings auf der Relevanz des ersten, material begründeten Teils seiner Überlegungen und will diese nicht auf den wahrnehmungspsychologischen Teil reduzieren. Auch an dieser Stelle dürfte dieses Beharren den Prinzipien des marxistischen Materialismus geschuldet sein, welcher die materielle Welt als Einheit begreift, einen allgemeinen Zusammenhang zwischen den Erscheinungen annimmt und den Geist als Widerspiegelung der Materie im menschlichen Bewußtsein sieht.⁴⁸³ Dementsprechend stehen beide Teile gemäß Berger in einem dialektischen Spannungsverhältnis, das dem Sehen von Erscheinungen innewohnt. Die Energie des ersteren, materialen Prinzips sei als natürliche Reproduktion auf die Zukunft gerichtet, was wohl gemäß dem bereits weiter oben zitierten Beispiel bedeutet, daß aus einem Repertoire an Grundformen immer neue, af-

⁴⁸¹ Berger: Über Sichtbarkeit. In.: Berger: Das Sichtbare, S. 235.

⁴⁸² Vgl. ebd., S. 236.

⁴⁸³ Vgl. z.B. Störig, Hans Joachim: Weltgeschichte der Philosophie. Stuttgart o.J., S. 591f.

fine Formen entstehen. Die Energie des zweiten Prinzips sei die auf Vergangenheit gerichtete Erinnerung. In allen wahrgenommenen Erscheinungen vollziehe sich diese doppelte Bewegung auf Zukunft und Vergangenheit.

Derart bildeten, so Berger, die Erscheinungen in unvermitteltem Zustand ein System der Informationsübermittlung ähnlich einem sprachlichen Code.⁴⁸⁴ Alle früheren Kulturen hätten in diesem Sinne Erscheinungen als Zeichen behandelt, die zu lesen waren und die den Kosmos hätten erklären können. Durch die cartesianische Revolution, welche die sinnliche Erfahrung als zu unklar geringschätzte und die Welt rational zergliederte, sowie die aufkommenden Naturwissenschaften wären solche Erklärungen unmöglich geworden.⁴⁸⁵ In der Beschreibung dieser Negation zeichnen sich wiederum die Konturen von Bergers eigener Ästhetik ab, die diesen verlorenen Zusammenhang zu rekonstruieren und wieder in sein Recht einzusetzen sucht:

„Das Sichtbare, jedoch seiner ontologischen Funktion beraubt, wurde philosophisch auf den Bereich der Ästhetik reduziert. Und Ästhetik war die Methode zu untersuchen, in welcher Weise sinnliche Wahrnehmungen auf die Gefühle des Menschen wirkten. Dadurch wurde das Verständnis der Erscheinungen bruchstückhaft; sie wurden nicht mehr als bedeutungsvolles Ganzes behandelt. Die Erscheinungen waren auf einen zufälligen Kontakt reduziert, der nur noch eine rein persönliche Bedeutung hatte.“⁴⁸⁶

Hier ist Bergers Ablehnung einer rein wahrnehmungspsychologischen Behandlung des Problems explizit. Er besteht auf der Bedeutung einer sinngebenden Totalität, an der der Mensch mittels der Wahrnehmung teilhaben kann.

Die aus dieser Vorstellung erwachsenden „erheblichen Schwierigkeiten“ thematisiert Berger selbst. Es stellt sich die Frage, was die allgemeingültige Aussage der Sprache der Erscheinungen sei, wer die Erscheinungen als Codes verschlüsselt und geschrieben habe. Die alten Antworten von Religion und Magie hält Berger jedoch für ahistorisch, da sie „die Koinzidenz

⁴⁸⁴ Vgl. Berger: Art, S. 114.

⁴⁸⁵ Vgl. ebd., S. 115.

⁴⁸⁶ Ebd.

der historischen Entwicklung von *Auge und Gehirn*⁴⁸⁷ verkannt hätten. Gleichwohl räumt er ein, daß auch diese materialistische Erklärung das „Rätsel der Erscheinungen“ nicht löse.

Hierzu unternimmt er zwei Erklärungsanläufe, einen eher wahrnehmungspsychologischen und einen metaphorischen: In jedem Sehen liege eine Erwartung von Sinn; diese Erwartung könne rein zweckgebunden oder durch Gefühle und Stimmungen motiviert sein. Wenn das Gesehene seinen Sinn offenbare, sei dies das Ergebnis sowohl der Erscheinungen selbst als auch dieses Suchens. Erscheinung und gesuchte Bedeutung fallen gewissermaßen zusammen.⁴⁸⁸ Das gleiche verdeutlicht er mit der Metapher des Orakels: Erscheinungen seien orakelhaft, sie deuteten mehr an, als sie darstellten. Für die Deutung, den Sinn ist das Interesse, die Subjektivität des Fragenden/ Sehenden entscheidend. Demnach ist der Sehende “[...] wesentlich für den gefundenen Sinn, und *dennoch kann dieser über ihn hinausgehen*“⁴⁸⁹. Berger verlegt den Sinn des Sichtbaren also nicht vollständig in das Subjekt, sondern behält den Erscheinungen eine objektive Sinndimension vor. Der Sehende erlebt sich im Sehen als Teil des Sichtbaren, einer sinnvollen Totalität. Sehen ist somit zwar subjektiv beeinflusst, hat jedoch eine das Subjekt transzendierende Sinndimension, die aus dessen unlösbarer Verbindung mit Mensch und Welt resultiert. Somit ist Sehen ein sozialer Vorgang, da er auf Sinnkonstitution durch Wechselwirkung mit Mitmensch und Welt ausgelegt ist.

Die Erwartung eines das Sichtbare überschreitenden Sinns sei dabei gewissermaßen eine „Hoffnung auf Offenbarung“. Hierbei will Berger den Begriff der „Offenbarung“ jedoch allein visuell, nicht religiös verstanden wissen. Diese Offenbarungshoffnung sei eine menschliche Konstante, resultierend aus „der Beziehung zwischen der menschlichen Fähigkeit wahrzunehmen und der Kohärenz der Erscheinungen.“⁴⁹⁰ Sie resultiert demnach aus der Tatsache des Sehens und der Sichtbarkeit, aus der angenommenen Kohärenz der Erscheinungen, an welcher der Mensch teilhaben will.

⁴⁸⁷ Ebd., S. 116.

⁴⁸⁸ Ebd., S. 117f.

⁴⁸⁹ Ebd., S. 118 (Hervorhebung im Original).

⁴⁹⁰ Ebd. (Hervorhebung im Original).

Das Sehen treibt also Hoffnung an, Hoffnung auf Offenbarung von Sinn, von Kohärenz, von Zeitlosigkeit, Hoffnung auf den Moment des „Ausfallens“. Mensch und Materie sind so in einer unauflösbaren Wechselbeziehung aufeinander bezogen oder sogar aufeinander angewiesen. Die Existenz des Menschen wird in das Sichtbare transzendiert, ohne dabei die Materialität in Richtung Metaphysik zu verlassen. Die Materie, das Sichtbare ist die Sicherung des Sinns der menschlichen Existenz.

Da die Erscheinungen ihren Sinn alleine nicht vollständig herausgeben, sondern des Sehenden bedürfen, schlägt Berger vor, ihren Code als „Halb-Sprache“ zu bezeichnen. Halb-Sprache deshalb, weil die Erscheinungen selten eine vollständige Offenbarung gewährten, sondern immer „die Erwartung eines weiteren Sinns“⁴⁹¹ hervorriefen. Sie rufen eben jene „Hoffnung auf eine sichere Antwort“⁴⁹² hervor, die der Mensch im Sehen - und in der Kunst - sucht.

4.3.1.4 Die sinn-volle Fotografie

Mit der geleisteten Wesensbestimmung der Fotografie ordnet Berger seine Fototheorie in seine Ästhetik ein, welche diese zugleich ethisch bindet. Diese Ethik seiner Ästhetik ermöglicht es Berger in Konsequenz auch, eine Antwort auf die entscheidende Frage zu geben, was eine qualitätsvolle, eine gute Fotografie ausmache, die das Ziel der Offenbarung von Sinn ermögliche.

Voraussetzung für gute Fotografie ist für Berger die Anerkennung des Offenbarungscharakters der Erscheinungen. Dabei könne der Fotograf zwar nicht schöpferisch frei gestalten, aber durch den Einsatz der fotografischen Mittel die Komplexität der Erscheinungen vereinfachen und durch diese Simplifizierung deren Lesbarkeit für den Betrachter erhöhen. Dies erinnert erneut an die bereits erörterten Ausführungen Robert *Adams*’, der analog zu Berger noch präziser formuliert, das Wesen der Kunst sei nicht, etwas dem Leben Synonymes zu schaffen, sondern etwas von reduzierter Komplexität, das gleichwohl analog zum Leben sei und es deshalb klären kön-

⁴⁹¹ Ebd., S. 128.

⁴⁹² Berger: Der weiße Vogel. In: Berger: Das Sichtbare, S. 19.

ne.⁴⁹³ Insofern charakterisiert *Adams* ein Foto des von ihm ebenfalls hochgeschätzten Paul *Strand* als „clearer than life and in this consoling.“⁴⁹⁴ Die Reduktion der Komplexität der Erscheinungen durch den Fotografen kann durch Klärung trösten, also Affirmation durch die Andeutung eines Sinns im Sichtbaren ermöglichen.

Letztlich entscheidend für Berger ist jedoch nicht dieser fotografische Klärungsprozeß, sondern die Qualität des gewählten Zitates. Ein Zitat guter Qualität nennt Berger ein *langes Zitat*. Die Länge des Zitates sei jedoch keine zeitliche, sondern hänge ab von der erzählerischen Reichweite der Fotografie, ist Maß dafür, um wieviel der Sinn des Zitates erweitert wird. Das erwähnte Foto des Mannes mit dem Pferd ist demnach ein kurzes Zitat, da es nicht über das Abgebildete hinausreicht. *Kertész'* Foto vom Roten Husaren dagegen ist in langes Zitat, da es eine ganze Geschichte erzählt, einen erweiterten Sinnzusammenhang erschließen läßt.⁴⁹⁵ Dieser Sinn werde im langen Zitat möglich, obwohl die Fotografie durch die Zeit schneidet und Vieldeutigkeit hervorbringt. Wenn der Querschnitt weit genug reiche, erlaube er, quer durch die Erscheinungen hindurch zu lesen und einen synchronen Zusammenhang zu ermitteln, der sich aus der Kohärenz der Erscheinungen ergibt.⁴⁹⁶

Berger visualisiert seine Argumentation mittels verschiedener Schemata, die des Verständnisses halber hier wiedergegeben seien. Das Ereignis, das sich, wie definiert, in der Zeit entwickelt und so Sinn erhält, symbolisiert Berger mit einem Pfeil:



Abb. 22:
(aus: Berger: Art, S. 120)

⁴⁹³ Vgl. Adams, Robert: Photographing Evil. In: Adams (1996), S. 68.

⁴⁹⁴ Adams (1990), S. 239.

⁴⁹⁵ Vgl. Berger: Art, S. 119. Die erzählerische Reichweite als Qualitätsmerkmal einer guten Fotografie hat Berger schon früher in dem bereits erwähnten Essay zu Paul *Strand* an dessen Fotografien ausgemacht: „Das Gelingen seiner Menschen- und Landschaftsfotographie - wobei Landschaften nur Verlängerungen von gerade unsichtbaren Menschen darstellen - beruht zuletzt auf seiner Fähigkeit, das Erzählende zum Vorschein zu bringen [...]“ Berger: Paul Strand. In: Berger, Leben, S. 42.

⁴⁹⁶ Vgl. Berger: Art, S. 120 und 128.

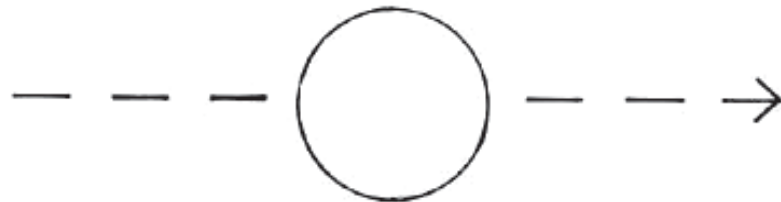
Die Fotografie unterbricht diesen Zeitablauf und läßt das Ereignis durch die einsetzende Diskontinuität vieldeutig werden. Es könne jedoch für den Betrachter eine sinnvolle Kontinuität behalten, wenn die Erscheinung so festgehalten ist, daß er ihr eine Vergangenheit und eine Zukunft zuordnen kann:

Abb 23:
(aus: Berger: Art, S. 120)



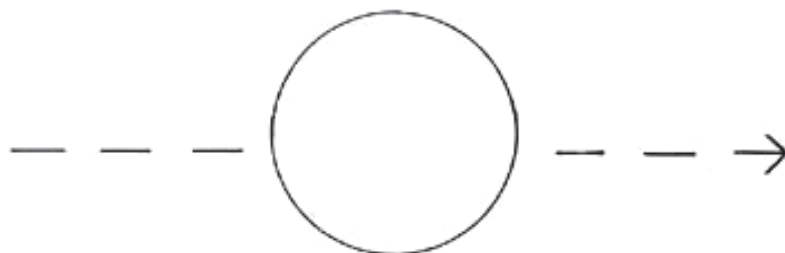
Berger stellt in einem weiteren Schritt den Schnitt durch die Zeit frontal als Kreis dar (was perspektivisch nicht ganz stimmig ist):

Abb. 24:
(aus: Berger: Art, S. 121)



Der Durchmesser des Kreises variere nun nach der Menge an Informationen, die er für den Betrachter bereithält. Hat dieser eine persönliche Beziehung zum Abgebildeten, erweitert sich das Rund. Die „exzeptionelle“ Fotografie, also diejenige, die die Kunst des langen Zitates beherrscht, vermöge den Kreis zu erweitern, auch wenn das Abgebildete dem Betrachter unbekannt ist:

Abb. 25:
(aus: Berger: Art, S. 121)



Die Möglichkeit zu einer solchen Erweiterung ist in der besagten Kohärenz der Erscheinungen angelegt, denn die “[...] Erscheinungen des fotografierten Ereignisses implizieren andere Ereignisse.”⁴⁹⁷ Diese

⁴⁹⁷ Ebd., S. 121.

Querverbindungen entfaltet eine Energie, die “den Kreis über die Dimension der Augenblicksinformation hinaus”⁴⁹⁸ erweitere:

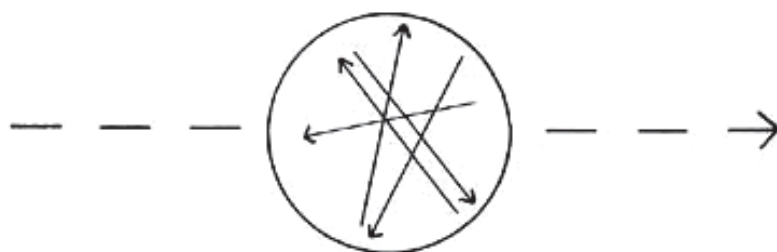


Abb. 26:
(aus: Berger: Art, S. 121)

Nun begründet Berger diese Möglichkeit, daß die Erscheinungen des fotografierten Ereignisses weitere Ereignisse implizierten damit, daß aus ihnen eine *Idee* hervorgehe. Diese Idee entstehe aus dem Zusammenhang der Erscheinungen, aus einer Reihe von Übereinstimmungen in einem bestimmten Augenblick, die im Betrachter Erinnerungen an andere vergangene Erfahrungen hervorrufen. Wenn dieses Wiedererkennen bewußt geschehe, könne es als Idee formuliert werden. Diese Überlegung ist aus der Alltagserfahrung nachvollziehbar, sind doch bestimmte Erscheinungen mit Erinnerung und Erfahrung verknüpft, die bei genauerer Reflexion als ein allgemeines Prinzip, als Idee formulierbar sind. Berger hat dies am erwähnten Beispiel der Wahrnehmung einer eigentlich unbekanntem Landschaft nach einer Motorradfahrt, die doch auf eine Art bekannt erscheint, erläutert. Dabei gerät Berger keineswegs zum Platoniker: Die gemeinte Idee ist nicht absolut oder hinter den Erscheinungen vorhanden, sondern erwächst aus dem Bewußtsein des Betrachters, ist also ein Reflex der Materie.

Gleichwohl meint Berger einem vermeintlichen Idealismus begegnen zu müssen, indem er einschränkt, diese Idee dürfe nicht „bloß tautologisch“ sein (als Beispiel nennt Berger das Bild eines weinenden Menschen und die Idee des Leidens), sondern müsse dem abgebildeten Ereignis „entgegenstehen“, also eine Antithese dazu bilden. Erst durch diese dem Ereignis entgegenstehende Idee trete es mit anderen Ereignissen in Verbindung und werde der Sinn erweitert.⁴⁹⁹ Diese wenig naheliegende Einschränkung scheint aus dem Zwang zur Dialektik zu resultieren, die Berger gemäß der marxistischen Grundierung seines Denkens auch hier als Agens anzuneh-

⁴⁹⁸ Ebd.

⁴⁹⁹ Vgl. ebd., S. 122.

men scheint. Tatsächlich dürfte es jedoch genau diese „Tautologie“, also das Übereinstimmen von persönlicher Erfahrung mit einem Teil des Bildes, sein, welche eine allgemeinere Idee entstehen läßt und das Anknüpfen daran ermöglicht. Die letztlich psychische Bewegung des Betrachters ist somit nicht dialektisch, sondern kausal und final: Sie reibt sich nicht primär an Unbekanntem, sondern sucht Bekanntes, verbindet dies mit persönlicher Erfahrung und richtet es auf einen - durchaus auch persönlich geprägten - Zweck aus, aus welchem eben jene Hoffnung auf Sinn entsteht, die Berger unterstellt.

Um diesen einfachen Vorgang dialektisch zu begründen, zitiert Berger *Hegel*, welcher die Subjektivität mit der Allgemeinheit dadurch in einer Synthese verbunden sieht, daß das Besondere „durch seine Reflexion in sich mit dem Allgemeinen ausgeglichen ist.“⁵⁰⁰ Denn wahr und konkret sei letztlich nur das Allgemeine. Nach Hegel handelt also nicht der Einzelne, sondern der Weltgeist handelt durch den Einzelnen als dessen Werkzeug.⁵⁰¹ Berger würde dies im Sinne von Marx wiederum „vom Kopf auf die Füße stellen“ und die Subjektivität nicht an den Weltgeist, sondern an die Materie, an die Erscheinungen gebunden sehen. Berger kommt jedenfalls zu folgendem Schluß: „In jeder ausdrucksvollen Photographie, in jeder Photographie, die ausführlich zitiert, wird das besondere Einzelne auf dem Umweg über eine allgemeine Idee *mit dem Allgemeinen gleichgesetzt*.“⁵⁰²

Diese dialektische Grundlegung der Idee erweist sich nun, da sie nicht „tautologisch“ begriffen werden soll, in der konkreten Anwendung auf Bildbeispiele als problematisch, denn derart muß es nach Berger in einer guten Fotografie immer um einen Widerspruch, um einen Kampf von Gegensätzen gehen.

⁵⁰⁰ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Hrsg. v. G. Lasson. Leipzig 1930³, §7, S. 30f.

⁵⁰¹ Vgl. Störig, S. 476.

⁵⁰² Berger: Art, S. 122 (Hervorhebung im Original).

Abb. 27:
André Kertész: Schlafender junger Mann,
25. Mai 1912, Budapest



Augenfällig wird die Problematik an Bergers Interpretation des Fotos von *Kertész* „Schlafender junger Mann, 25. Mai 1912, Budapest“ (Abb. 27). Berger beschreibt die diesem Foto zugrundeliegende Idee als Gegensatz von „Lesbarkeit-Unlesbarkeit“. Das durch das Konkrete im Bild (Mann) evozierte Nachsinnen über den Schlaf im allgemeinen reicht Berger als Idee nicht aus. Seiner Auffassung nach oszilliere die Idee dieser Fotografie dazwischen, daß die Zeitungen an der Wand und auf dem Tisch für den Mann im Schlaf zeitweilig unlesbar geworden sind und gleichzeitig für den Betrachter zwar dessen Äußeres „lesbar“ ist, nicht jedoch das, was in ihm vorgeht.

Diese von Berger als „Lesbarkeit-Unlesbarkeit“ formulierte Idee des Fotos erscheint wenig naheliegend. Was den Betrachter vielmehr unmittelbar anrührt, scheint zunächst einmal das zu sein, was Berger als „dieses Gefühl, in der Welt mit ihren Menschen [...] zu sein ...“⁵⁰³ bezeichnet, also als Mensch einer menschlich nachvollziehbaren Situation gewahr zu werden, die intime Situation des Schläfers beobachten zu können (ohne daß der Fotograf ihm zu nahe getreten wäre), mitfühlend die vorangegangene Müdigkeit des Schläfers wiederzuerkennen und leise lächelnd auf den an öffentlichem Platz Eingenickten zu blicken. Vielleicht ließe sich interpretieren, daß diese Fotografie eine gewisse Friedfertigkeit vermittelt: Der öffentliche

⁵⁰³ Ebd., S. 87.

Schläfer ist, da nicht bei Bewußtsein, seiner Umgebung, den Mitmenschen, auf eine Art hilflos "ausgeliefert", er vertraut darauf, daß kein Mensch seine Hilflosigkeit mißbraucht. Das Bild könnte möglicherweise gerade dieses mitmenschliche Vertrauen nicht nur ausdrücken, sondern auch beim Betrachter stärken, weil es zum einen zeigt, daß der junge Mann in der fotografierten Situation unbehelligt blieb, weil der Fotograf zum anderen mit Wahrung einer gewissen Distanz das Vertrauen ebenfalls nicht verletzt hat und weil damit für den Betrachter das Foto als Äußerung eines (fotografierenden) Mitmenschen selbst, wie auch das abgebildete Geschehen Zeugnis der Realität dieses zwischenmenschlichen Vertrauens ist. Auch damit käme im Bild über das Besondere eine allgemeine Idee zum Ausdruck, die jedoch nicht über den dialektischen Gegensatz konstruiert wäre, sondern aus direkter zwischenmenschlicher Empathie resultierte. Gleichwohl trifft auch auf diese Deutung Bergers Beobachtung zu, daß wir uns beim Betrachten des Fotos „*durch die Erscheinungen hindurch*“ denken, fühlen oder erinnern. Offen bleibt nur, ob dieses Hindurchfühlen durch das Besondere sich „durch seine Reflexion in sich mit dem Allgemeinen“ ausgleicht, wie Hegel formulierte, oder ob das besondere Subjekt im anderen Subjekt mittels Empathie ein Gemeinsames erkennt und dies zu erkennen vermag, weil beiden eine gemeinsame Natur zugrunde liegt. Stehen also Idee bzw. Materie und Subjekt in Wechselwirkung, wobei erstere den allgemeinen Maßstab bilden, oder treten Subjekt und Subjekt in Beziehung und können ihre gemeinsame Natur als allgemeinen Maßstab erkennen?

Zweifellos richtig ist die Feststellung Bergers, daß *Kertész* diese Zusammenhänge kaum bewußt geplant und konstruiert haben wird. Vielmehr sei er empfänglich für den "Zusammenhang der Erscheinungen" gewesen. Ob man diese *Empfänglichkeit*, welche Berger hier als Terminus für die Fähigkeit zum langen Zitat einführt, allerdings als „absichtslos“ bezeichnen kann - gerade die fehlende Absicht mache die Stärke einer Fotografie aus⁵⁰⁴ - bedarf wiederum der Präzisierung. In dem kurzen Moment der Aufnahme wird *Kertész* die Aussage nicht detailliert geplant haben. Sehen, Erkennen, Einfühlen, Teilhaben und entsprechend Komponieren und Umsetzen sind in einem solchen Augenblick eins, geschehen intuitiv, da unendlich oft geübt

⁵⁰⁴ Vgl. ebd., S. 124f.

und verinnerlicht. Gleichwohl erkennt der Fotograf ohne gezieltes Nachdenken sehr wohl die Relevanz der Szene und sie entspricht seinem Empfinden, das in dem Moment zwar nicht zielgerichtet ist, aber sehr wohl die Absicht hat, solche menschlichen Momente weiterzutragen.

Eine differenzierte und treffende Charakterisierung dieses Moments der Empfänglichkeit, der Empathie des Fotografen entlockt Berger in einem Schriftwechsel später einmal Martine *Franck*:

„Die Kamera ist selbst eine Grenze, eine Schranke gewissermaßen, die man fortwährend einreißt, um dem Gegenstand näher zu kommen. [...] Um auf die andere Seite zu kommen, muß man sich vorübergehend vergessen und für andere empfänglich sein, daher befinde ich mich als Photographin gleichzeitig in zwei verschiedenen Welten.“⁵⁰⁵

Auch Henri *Cartier-Bresson* bestätigt Berger bei einer Begegnung, es käme darauf an, „Koinzidenzen“ wahrzunehmen: „Vielleicht verdanken wir es ihnen, wenn wir einen Blick auf eine Ordnung erhaschen, die allem zugrunde liegt ...“⁵⁰⁶ Berger erkennt darüber hinaus, daß die Fähigkeit zur Empathie vor allem in *Cartier-Bressons* „unsentimentaler“ und „illusionsloser“ Fähigkeit zu lieben, in einer geradezu mütterlichen Liebe zu den Dingen begründet sei, welche die Fähigkeit zum „entscheidenden Augenblick“ ausmache.⁵⁰⁷ Empathie ist somit „konzentrierte Liebe“, wie Berger über den Fotografen Nick *Waplington* schreibt, die es möglichst macht, in Fotos zu zeigen, wie in jedem Menschen „das Leben atmet“.⁵⁰⁸ In diesem „entscheidenden“ Moment der Empathie sind Persönlichkeit und Absicht des Fotografen dann eins - eine Grundvoraussetzung für eine humane Fotografie, auf die Fotografen und Fotopädagogen immer wieder hingewiesen haben. So schreibt Hans *Finsler* über seinen Schüler Werner *Bischoff*, welcher bei ihm die technischen Grundlagen der Fotografie lernte und diese Qualität menschlicher Empathie in besonderer Weise entwickelt hat:

⁵⁰⁵ Berger, John/ Franck, Martine: Dialog per Fax (Fax von M. Franck vom 16.3.98). In: Franck, Martine: Von Tag zu Tag. Mit einem Dialog per Fax zwischen John Berger und Martine Franck. München 1998, S. 13.

⁵⁰⁶ Berger, John: Mann, in der Metro bettelnd. In: Berger, John: Mann und Frau unter einem Pflaumenbaum stehend. Frankfurt/M. 2000, S. 56 [= Berger: Pflaumenbaum].

⁵⁰⁷ Vgl. ebd., S. 55.

⁵⁰⁸ Berger, John: Was es bedeutet, zu leben. In: Waplington, Nick: Living Room. Mit Essays von John Berger und Richard Avedon. Frankfurt/M. 1991, o.S.

“Trotz dieser meisterhaften technischen Basis, wuchs bei ihm die Überzeugung, daß die Entwicklung der eigenen menschlichen Werte die notwendigste Grundlage einer fotografischen Aussage ist. Fotografie ist nur in beschränktem Maß eine Formung des Sichtbaren, sie ist ein Begreifen des Sichtbaren, und erst aus diesem Begreifen ergeben sich die Gesetze des fotografischen Bildes. Daher ist die Persönlichkeit, ist die Haltung des Fotografen zur Welt, zu seiner Welt, die er zeigt, die Basis allen fotografischen Schaffens.”⁵⁰⁹

Für *Finsler* ist der fotografische Moment „ein bleibendes Präparat eines Querschnitts durch die Zeit“, der es ermöglicht, die Realität durch die Realität selbst zu deuten, obwohl bzw. gerade weil die Fotografie im Gegensatz zur Malerei „ohne Begriffe“ ist (er verwendet diese zu Berger analoge Terminologie bereits 1964!).⁵¹⁰ Die Aussage einer Fotografie hänge dabei wesentlich davon ab, welche Bedeutung dem Sichtbaren durch die Anwendung der fotografischen Mittel, die *Finsler* sehr differenziert in ihrer Wirkung beschreibt und deutet, beigemessen wird.⁵¹¹

Demnach erfaßt Bergers Terminus der „Empfänglichkeit“ jene „menschlichen Werte“, die *Finsler* bei *Bischoff* erkennt. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, daß dies allein nicht ausreicht, um das „Empfangene“ zu deuten, ihm einen Sinn zu verleihen. Es bedarf dazu des gezielten Einsatzes der Mittel der Fotografie, die gleichzeitig ihre wesentlichen Eigenschaften sind⁵¹², denn Fotografie ist eben *nicht Realität*, sondern ein *Bild*, mithin eine zu gestaltende begrenzte Fläche, auf der - mittels in ihrer Helligkeit und Tonwertskala zu beeinflussenden Pigmenten bzw. Silbersalzkristallen - eine Form wiedergegeben werden kann. Empfänglichkeit alleine ergibt noch keine überzeugende Fotografie, Beherrschung fotografischer Technik keine Fotografie, die eine solche, das Konkrete überschreitende Idee formulieren könnte.

Gleichwohl mache das Wesen der Fotografie aus, so Bergers gewichtige Conclusio, daß das auf Empfänglichkeit beruhende lange Zitat die Fähigkeit

⁵⁰⁹ Finsler, Hans: Werner Bischof, 1957. In: Finsler, Hans: Neue Wege der Photographie. Hrsg v. Göltz, Klaus E. et al. Leipzig 1991, S. 278.

⁵¹⁰ Finsler, Hans: Das Bild der Photographie, 1964. In: Finsler, S. 285 u. 287.

⁵¹¹ Vgl. ebd., S. 284 u. 287ff.

⁵¹² Diese betreffen nach *Finsler* „1. die Isolierung aus Raum und Zeit, 2. den Sehwinkel, 3. die Schärfe und Unschärfe, 4. die Bewegung, 5. die Farbe, 6. die Kontraste.“ Finsler, Hans: Das Bild der Photographie. In: Finsler, S. 287.

habe, die beschriebene beständige Erwartung von Offenbarung zu erfüllen, da in der Fotografie des langen Zitates die Erscheinungen nicht mehr länger orakelhaft blieben, sondern einen Sinn offenbarten. Die Fotografie bekräftigte die Erwartung von, also die Hoffnung auf Offenbarung in einer Weise, an der man partizipieren könne:

“Abgesehen von dem photographierten Ereignis, abgesehen von der Klarheit der Idee, werden wir dadurch bewegt, daß die Photographie eine Erwartung erfüllt, die dem Willen zu sehen eigentümlich ist. Die Kamera vervollständigt die Halb-Sprache der Erscheinungen und artikuliert einen unmißverständlichen Sinn. Wenn das geschieht, fühlen wir uns plötzlich zu Hause unter den Erscheinungen, so wie wir in unserer Muttersprache zu Hause sind.”⁵¹³

Neben der Sprache, welche, wie Berger an anderer Stelle ausführt, “[...] potentiell die einzige Heimat des Menschen ist, die einzige Bleibe, die ihm nicht feindlich begegnen kann”⁵¹⁴, können also auch die Erscheinungen mittels der Fotografie zu einer Heimat werden. Fotografie ist somit eine Möglichkeit, zu jenem zentralen Ziel des „Ausfallens“ zu gelangen, damit der eigenen Existenz Sinn zu verleihen und gleichzeitig den Lauf der Geschichte zu beeinflussen. Berger räumt der Fotografie in seiner Ästhetik und Ethik damit einen herausragenden Platz ein, vermag sie doch potentiell das im Sehen angelegte, existentielle Sinnbedürfnis zu befriedigen und somit das Streben nach Verbundenheit mit Mensch und Welt zu befrieden. Fotografie kann durch die Sprache der Erscheinungen im erarbeiteten Sinne affirmativ wirken, ist Mittel und Möglichkeit das besagte „Gemeinschaftsgefühl“ mit dem Sichtbaren zu erreichen, Sinn im Sichtbaren zu erfahren. Eine sinnvolle Fotografie entsteht durch Empathie in das Sichtbare und bewirkt Hoffnung auf Offenbarung von Sinn. Sie vermittelt Erfahrung und macht Erfahrung möglich. Sie zeigt Erscheinungen als Teil einer diese selbst transzendierenden Totalität, bleibt dabei aber aufgrund ihres „Zitatcharakters“ dem konkreten Sichtbaren unmittelbar verbunden. Fotografie hat bei Berger somit eine tiefgründige ontologische Fundierung. Sie entspricht dem „ontologischen Recht“ des Menschen, hat existentielle Bedeutung und damit individuelle wie politisch-gesellschaftliche Wirkung.

⁵¹³ Berger: Art, S. 129.

⁵¹⁴ Berger: Gesichter, S. 101.

4.3.2 Eine fotografische Form der Erzählung

Auf den Überlegungen zur Theorie der Fotografie baut Berger im weiteren seine Hypothese und seinen praktischen Versuch einer anderen, spezifischen Art, mit Fotografien zu erzählen auf. Dieser Versuch steht in der Tradition seiner bereits behandelten Foto-Text-Arbeiten, setzt jedoch tatsächlich völlig anders an und versucht, eine fotografische Erzählung ohne Text, die dennoch nicht mit den üblichen Schemata von Serie und Sequenz arbeitet, zu konstituieren.

Dabei erörtert Berger zu dieser fotografischen Erzählung theoretische Aspekte, die seinen Versuch stützen sollen. Diese Erörterung stellt er in „Eine andere Art zu erzählen“ hinter die eigentliche Fotofolge „Wenn jedes Mal ...“, will also seinen Versuch zunächst auf den Betrachter wirken lassen, um dann die foto- und erzähltheoretischen Hintergründe zu erörtern. Jedoch soll hier umgekehrt vorgegangen werden, damit sein Versuch anhand der vorab dargestellten Theorie einer fotografischen Form der Erzählung untersucht werden kann.

4.3.2.1 Theorie einer fotografischen Form der Erzählung

Bergers Kernthese ist, daß der herausgearbeitete Zitatcharakter der Fotografie und insbesondere die Ausdrucksmöglichkeit durch das lange Zitat nahelegen, viele solcher Zitate zu verbinden und so mit einer Folge von Fotos zu einer wirklichen fotografischen Erzählung zu gelangen.⁵¹⁵ Um näher zu bestimmen, was er mit einer solchen Erzählung meint, grenzt Berger seine Absicht gegen zwei andere Formen von Bild-Folgen ab: die Foto-Reportage und den Film. Foto-Reportagen seien Augenzeugenberichte von Außenstehenden, deren Bilder zwar erzählten, jedoch nur von außen beschreibend und nicht Erfahrung unmittelbar wiedergebend. Zudem seien sie auf Worte angewiesen, um die Vieldeutigkeit der Fotografien kontrollieren zu können.⁵¹⁶ Berger bewertet hiermit auch seine eigenen derartigen Versuche als unbefriedigend. Auch vom Film unterscheidet sich die gemeinte Erzählform wesentlich, denn der Film ist gemäß Berger insofern antizipato-

⁵¹⁵ Vgl. Berger: Art, S. 279.

⁵¹⁶ Vgl. ebd.

risch, als der Zuschauer beständig auf das warte, was als nächstes folgen wird, während die Fotografie retrospektiv sei.⁵¹⁷ Fotografie komme damit, wie in „Möglichkeiten der Fotografie“ bereits erörtert, der Erinnerung gleich, in der verschiedene Zeiten nebeneinander existierten, die subjektiv als kontinuierlich empfunden würden, objektiv jedoch keine zeitliche Kontinuität besäßen. Fotografie und Erinnerungsbilder seien dabei zwar nicht parallel, erörtert Berger an anderer Stelle, aber in gewisser Hinsicht vergleichbar, v.a. wenn man Fotografien so strukturiere wie Erinnerungsbilder, d. h. assoziative, organische Verknüpfungen möglich mache.⁵¹⁸ In „Möglichkeiten der Fotografie“ hatte Berger gefolgert, daß daher Fotografie die „radiale“ Gesetzmäßigkeit der Erinnerung berücksichtigen müsse. Denn Fotografie wie Erinnerung, so fährt er in „Eine andere Art zu erzählen“ fort, stimulierten die Kohärenz der Erscheinungen und würden von ihr angeregt. Beide stellten sich dem Lauf der Zeit in der Hoffnung auf Augenblicke der Offenbarung entgegen.⁵¹⁹ Somit könnten die für eine einzelne Fotografie bereits aufgezeigten Möglichkeiten vielfältiger Bezüge in einer Folge von Bildern noch umfassender sein.⁵²⁰

Als Beispiel gibt Berger vier Fotos aus seinem Buch „Arbeitsemigranten“ wieder⁵²¹, die in der Zusammenstellung als Tableau mehr über einen charakteristischen Aspekt des Lebens von Wanderarbeitern - daß diese ohne Frauen leben müssen - aussagen könnten als einzelne Fotos (Abb. 28). Was Berger nicht erwähnt, ist, daß diese Folge in „Arbeitsemigranten“ zusätzlich mit Bildunterschriften versehen war und im Zusammenhang der gesamten Reportage stand. Auch weist er nicht auf die wesentliche Tatsache hin, daß sie dort auf vier aufeinanderfolgende Seiten verteilt war, während die Fotos jetzt auf einer Doppelseite montiert sind.⁵²² Die erwünschte Möglichkeit, Bezüge zwischen den Fotos herzustellen, wird durch diese simultane Anordnung gegenüber der seriellen wesentlich erhöht.

⁵¹⁷ Vgl. ebd.

⁵¹⁸ Vgl. Berger, John/ Mohr, Jean: Images from a Peasant Woman's Memory: "If Each Time". In: Parkinson, Kathleen/ Priestman, Martin: Peasants and Countrymen in Literature. Surrey 1982, S. 23 [= Berger: Images].

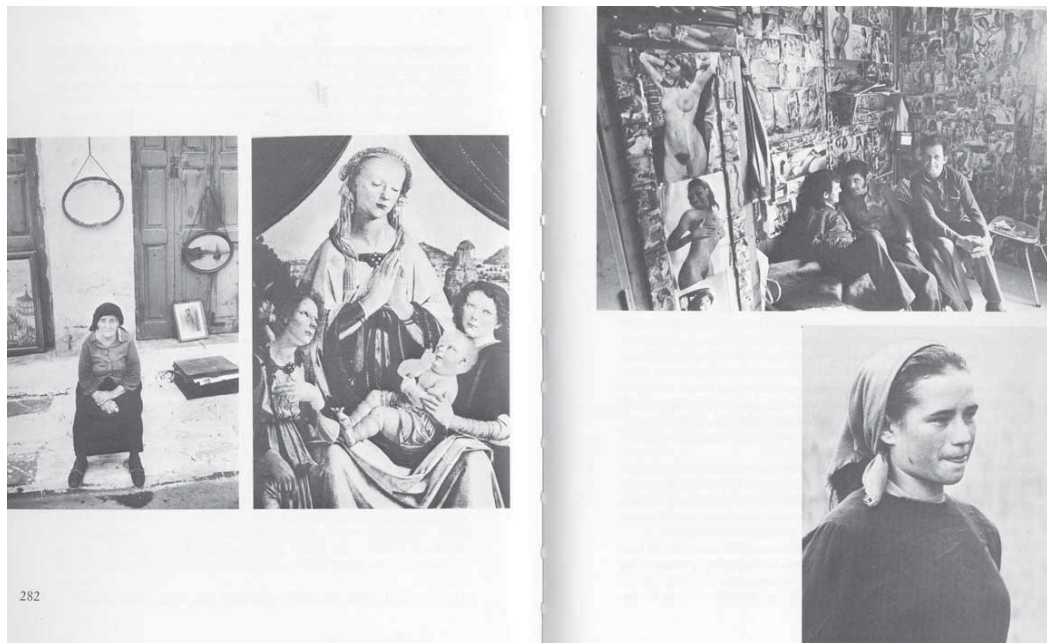
⁵¹⁹ Vgl. Berger: Art, S. 280.

⁵²⁰ Vgl. ebd., S. 281.

⁵²¹ Vgl. Berger: Arbeitsemigranten, S. 172-175.

⁵²² Vgl. Berger: Art, S. 282f.

Abb. 28: (aus: Berger: Art, S. 282-283)



Bergers Überlegung, Fotos, also „Zitate“, zu einer fortlaufenden Erzählung zu montieren, verweist wiederum auf *Sontags* Darlegungen in „Über Photographie“. Wie zitiert, bezeichnet sie an einer Stelle Fotos als „Zitate“, und so könne man „dementsprechend einen Fotoband als einen Zitatenschatz“ beschreiben.⁵²³ Entscheidend für Bergers Ansatz dürfte jedoch ihr Verweis auf Walter *Benjamins* Idee gewesen sein, der unermüdlich Zitate gesammelt hätte und dessen „Lieblingsprojekt wie eine verfeinerte Spielart der Tätigkeit des Fotografen anmutet. Dieses Lieblingsprojekt war ein literaturkritisches Werk, das ausschließlich aus Zitaten bestehen [...] sollte.“⁵²⁴ Dieser Hinweis ist in zweifacher Hinsicht von Relevanz: Erstens denkt Berger *Sontags* Ansätze auch hier konsequent und auf die Praxis bezogen, also medienoptimistisch, weiter. Zweitens wird ein entscheidender Unterschied von *Benjamins* Projektidee und Bergers Versuch deutlich: *Benjamin* wollte ein „literaturkritisches“ Werk aus Zitaten editieren. Dies ist etwas qualitativ entscheidend anderes als Bergers Versuch, selbst Literatur, nämlich eine Erzählung mittels „Zitaten“ zu schaffen. Kritik mag in kompilierten Zitaten

⁵²³ Sontag (1980), S. 73.

⁵²⁴ Ebd., S. 78. *Sontag* bezieht sich hierbei auf Aussagen von Hannah *Arendt* in deren Einleitung zur englischen Ausgabe der „Illuminationen“. Vgl. Arendt, Hannah: Introduction. Walter Benjamin: 1892-1940. In: Benjamin, Walter: *Illuminations*. Ed. and with an introduction by Hannah Arendt. 1978⁵, S. 4 und 8.

noch durchaus kohärent wirken; eine Erzählung, die auf fortlaufende Schilderung angewiesen ist, steht hier vor ungleich größeren Schwierigkeiten. Darauf weist *Sontag* hin, wenn sie festhält: Wie im Verhältnis eines Standfotos zum ganzen Film

„steht eine Sammlung von Fotos, die bestimmte Momente im Leben eines Einzelnen oder der Gesellschaft eingefroren haben, im Widerspruch zur Form dieses Lebens, die eine Abfolge von Ereignissen, also vom Fluß der Zeit bestimmt ist. [...] Im Leben geht es nicht um bedeutsame Details - einmal kurz belichtet und für immer festgehalten. Auf Fotografien geht es um nichts anderes.“⁵²⁵

Gerade diese Diskontinuität sei es, so *Sontag*, die die Verwendung von Zitaten aller Art zu einer typischen surrealistischen Technik mache.⁵²⁶ *Sontag* zeigt damit, daß das Zitat gerade einen sinngebenden Zusammenhang sprengt und derart surreale Momente des Heraustretens aus der Realität erzeugen kann, die Sinn im herkömmlichen Sinne negieren, womit das genaue Gegenteil von Bergers Intention erreicht wäre. Bergers Ansatz hat also in seiner „Geburtshelferin“ sogleich die schärfste Kritikerin, denn nach *Sontag* ist Bergers Unternehmen unmöglich bzw. gerade keine realistische Form von Erfahrungsmitteilung, sondern eine surrealistische Negation von Kohärenz.

Um nachzuweisen, daß der Zitatcharakter seine Erzählung eben nicht sprengt, sondern gleichwohl Sinn konstituieren könne, zieht Berger daher Parallelen zur literarischen Erzählung; ein - wie sich zeigen wird - entscheidender Schritt. Hierbei ist wesentlich, daß Berger nun eigentlich das Medium wechselt, seine Theorie einer fotografischen Erzählung also nicht mehr fototheoretisch, sondern literatur- bzw. sprachwissenschaftlich fundiert. Zudem fließen hier seine persönlichen Erfahrungen und Intentionen als Schriftsteller ein. So liege die eigentliche Spannung einer erzählten Geschichte in dem, was *nicht* gesagt werde, in den Zwischenräumen zwischen den einzelnen Schritten des Erzählvorgangs.⁵²⁷ Über den Sinn dieser Diskontinuitäten bestehe ein „stillschweigendes Abkommen“⁵²⁸ zwischen Er-

⁵²⁵ Ebd., S. 82f.

⁵²⁶ Vgl. ebd., S. 80.

⁵²⁷ Vgl. Berger: Art, S. 284f.

⁵²⁸ Vgl. ebd., S. 284.

zähler, Zuhörer und Figuren der Geschichte, so daß alle drei zu einer Verbindung verschmelzen, die Berger das „reflektierende Subjekt“ nennt. „Was sie [die erzählte Geschichte] letztlich miteinander verschmilzt, sind die Lücken in diesem Vorgang, die stillschweigenden Verbindungen, über die man sich gemeinsam einigt.“⁵²⁹ Bergers Erzählungsbegriff ist hier deutlich an seinen eigenen experimentellen Romanen orientiert, insbesondere an dem von Diskontinuitäten, Montagen, Wechseln der Erzählebenen, eingeschobenen Zitaten etc. geprägten preisgekrönten Roman „G.“. Erzählen definiert er an anderer Stelle als eine Art Collagieren oder Montieren von Ereignissen, so daß diese in Wechselbeziehung treten können:

„Ein unausgesprochener Dialog findet zwischen den Ereignissen statt. Das Problem des Erzählens besteht [...] darin, Ereignisse auszuwählen und zu plazieren und ihren wortlosen Dialog zuzulassen oder anzuregen.“⁵³⁰

Tatsächlich weist eine solche Art des Erzählens dem Leser eine starke Aktivität zu, ist es doch letztlich der Rezipient, nicht die Ereignisse selbst, der den „Dialog“ zwischen ihnen führen muß.

Bei der fotografischen Erzählung - die gemäß Bergers Auffassung dieselbe Aufgabe hat, wie sein gesamtes eigenes literarisches Schaffen, nämlich Erfahrung mitzuteilen - würden diese Lücken in der Erzählung allerdings deutlicher hervortreten als bei einer literarischen oder verbalen Erzählung, und ebenso wäre die Einheit von Ort, Zeit und Handlung keineswegs immer gewährleistet. Berger glaubt jedoch, daß der Leser bzw. der Betrachter gerade über jene Lücken die Möglichkeit habe, „in die Erzählung einzusteigen“.⁵³¹ Allerdings seien die Rollen der an der Erzählung Beteiligten verändert: Der Zuhörer/Zuschauer müsse aktiver sein, da seine Vermutungen hinter den Diskontinuitäten weitaus weiter ausgreifen könnten. Zudem sei der Erzähler, da er nur in Zitaten spreche, weniger gegenwärtig.⁵³² Berger faßt seine Hypothese zusammen:

⁵²⁹ Ebd., S. 286.

⁵³⁰ Berger: Vermißt vor Kap Wrath. In: Berger: Begegnungen, S. 212.

⁵³¹ Berger: Art, S. 286.

⁵³² Ebd., S. 287.

„Wenn, trotz diesem Rollenwandel, immer noch das Amalgam des *reflektierenden Subjekts* vorhanden ist, kann man immer noch von einer Form des Erzählens sprechen. Jede Art von Erzählung weist dem reflektierenden Subjekt einen anderen Platz an. [...] Die photographische Erzählung stellt es vor die Aufgabe der Erinnerung [...].“⁵³³

Eine solche fotografische Erzählung arbeite mit dem Mittel der Montage. Dabei bestehe zwischen den einzelnen Bildern einer solchen Montage eine Anziehungskraft in Form von Kontrasten, Gleichwertigkeiten, Konflikten oder Rückgriffen. Diese Kraft sei vergleichbar mit “[...] dem Impuls, durch den eine Erinnerung die andere auslöst, ohne Ansehung irgendeiner Rangordnung, Chronologie oder Dauer.”⁵³⁴ Insofern sei eine solche Erzählung keine Foto-Folge mehr, da sie wie die Erinnerung ein *Feld der Gleichzeitigkeit* bilde. Es ist allerdings zu fragen und im weiteren zu klären, ob ein solches Feld wechselseitig angeregter Assoziationen als „Erzählung“ bezeichnet werden kann.

Der wesentliche Effekt dieser Anordnung sei infolge des Dargelegten, daß die Fotografien den lebendigen Kontext der Erfahrung zurückerhielten, welcher sich durch Reflexion aneignen ließe: “Die gefrorene Welt, die sie offenbaren, wird gefügig. Die Information, die sie enthalten, wird vom Gefühl durchdrungen. Erscheinungen werden zur Sprache eines gelebten Lebens.”⁵³⁵

Das bedeutet, daß die in den Fotografien enthaltenen (Lebens-) Erfahrungen durch die eigene Erfahrung an den Fotografien, die in der Form der Erinnerung verläuft, für den Betrachter verfügbar werden.

⁵³³ Ebd. (Hervorhebung im Original).

⁵³⁴ Ebd., S. 288.

⁵³⁵ Ebd.

4.3.2.2 „Wenn jedes Mal ...“ - Bergers Versuch einer fotografischen Erzählung

Es ist charakteristisch für Bergers intellektuelle und künstlerische Aufrichtigkeit, daß er es unternimmt, den theoretisch entfalteten Anspruch selbst praktisch zu realisieren. In diesem Sinne bildet die einhundertfünfzig SW-Fotografien umfassende Fotofolge (der Begriff sei hier trotz der von Berger vorgebrachten Einschränkungen weiterhin verwendet) “Wenn jedes Mal ...”⁵³⁶, den visuellen Beleg seiner Hypothese zu einer anderen Erzählform der Fotografie.

Berger stellt den Fotografien eine Vorbemerkung für den Leser voran, in der er erklärt, daß die Geschichte keinen roten Faden habe, nicht *eine* richtige Bedeutung. Sie folge dem Nachdenken einer fiktiven alten Bäuerin über ihr Leben. Berger gibt einige Stationen ihres Lebenslaufes an (auf dem Dorf geboren, unverheiratet, zeitweise Auswanderung in die Stadt, Rückkehr ins Dorf etc.), den die Fotos jedoch nicht illustrieren sollten, nicht illustrieren könnten, da die Protagonistin überhaupt nie existiert habe. Vielmehr zeichnen die Fotografien den angenommenen Fluß ihrer Gedanken und Erinnerungen nach,⁵³⁷ d. h. die Erzählung ist fiktive Prosa, „it is a work of fiction in images“⁵³⁸. Die Protagonistin selbst werde dabei nicht gezeigt, sie bleibe gewissermaßen unsichtbar, sei aber allgegenwärtig „durch die *Art, wie sie die Welt trägt*“⁵³⁹. Die Reihe sei also nicht Bericht *über* sie, sondern direkte Wiedergabe ihrer Erfahrung im Duktus ihres Denkens.⁵⁴⁰

Dem Leser stellt Berger explizit frei, welchen Weg er durch die Bilder hindurch nimmt, in welcher Reihenfolge er die Fotos betrachtet. Trotzdem - so Bergers These - werde das Gefühl der Spannung und der Entwicklung der Geschichte nicht verloren gehen.⁵⁴¹

Die Fotofolge steht damit thematisch in einer Reihe mit Bergers literarischer Auseinandersetzung mit der bäuerlichen Welt der Haute-Savoie, seiner

⁵³⁶ Vgl. ebd., S. 135-275.

⁵³⁷ Vgl. ebd. S. 133f.

⁵³⁸ Berger: Images, S. 7.

⁵³⁹ Berger: Art, S. 287 (Hervorhebung im Original).

⁵⁴⁰ Vgl. ebd., S. 133f.

⁵⁴¹ Vgl. ebd., S. 284.

Heimat seit seiner Emigration zu Beginn der siebziger Jahre. Die Roman- und Erzähltrilogie „Into their labours“ erhält damit einen vierten Teil, der ebenso versucht, sich der Erfahrung der Bauern möglichst unvermittelt und direkt anzunähern, das Schicksal der Bauern zu zeigen, welche gemäß Berger Marxisten wie Kapitalisten gleichermaßen zu eliminieren suchen, deren Lebensform jedoch zu bewahren sei, allein weil sie durch die Jahrhunderte hindurch unvorstellbar hart war.⁵⁴² Literatur und Fotografie durchdringen sich hier auch inhaltlich-thematisch: Was Berger durch seine sonst sehr visuelle literarische Erzählweise zu vermitteln sucht, erhält hier ein Pendant, das Fotografie literarisch einsetzt, womit Berger beide Genres einander annähert.

Bergers Leistung hierbei ist v.a. die Anordnung von Fotos, die wiederum zum größten Teil von Jean *Mohr* stammen. Zum Teil sind historische Fotografien sowie Reproduktionen von Kunstwerken, Reklameanzeigen, Buchillustrationen und ähnlichem in die Reihe eingebunden. *Mohrs* Bilder haben meist deutlichen Reportagecharakter, sind mit Weitwinkelobjektiv aufgenommen und vermitteln das dafür typische Empfinden, sich direkt im Geschehen zu befinden, was das Anliegen der Erfahrungsmitteilung unzweifelhaft fördert. Mitunter grobe Körnigkeit, starke Kontraste und geringe Schärfe unterstützen dabei den rauhen, unprätentiösen Charakter der Fotografien, die wenig ausgefeilte fotografische Technik ist den Motiven angepaßt. Wie schon erwähnt, zeichnen sich *Mohrs* Bilder vor allem durch sein offensichtliches menschliches Einfühlungsvermögen aus. Seine - um mit *Finsler* zu sprechen - „entwickelten menschlichen Werte“ ermöglichen es ihm, sehr intime Situationen so zu fotografieren, als sei keine Kamera anwesend, also tatsächlich teilzunehmen an Leben und Erfahrung der Menschen, ohne diese zu stören. In der für die weitere Diskussion der Fotoreihe äußerst aufschlußreichen Wiedergabe eines Vortrages, in welchem Berger und *Mohr* „Wenn jedes mal...“ noch vor der Publikation an einer Tagung zum Thema der Bauern in der Literatur vorstellten, gibt *Mohr* zu Protokoll, er habe versucht, sich dem Blick der Bauern anzunähern und in den Erscheinungen von Landschaft und Umwelt nicht primär ästhetische Objekte zu sehen, sondern diese auf ihre Folgen für das eigene Leben abzu-

⁵⁴² Vgl. Berger: *Images*, S. 15.

schätzen, wie es Bauern täten. Er erklärt: „in taking those pictures I have tried to think I was myself a peasant, or that a cloud doesn't mean only a special shape but it means also rain, or snow or whatever the cloud may bring“.⁵⁴³ Dabei schränkt Berger für *Mohr* und sich selbst jedoch ein, er sei nicht der Meinung, er müsse so schreiben und *Mohr* so fotografieren, wie Bauern selbst dies tun würden: „It seems to me that the challenge is exactly to give an order and form in making articulate certain experiences of others which those experiences in themselves cannot quite achieve.“⁵⁴⁴ Der Erfahrung anderer Ordnung und Form zu geben, ist also Aufgabe des „clerk of their records“, ist Anspruch von Bergers Schreiben wie *Mohrs* Fotografieren.

Die 150 Fotos sind im Buch auf über 140 Seiten als Bilderfolge montiert. Sie sind einzeln oder bis zu drei Fotos auf einer Seite angeordnet, z. T. doppelseitig und in variierenden Formaten (vgl. Beispiele Abb. 29-31). Mitunter werden Fotos wiederholt, so daß sich eine Art Bilder-Rhythmus ergibt. Die Fotografien folgen etwa dem von Berger beschriebenen Ablauf, zeigen also zunächst Motive des engeren Lebensumfeldes der Bäuerin sowie ihre Hände beim Stricken. Von dort weitert sich der Themenkreis zu Kindheits-szenen (Schule, Spiel, Arbeit), zu Motiven der Alltags - und Arbeitswelt (Melken, Weiden, Heuen, Milchverarbeitung). Szenen aus einer Großstadt erscheinen, um dann wieder zum Land und Themen wie Tod, Festen und Feierlichkeiten zurückzukehren und nach einem schnelleren Wechsel aller angerissenen Themen in einigen Landschaftspanoramen der Bergwelt aus-zulaufen. Ohne die Komposition hier im einzelnen analysieren zu können, werden jedoch sehr wohl thematische Komplexe und Strukturen, Verdichtungen und Schnitte, Raffungen und Dehnungen, Rhythmen und Kontrapunkte, Analogien und Kontraste in der Anordnung deutlich. Diese v.a. inhaltlichen Kompositionsprinzipien werden zum Teil unterstützt durch formale Bezugnahmen, etwa durch analoge oder kontrastierende Helligkeit der Fotos, aufeinander Bezug nehmende Kompositionslinien oder Blickrichtungen der abgebildeten Personen sowie visuelle Analogien wie das Bild des gescheckten Hinterteils einer Kuh, das einem sehr kontrastreichen Foto ei-

⁵⁴³ Ebd., S. 7.

⁵⁴⁴ Ebd., S. 10.

ner Wolkenformation gegenübergestellt ist (Abb. 32) und so eben jene von Berger apostrophierte „visuelle Affinität“ aufgrund struktureller Analogie der Erscheinungen sichtbar machen will.

Abb. 29: „Wenn jedes Mal...“ (aus: Berger: Art, S. 268-269)



Abb. 30: „Wenn jedes Mal...“ (aus: Berger: Art, S. 154-155)

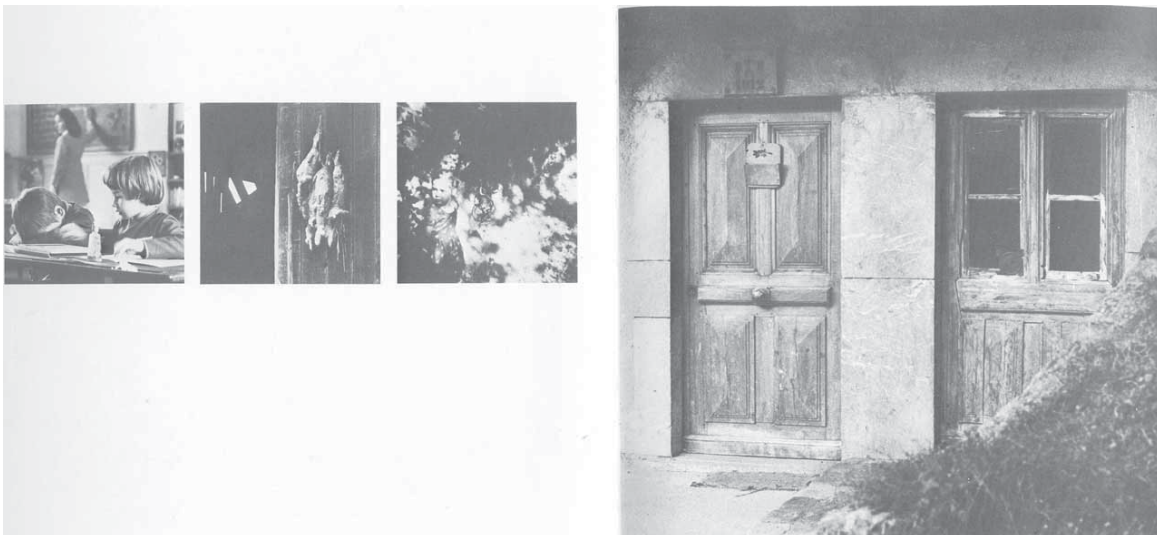


Abb. 31: „Wenn jedes Mal...“ (aus: Berger: Art, S. 258-259)

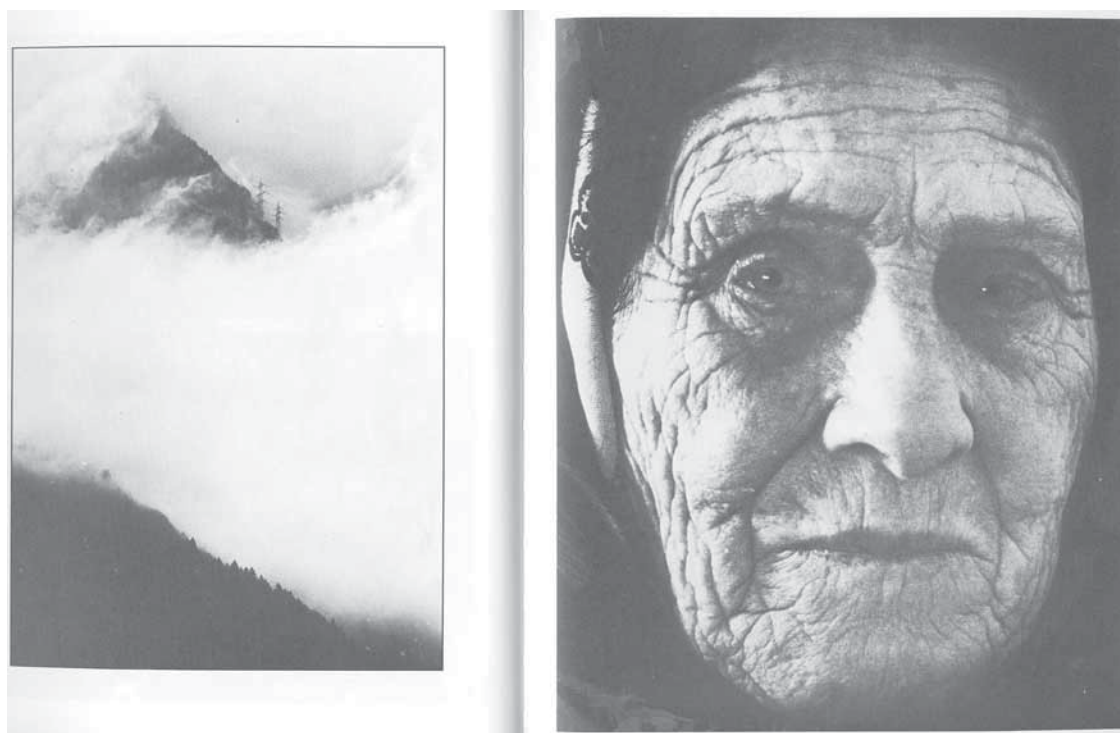
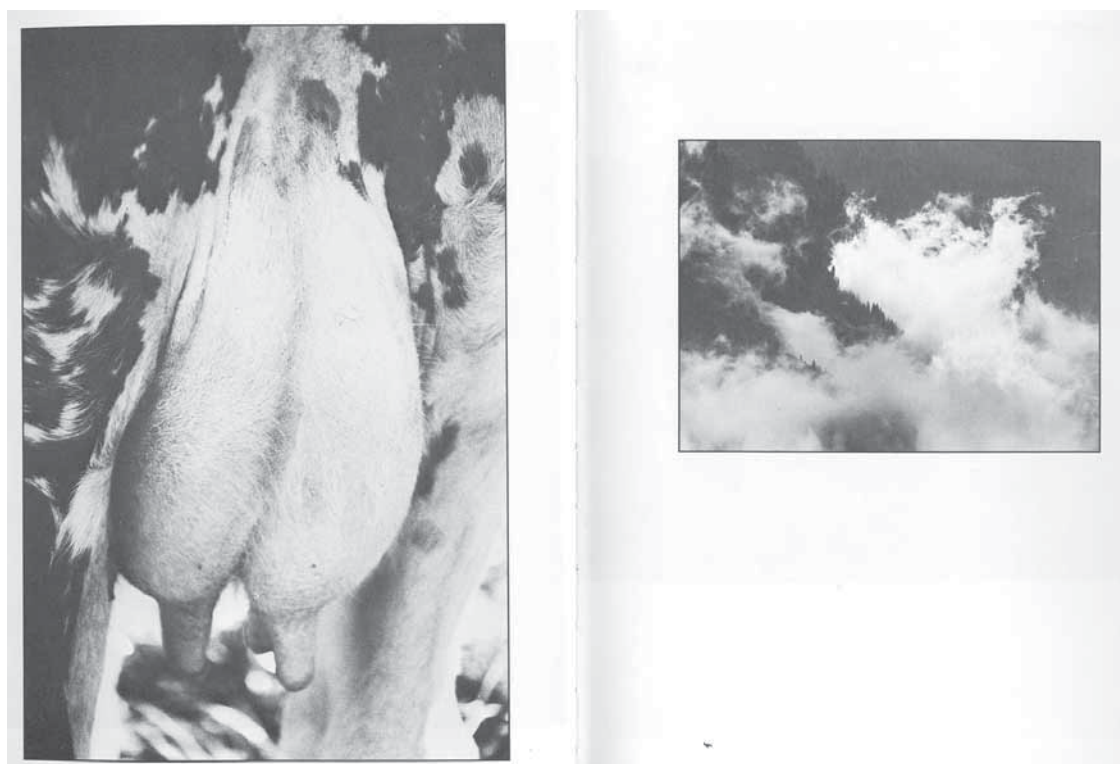


Abb. 32: „Wenn jedes Mal...“ (aus: Berger: Art, S. 168-169)



Während also unbestreitbar aufgrund deutlicher kompositorischer Entscheidungen ein inhaltlicher Zusammenhang und eine gewisse Struktur innerhalb der Bildfolge deutlich wird, bleibt die entscheidende Frage zu diskutieren, ob es Berger tatsächlich gelingt, eine an die Gesetzmäßigkeiten der Erinnerung anknüpfende, fotografiespezifische Erzählweise zu konstituieren, die die subjektive Erfahrungswelt einer Bäuerin wiedergibt und so deren Erfahrungen vermitteln kann. Es stellt sich also die grundsätzliche Frage, ob Berger mit dieser Foto-Folge tatsächlich den Beweis für seine These einer fotografiespezifischen Erzählweise hat erbringen können. Um dies auszuleuchten, sind eine Vielzahl von Aspekten zu berücksichtigen und zu erörtern, hängt doch von der Frage des Erfolgs des Experiments auch die Tragfähigkeit von Bergers Theorie der Fotografie ab, welche wiederum an zentralen Punkten mit seiner Ethik und Ästhetik verknüpft ist.

Um bei den gewissermaßen „formalen“ Voraussetzungen von Bergers Versuch zu beginnen, ist zunächst bemerkenswert, daß Berger seinen Anspruch, die Reihe beinhalte außer ihrem Titel “Wenn jedes Mal ...” keinerlei Text, der ihre Vieldeutigkeit auflöse⁵⁴⁵, durch seine “Bemerkung für den Leser”⁵⁴⁶, in der er die oben wiedergegebenen Informationen zum Lebenslauf der Bäuerin und zur Konzeption der Reihe gibt, selbst *ad absurdum* führt. Der Leser seines Buches hat zwangsläufig die Vorbemerkungen gelesen, *bevor* er die Fotos betrachtet. Das gleiche gilt für den bereits erwähnten Vortrag, in welchem die Bilder dem Publikum als „slide sequence“ präsentiert werden: Auch hier erläutern *Mohr* und Berger das Konzept *vor* der Vorführung der Fotoreihe.⁵⁴⁷ Der “Versuchsaufbau”, wenn man dies so nennen will, ist damit hinfällig. So bemerkt auch *Dyer*:

“This is lucid commentary but there is a sense in which its very lucidity undermines the ambitions of the photographic sequence which it accompanies. It is an admission that the wordless sequence of photographs cannot convey what is intended without being bracketed between verbal explanations from Berger.”⁵⁴⁸

⁵⁴⁵ Vgl. Berger: Art, S. 284.

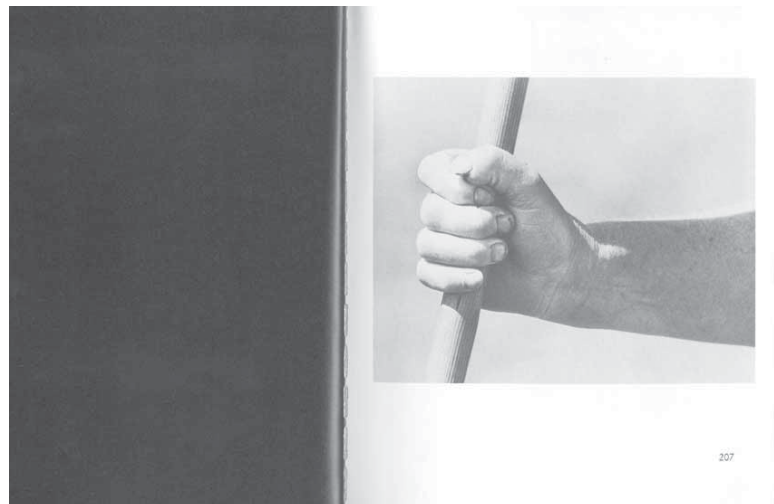
⁵⁴⁶ Vgl. ebd., S. 133f.

⁵⁴⁷ Vgl. Berger: Images, S. 7-9.

⁵⁴⁸ Dyer, S. 116.

Es fällt demgemäß schwer zu beurteilen, wie die Bilderreihe ohne das Wissen, worum es sich dabei ungefähr handelt, wirkt. Doch ist anzunehmen, daß ein Betrachter ohne Vorinformation aufgrund der herausgearbeiteten Strukturierungsprinzipien zwar versteht, daß es sich um eine Thematik aus dem bäuerlichen Leben, vielleicht im Gegensatz zum städtischen handelt, daß verschiedene Aspekte des bäuerlichen Lebens gezeigt und Affinitäten hergestellt werden; daß die Bilder dabei jedoch der Erinnerung eines fiktiven narrativen Subjekts folgen sollen, wird kaum ohne weiteres nachvollziehbar sein.

*Abb. 33-34:
„Wenn jedes Mal ...“
(aus: Berger: Art, S. 204-207)*



Zweifel erheben sich angesichts der von Berger selbst reklamierten sorgfältigen Komposition auch im Hinblick auf die behauptete Gleichgültigkeit in der Reihenfolge der Betrachtung. Die meisten Leser werden das Buch selbstverständlich von vorne nach hinten durchblättern. Und darin wird der

Betrachter auch durch die gezielte Anordnung der Fotos bestärkt. Bestimmte Stellen in der Reihe sind in ihrer Aussage und Wirkung sehr deutlich auf diese Reihenfolge hin konzipiert, wie das Beispiel der Seiten 204-207 deutlich macht (Abb. 33-34).

Nachdem einige Fotos aus dem Leben in der Stadt mit dem Bild eines verarmten, entwürdigten Bettlers (und unterstellten Landflüchtigen) abschließen, folgt eine schwarze Seite und darauf das Foto einer Hand in hellem Licht, die wohl den Schaft eines ländlichen Arbeitsgerätes hält. Das letzte Bild wirkt dabei in Anschluß an das düstere Bild der Verzweiflung und der absoluten Schwärze des "Schnittes" wie ein strahlend heller, neuer Morgen, der Hoffnung und eine sinnerfüllte Existenz auf dem Lande verheißt. Diese sequentielle Passage bezieht ihre besondere Wirkung aus den vorangegangenen Bildern entfremdeten städtischen Lebens und verändert sie in anderer Reihenfolge gelesen. Daß Sequentialität letztlich doch ein für das Verständnis entscheidender Faktor bleibt, räumt Berger auf der Tagung „Peasants and Countrymen in Literature“ indirekt selbst ein, wenn er bestätigt, daß die dort erfolgte sequentielle Präsentation per Diapositiv den „narrative aspect“, also die Kohärenz der Erzählung - und damit die Verständlichkeit - verstärkt habe.⁵⁴⁹

Die auf Berger und *Mohrs* Präsentation folgende Diskussion auf jener Tagung ist zudem hinsichtlich des Verständnisses der Fotoreihe äußerst aufschlußreich, denn das Echo war eher negativ: Ein Votant hält Bergers Experiment für nicht sonderlich erfolgreich. Es herrsche Verwirrung über die sich widersprechenden Erzählebenen, es sei unklar, ob die Bäuerin dem Betrachter Fotos zeige oder man ihre Erfahrung, ihre Empfindung betrete. Zudem sei es nicht ihre Erfahrung, sondern Bergers Meinung von derselben, denn eine Bäuerin würde niemals in solch ästhetischen Fotos sehen.⁵⁵⁰ Ein anderer Teilnehmer konstatiert, es bleibe nur Verwirrung, und fragt Berger sehr direkt „What do you want to do for the readers?“ Berger gibt in der Diskussion jedoch eher ausweichend anmutende Antworten. Er läßt sich nicht auf eine klare Diskussion von Begriffen und Theorie ein, sondern sieht seinen Versuch als künstlerisches Projekt, das jenseits einer

⁵⁴⁹ Vgl. Berger: *Images*, S. 17.

⁵⁵⁰ Vgl. ebd., S. 17f.

Diskussion entweder funktioniere oder scheitere. Zuweilen hebt die Diskussion auf grundsätzliche Ebenen ab, wie auf die Frage nach der Vermittelbarkeit von Erfahrung überhaupt.

In dieser etwas ergebnislosen Diskussion werden jedoch zwei Dinge deutlich: zum einen die Problematik von Bergers materialistisch geprägtem Fotografiebegriff. Seine Erzählung baut letztlich auf der besagten „Sprache der Erscheinungen“ auf. Die Fotos dienen allein als Abbildung einer Erscheinung, nicht oder kaum als künstlerisches Produkt. Diese Negation von Form und Ästhetik vollziehen die Betrachter jedoch nicht nach, sie widerspricht einer etablierten fotografiespezifischen Sehweise, da sie auf einer, vielleicht beinahe naiv anmutenden Auffassung der vollständigen Identität von Abbild und Abgebildetem beruht. Sie reduziert Fotografie auf literarische Schilderung, Form und persönliche Gestaltung spielen keine Rolle, und nur so ist verständlich, warum Berger die Diskussion um den Kunstcharakter der Fotografie für abwegig hält. Wenn Berger sich hinter der in der Geschichte zum Ausdruck gebrachten Erfahrung möglichst vollständig zum Verschwinden bringen möchte⁵⁵¹, so ist dies eine Fortsetzung dieses Mißverständnisses, denn er schreibt der materialen Erfahrung, den Erscheinungen selbst mehr Ausdruckskraft zu, als seiner künstlerisch gestaltenden Arbeit. Damit überschätzt er die Wirkung des Materialen und unterschätzt die Bedeutung der - künstlerischen - Persönlichkeit, ein Grundproblem marxistischer Ästhetik.

Zum anderen zeigt die Diskussion, daß der Betrachter instinktiv nach einer kohärenten Erzählung sucht, die er jedoch nicht zu finden vermag und nach Bergers Konzept auch nicht finden soll. Das Bedürfnis nach einer fortlaufenden Schilderung, die - wie *Sontag* ja festhielt - einzig Sinn ergeben kann, unterläuft Berger hier eindeutig. Da es Berger jedoch nie allein um avantgardistische Wahrnehmungssirritationen ging und er sich von solchen fortgeschrittenen Formexperimenten eigentlich seit „G.“ verabschiedet hatte, gerade um Erfahrung deutlicher mitteilen zu können, da er also eine ethisch fundierte Entscheidung *gegen* einen formalen Avantgardismus getroffen hatte, bleibt weiterhin zu klären, was Bergers Intention ist.

⁵⁵¹ Vgl. ebd., S. 19.

Dyer summiert, daß Bergers Fotofolge *keine* andere Form der *Erzählung* zu konstituieren vermöge, sondern die Fotografien vielmehr eine Art "*visual poetry*" bildeten.⁵⁵² Doch befriedigt dieser Begriff nicht, zumal Berger selbst immer auf deren Erzählcharakter beharrt. Um welche Form von Erzählung handelt es sich also und warum können die Rezipienten diese nicht nachvollziehen? Da Berger seine Hypothese selbst literaturtheoretisch begründet, scheint es sinnvoll, die weitere Untersuchung ebenfalls hieran anzuknüpfen.

Dies verweist zum einen darauf, daß Bergers Foto-Erzählung nicht losgelöst von seinem übrigen Werk als Schriftsteller zu betrachten ist, was *Welz* bestätigt: "Die Art und Weise, etwas zu sehen und etwas zu erzählen, sind für ihn medienübergreifend verbunden; sie durchdringen einander in der theoretischen Problemstellung und in der künstlerischen Produktion."⁵⁵³ Auch *Weibel* macht Parallelen zu der Erzählform von "G." augenfällig, die er als "a series of snap-shots, static images of individual experience and events"⁵⁵⁴ bezeichnet, deren strukturelles Grundprinzip nicht Chronologie, sondern *Gleichzeitigkeit* sei. "Die Beziehungen zwischen den Dingen, die ich mir vorstelle [...] führten oft dazu, in meinem Geist ein komplexes, synchrones Modell aufzubauen. Ich sehe Felder, wo andere Kapitel sehen", erläutert demgemäß der Erzähler in "G."⁵⁵⁵ *Welz* identifiziert diese Intention zu Recht mit der in Bergers Essay "Möglichkeiten der Fotografie" als "radial" bezeichneten Art und Weise, Fotos gemäß den "Gesetzen der Erinnerung" anzuordnen.⁵⁵⁶ Berger hat also eine in seinem Schreiben bewährte Methode auf die Fotografie übertragen wollen. Jedoch irritiert hier, daß er die in „Möglichkeiten der Fotografie“ projizierte radiale Methode tatsächlich *nicht* umsetzt. „Wenn jedes Mal ...“ ist in den größten Teilen nicht radial, sondern linear angeordnet, also eben nicht gleichzeitig, sondern chronologisch. Daß der Betrachter diese Chronologie auch durchbrechen und an beliebiger Stelle mit der Betrachtung einsetzen und trotzdem eine sinnvolle Erzählung konstituieren könnte, bleibt Behauptung. Berger vergibt also gerade die

⁵⁵² Vgl. *Dyer*, S. 116.

⁵⁵³ *Welz*, Stefan: Nachwort. In: *Berger: G.*, S. 441f.

⁵⁵⁴ *Weibel*, S. 33.

⁵⁵⁵ *Berger: G.*, S. 181f.

⁵⁵⁶ Vgl. *Welz* (1991), S. 445.

Möglichkeit, Beziehungsgefüge und synchrone „Felder“ von Bedeutung aufzubauen, denn in der Chronologie von „Wenn jedes Mal ...“ können nicht mehr als drei, vielleicht vier Bilder erinnert und aufeinander bezogen werden. Da Berger die Fotos jedoch anordnet, als seien sie synchron wahrnehmbar, werden die Lücken und Sprünge zu groß, der Betrachter vermag nicht mehr zu folgen, die Erzählung wird diskontinuierlich. Formal wäre also eine Anordnung in „Bild-Felder“, also Foto-Tableaus naheliegender gewesen. In dieser Form wären auch formale Beziehungen der Fotos unter- und aufeinander deutlicher herauszuarbeiten gewesen und hätten den Sinngehalt unterstützt; die spezifischen formalen „Möglichkeiten der Fotografie“ wären so zum Tragen gekommen. Diese Form wäre dann allerdings tatsächlich eher als „visual poetry“ denn als Erzählung zu bezeichnen.

Doch knüpft Berger zum anderen nicht nur an sein eigenes literarisches Werk an, sondern stellt in der Begründung von „Wenn jedes Mal ...“ explizit erzähltheoretische Überlegungen an. Wie erörtert behauptet er dort, eine Erzählung würde vor allem über das Nichtgesagte, die Lücken darin, konstituiert, womit er dem Problem der offensichtlich weit klaffenden Lücken in der Foto-Erzählung beizukommen versucht. Diese Überlegung findet in der Literaturwissenschaft in der sogenannten „Leerstellentheorie“ ihre Entsprechung. Sie wurde als Teil der Rezeptionsästhetik von der sogenannten „Konstanzer Schule“ (W. Iser, H. R. Jauss) entwickelt, die in der Nachfolge von Hans-Georg Gadamer's philosophischer Hermeneutik den Antwortcharakter des Kunstwerks unterstreicht. Sie beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Autor, Leser und Text und hebt die Bedeutung des Lesers für die Sinnkonstitution literarischer Texte hervor. Gemäß Iser entrolle der literarische Text eine “[...] Mannigfaltigkeit von Ansichten, die den Gegenstand schrittweise hervorbringen und ihn gleichzeitig für die Anschauung des Lesers konkret machen.”⁵⁵⁷ Dort, wo diese „Ansichten“ unvermittelt aneinander stoßen, also nicht erläutert werden, besitze der Text einen Schnitt. Es entstehe

“[...] eine Leerstelle, die sich durch die Bestimmtheit der aneinander stoßenden Ansichten ergibt. Solche Leerstellen eröffnen dann

⁵⁵⁷ Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz 1971, S. 14.

einen Auslegungsspielraum für die Art, in der man die in den Ansichten vorgestellten Aspekte aufeinander beziehen kann.“⁵⁵⁸

Diese Leerstellen würden gewöhnlich vom Leser aufgefüllt. Wenn der Betrag an Leerstellen in einem Text sehr groß wird, sei der Leser quasi “ausgesperrt”, fehlten ihm “Einlaßmöglichkeiten” in den Text:

“Wenn diese hier verstellt erscheinen, so offensichtlich deshalb, weil der Unbestimmtheitsgrad eine Toleranzgrenze überschritten hat, die eingehalten werden muß, soll das gewohnte Maß an Orientierung im Text noch gewährleistet sein.“⁵⁵⁹

Daß *Iser* das Überschreiten dieser Toleranzgrenze im weiteren für die Literatur positiv bewertet, braucht hier nicht weiter zu interessieren. Für unsere Zwecke ist vielmehr leicht vorstellbar, “Ansichten” bei *Iser* durch “Fotos” zu ersetzen und im zu hohen Leerstellenbetrag in Bergers “Foto-Text” einen entscheidenden Faktor für das Scheitern seines Versuches auszumachen. Denn wenn die Erzählung gemäß *Iser* einer *schrittweisen* Entfaltung ihrer “Ansichten” bedarf, ist dies bei Berger nicht gegeben: Die Fotos haben zwar Bezüge, bauen aber nicht stringent aufeinander auf. Auch Berger ist diese Problematik bewußt. Er *behauptet* desungeachtet schlicht das Funktionieren seiner Erzählung. Was und wie wird also erzählt?

Wie erwähnt, erklärt Berger explizit, daß es ihm nicht um den Bericht eines Außenstehenden *über* eine Sache gehe, sondern die Betroffenen *selbst* direkt zur Sprache kommen sollen, ja sogar, daß die Reihe eine Art “innere Bilderwelt” repräsentieren soll. “Wenn jedes Mal ...” soll dem Fluß der Gedanken einer Bäuerin folgen, soll Bilder in der Weise der Erinnerung assoziativ aneinanderfügen. Eine solche “Erzählform” ist in der Literatur als “*stream of consciousness*”, als Bewußtseinsstrom, bekannt. Ziel der Stream-of-consciousness-Technik, die im modernen Roman entwickelt wurde, ist die “Darstellung von Bewußtseinsinhalten, ja mehr noch: auch von nur halb- oder unbewußten Assoziationen, Wunsch- oder Angstbildern”, wobei es das Gestaltungsprinzip ist, “[...] das Bewußtsein der Romanfigur quasi selbst 'sprechen' zu lassen”.⁵⁶⁰ Das berühmteste und radikalste Beispiel hierfür ist das letzte Kapitel des Romans “Ulysses” von Ja-

⁵⁵⁸ Ebd., S. 15.

⁵⁵⁹ Ebd., S. 30.

⁵⁶⁰ Vogt, Jochen: Aspekte erzählender Prosa. Opladen 1984⁵, S. 78f.

mes *Joyce*⁵⁶¹, das auf über fünfzig Seiten interpunktionslos den Assoziationsketten der Gattin des Romanhelden folgt, während diese abends im Bett liegt und im Zustand zwischen Wachen und Einschlafen Szenen und Ereignisse ihres gesamten Lebens Revue passieren läßt. Dieser Monolog weist in der Tat entscheidende Parallelen zu Bergers Versuch auf: Auch bei *Joyce* folgt das Nachdenken der Protagonistin einzig den "Gesetzen der Erinnerung", wie Berger formuliert, auch dort wird versucht, die gesamte Lebenserfahrung der Frau direkt wiederzugeben, auch dort tritt der Erzähler zurück bzw. verschwindet völlig. Zwei längere Zitate aus diesem Monolog zeigen, wie die Gedanken der Protagonistin geradezu von einer visuellen Erinnerung ausgehend zum nächsten solchen Bild springen, welches jeweils Anstoß für den freien Fluß von damit verbundenen Gefühlen, Gedanken und Assoziationen bildet:

„[...] jedenfalls wenn das so weitergeht brauch ich mindestens erstmal zwei neue gute Hemden und aber ich weiß nicht was für eine Sorte Schlüpfer er mag überhaupt keine glaub ich hat er das nicht gesagt ja und in Gibraltar die halben Mädchen die haben ebenfalls überhaupt nie welche getragen nackt wie Gott sie schuf diese Andalusierin die ihre Manola sang die machte kein großes Geheimnis ans was sie nicht hatte ja und das zweite Paar halbseidene Strümpfe hat nach einem Tag tragen schon Laufmaschen ich hätte sie zu Lewers zurückbringen können heute morgen und einen Heidenkrach schlagen und machen daß der Kerl sie mir umtauscht aber bloß weil ich mich nicht aufregen wollte und Gefahr laufen daß ich ihm begegne dabei und dann die ganze Sache verdorben wäre ja und eins von diesen knapp sitzenden Korsetts braucht ich eigentlich auch die so billig angeboten waren in der eleganten Frauenwelt mit elastischen Zwickeln auf den Hüften das eine was ich habe bat er mir ja wieder gemacht aber das taugt nichts was haben die da doch geschrieben verleiht eine entzückende Figur 11/6 beseitigt den unschönen breiten Wulst über dem verlängerten Rücken läßt Fettansatz verschwinden mein Bauch ist ein bißchen zu dick ich muß mir das Stout beim Essen verkneifen oder ich gewöhn mich zu sehr dran das letzte was sie von ORourke schickten war so flach wie ein Pfannkuchen der kriegt sein Geld auf leichte Art zusammen Larry nennen sie ihn das schäbige Paket was er zu Weihnachten geschickt hat ein billiger Landkuchen und eine Flasche Spülicht die er uns als Rotwein andrehen wollte wo er keinen gefunden hatte der das Zeug säuft o mein

⁵⁶¹ Joyce, James: *Ulysses*. Frankfurt/M. 1975.

Gott der geht sogar mit seiner Spucke noch sparsam um aus Angst er könnte sonst mal verdursten oder ich müßte wieder paar Atemübungen machen möchte wissen ob dieser Schlankmacher wohl was taugt man kanns natürlich auch übertreiben Dünne sind gar nicht so sehr die Mode jetzt aber Strumpfbänder derart wie ich habe das violette Paar zum Beispiel was ich heute getragen hab das war alles was er mir gekauft hat von dem Scheck den er am ersten kriegte oh nein da war noch das Schönheitswasser wo ich gestern den letzten Rest verbraucht hab was meine Haut wie neu [...]“⁵⁶²

„[...] ich hoffe die Lampe da qualmt nicht krieg sonst die ganze Nase voll Ruß aber immer noch besser wie wenn er die ganze Nacht das Gas an läßt ich hab selbst in meinem Bett in Gibraltar nicht richtig schlafen können weil ich ewig aufstehn mußte um nachzusehn wieso bin ich bloß so verdammt nervös deswegen obwohl im Winter mag ichs eigentlich ganz gerne ist irgendwie gemütlicher oh mein Gott war das lausig kalt in dem Winter damals wie ich erst so zehn war oder war ich ja doch stimmt ich hatte die große Puppe damals mit all den komischen Kleidchen hab sie andauernd angezogen und wieder aus dieser eisige Wind der von den Bergen überkam von dieser Dingsbums Nevada Sierra Nevada ich stand immer am Feuer mit dem winzigen bißchen von kurzem Hemd was ich hochgezogen hatte um mich aufzuwärmen ich bin hebend gerne rumgetanzt darin damals und ins Bett zurück das war immer ein richtiges Rennen bestimmt war dieser Kerl von gegenüber jedesmal da die ganze Zeit und hat mich beobachtet bei Lieht aus im Sommer und ich im Adamskostüm so rumgehopt ich hab mich immer selber geliebt damals hab nackig am Waschständer gestanden und mich gerieben und gekremt bloß wenn ich auf den Pott mußte bei der Szene hab ich das Licht ausgedreht [...]“⁵⁶³

Diese Form des Gedankenflusses, der von Wahrnehmungsdetails, sinnlichen Eindrücken und einzelnen Erinnerungen ausgeht, ausschweift, zurückkehrt, sich von Kleinigkeiten zu neuen Gedanken anregen und weitertragen läßt, ist offenbar das, was Berger mit seiner Foto-Folge intendiert; denn hierauf treffen seine theoretischen Ansprüche zu, daß Subjektivität unvermittelt wiedergegeben würde, daß Ambiguität herrsche und dennoch eine organische Verbindung zwischen den montierten Erzählteilen bestehe.

⁵⁶² Ebd., S. 960f.

⁵⁶³ Ebd., S. 982f.

⁵⁶⁴ Zudem - und dies ist für das Verständnis der Serie unerlässlich - muß der Betrachter/ Leser äußerst aktiv sein. Die Foto-Reihe funktioniert nur dann, wenn der Betrachter beim Betrachten der Fotos *eine solche Erzählung in der Form eines stream of consciousness erzählt*, also die Bildfolge in einen Sprachfluß analog zur Diktion in „Mollys Monolog“ umwandelt. Dann sind in der Komposition der Fotos in der Tat reichliche Anknüpfungspunkte durch Motive, sinnliche Details, strukturelle Ähnlichkeiten, thematische Verwandtschaften und Analogien zu finden, um dieses innere Erzählen beim Betrachten immer weiter zu führen (vgl. Abb. 35). Sprünge und Brüche widerlegen dann diese Kontinuität nicht, sondern zeigen gerade die Subjektivität des Erinnerungsvorgangs.

Abb. 35: „Wenn jedes Mal ...“ (aus: Berger: Art, S. 254-255)



⁵⁶⁴ Gestützt wird diese These auch durch Bergers explizit artikuliert Vertrautheit mit *Joyces* „Ulysses“, der ihn seit seiner frühesten Jugend begleitet und nachhaltig beeindruckt habe. Die Lektüre des „Ulysses“ mit vierzehn Jahren habe sein Leben wesentlich geprägt: „Today, fifty years later, I continue to live the life for which Joyce did so much to prepare me, and I have become a writer. It was he who showed me, before I knew anything, that literature is inimicable to all hierarchies and that to separate fact and imagination, event and feeling, protagonist and narrator, is to stay on dry land and never put to sea.“ (Berger, John: The First and Last Recipe: *Ulysses*. In: Berger, John: Selected Essays. Edited by Geoff Dyer. London 2001, S. 469.) Berger beschreibt in dieser Ehrerweisung an *Joyce* sehr genau die erzählerische Technik seiner eigenen Foto-Reihe.

Wenn hier also vorgeschlagen wird, Bergers Form einer fotografischen Erzählung mit dem Terminus des “stream of consciousness” zu belegen, um dessen spezifische Qualität deutlich zu machen, wird diese These implizit wiederum durch *Iser* bestätigt, denn er weist darauf hin, daß im modernen Roman - wofür er den “Ulysses” als herausragendes Beispiel nennt - der Leerstellenbetrag so viel Unbestimmtheit erzeugt,

“als ob sie [die Unbestimmtheit] außer Kontrolle geraten sei. [...] Die angebotenen Perspektiven stoßen unvermittelt aneinander, überlagern sich, sind segmentiert und beginnen gerade durch ihre Dichte den Blick des Lesers zu überanstrengen. Dabei fehlt jeder helfende Wink des Autors.”⁵⁶⁵

Man könnte meinen, *Iser* beschreibe Bergers Serie, denn auch hier - und dies ist das für das Mißverständnis der Rezipienten konstitutive Problem - ist der Betrachter überfordert. Bergers Versuch eines fotografischen Bewußtseinsstroms ist noch keine Erzählung, sondern wird erst im verbalisierenden Nachvollzug durch den Betrachter zu einer halbwegs kohärenten Narration. Damit übernimmt der Betrachter konstitutive Verantwortung für die Geschichte: Er ist der eigentliche Erzähler, Berger liefert nur Anhaltspunkte. Dies bedeutet, daß dem Betrachter im Prinzip eine erzählerische Leistung analog zu *Joyces* letztem „Ulysses“-Kapitel abverlangt wird, also eine wenig geläufige, sehr spezielle, experimentelle Form der Erzählung, die hochartifizuell ist und sich am Rande der Nachvollziehbarkeit bewegt. Darauf sind die meisten Betrachter weder vorbereitet noch dazu in der Lage. Fotografien in eine solche komplexe literarische Form umzuwandeln, läuft zudem Gefahr, deren fotografiespezifische Eigenschaften zu übergehen und diese auf stichwortgebende Abbildungen von Sichtbarem zu reduzieren. Zudem lebt *Joyces* Schilderung von Molly Blooms Erinnerungsstrom von einem enormen Reichtum an das Visuelle übersteigenden sinnlichen Details wie Gerüchen, akustischen und haptischen Wahrnehmungen, von sexuellen Phantasien und halbbewußten Gefühlsregungen. Diese Dimensionen enthalten Fotos zunächst überhaupt nicht. Sie geben solche Assoziationen nur durch genaue Betrachtung und Einfühlung in das Gezeigte wieder heraus. Solche Empathieleistung setzt jedoch zu einem gewissen Grade voraus, daß der Betrachter mit dem Abgebildeten bereits vertraut ist,

⁵⁶⁵ *Iser*, S. 28f.

um einer gewissen Erscheinung z. B. einen bestimmten haptischen Eindruck zuordnen zu können. Das heißt auf Bergers Serie bezogen, daß dem Betrachter die bäuerliche Welt nicht vollkommen fremd sein darf, um die darin „gelöste“ Erfahrung herausfiltern zu können. Die Fotos müssen also an eine Vorerfahrung des Betrachters anknüpfen können, wollen sie Erfahrung anderer mitteilen.

Zudem müssen die Bilder damit sehr wohl die Qualität eines „langen Zitates“ besitzen, wollen sie dieses Anknüpfen ermöglichen. Somit wird erneut die enorme Bedeutung der beschriebenen Qualität von *Mohrs* Fotos für die Funktion der Reihe deutlich. Es ist schwer vorstellbar, daß eine solche Folge allein mit „kurzen Zitaten“, also aussageschwachen, beliebigen Fotos zu bestreiten wäre, wenn Berger dies an früherer Stelle unterstellt.⁵⁶⁶

Bergers Versuch einer anderen Art, mit Fotos zu erzählen kann somit zwar nicht als eigentlich „gescheitert“ bezeichnet werden, funktioniert er doch auf einer komplexen literarischen Ebene sehr wohl. Doch wird sein Anspruch, damit einer „alternativen Praxis“ den Weg gewiesen zu haben zweifelhaft. Denn sein Anknüpfen an die alltägliche Gebrauchsweise von Fotografie führt ihn zu einer hochartifiziellen Form fotografischer Erzählung, die in dieser Form weder allgemein verständlich noch als verbreitete Gebrauchsweise nutzbar ist.

4.4 Zusammenfassung und Folgerungen

Die vorangegangene kritische Darstellung von Bergers Theorie der Fotografie und seines Versuchs einer alternativen Gebrauchsweise der Fotografie wird wiederum zunächst thesenartig zusammengefaßt, um daran einige daraus abzuleitende, weitergehende Folgerungen anzuschließen. Beides wird für die Erörterung didaktischer Fragen (Kapitel 5 und 6) wesentliche Grundlage sein, um am Beispiel der Fotografie nach der tatsächlichen wie möglichen Bedeutung von Bergers Ästhetik und Ethik für die Didaktik zu fragen.

In Hinblick auf Bergers Theorie der Fotografie läßt sich festhalten:

⁵⁶⁶ Vgl. Berger: Möglichkeiten der Photographie. In: Berger: Leben, S. 54.

- Tragender Teil und wesentliche Erkenntnis von Bergers Fototheorie ist, daß Fotografie in besonderer Weise eine Bestätigung des Seins und Bestärkung der eigenen Beziehung zum Dasein bilden kann, daß sie somit ontologische bedeutsame Qualität besitzt und in besonderer Weise affirmativ für die Existenz wirkt, sie entspricht dem „ontologischen Recht“ des Menschen. Die in Bergers Ästhetik zentrale Hoffnung auf einen Sinn im Sichtbaren artikuliert die Fotografie in spezifischer Weise. Durch ihren direkteren Wirklichkeitsbezug, der trotz aller zur Differenzierung vorgetragenen Einwände (zumindest für die analog-chemische Fotografie) grundsätzlich nicht zu leugnen ist, kann gerade die Fotografie jenes „Zuhausefühlen unter den Erscheinungen“, eine Heimat im Sichtbaren vermitteln, was zuvor als „Gemeinschaftsgefühl“ mit dem Sichtbarem, also mit Mensch und Welt bezeichnet wurde.
- Fotografie hat sowohl affirmative wie kritische Funktion, da sie einerseits Sinn erfahren läßt und die daraus resultierende „sichere Bindung“ zu Welt und Menschen den Rückhalt für gesellschaftliche Aktivität und kritisches Bewußtsein bilden kann. Andererseits vermag Fotografie, Erfahrungen einen gesellschaftlichen, historischen und sozialen Kontext zu geben, der diesen Sinn verleiht. Fotografieren kann somit in Verbindung ihrer kritischen und affirmativen Funktion soziale Aktivität sein.
- Berger gewinnt aus der Akzeptanz einer der vermeintlichen Schwächen der Fotografie - ihrer Vieldeutigkeit - eine andere Art mit Fotos umzugehen. Dabei verwirft er den alltäglichen Gebrauch als Erinnerungsfotografie nicht als gesellschaftlich rückständig, sondern will daran anknüpfend Handlungsweisen entwickeln, in denen Fotografie Identität in einer entfremdeten Gesellschaft fördern kann.
- Berger überwindet damit den hier an Susan *Sontags* Position exemplarisch dargestellten, jedoch innerhalb des fototheoretischen Diskurses weit verbreiteten Medienpessimismus. Dies geschieht jedoch nicht durch ein - um Bergers Metapher zu verwenden - „Umdrehen der Kanonen“ oder als Selbstauflösung im Medium, wie sie die postmoderne Kunst praktiziert, sondern als ethisch gebundene, an Erfahrung und Hoffnung des Menschen orientierte Praxis.

- Ziel auch der Fotografie ist für Berger die Mitteilung von Erfahrung. Das Produzieren wie Rezipieren von Fotos begreift er wesentlich als Erfahrungsmittlung, die jedoch, da sie an einen objektiven Sinn im Sichtbaren gebunden ist, nicht rein subjektiv bleibt, sondern durch ihre politisch-gesellschaftliche Einordnung konstruktives wie kritisches Potential entfaltet. So wird eigener und der Erfahrung anderer Ordnung und Form gegeben.
- Berger vermag mittels seiner Theorie zu bestimmen, was eine gute Fotografie ausmacht. Das „lange Zitat“ als sinn-volle Fotografie zeigt demnach Erscheinungen als Teil einer diese Erscheinungen transzendierenden Totalität. Es formuliert eine allgemeingültige „Idee“, die über den abgebildeten Ausschnitt aus Raum und Zeit weit hinausreicht. Dabei artikuliert sich der erweiterte Sinn des „langen Zitates“ mittels der „Sprache der Erscheinungen“, deren überindividuelle Nachvollziehbarkeit als ein Ausdruck der Humankonstanten gedeutet wurde.
- Die Fähigkeit zum „langen Zitat“ basiert dabei auf der Empathie in das Sichtbare, der Empfänglichkeit für Kohärenz, für „den Zusammenhang der Erscheinungen“. Einerseits ist sie notwendige menschliche Qualität des Fotografen; andererseits weckt und stärkt die Fotografie des „langen Zitates“ selbst Einfühlung und Mitgefühl.
- Empfänglichkeit als Fähigkeit zum „langen Zitat“ durch Empathie setzt dabei die Entwicklung menschlicher Werte voraus, wie *Finsler* formuliert, in Bergers Worten: die Fähigkeit zu „konzentrierter Liebe“. Die Persönlichkeit des Fotografen und seine Haltung gegenüber Welt sind somit für die Qualität des Fotos entscheidend.
- Daher kann gerade angesichts der Virtualität digitaler Bilder eine Ethik der Fotografie nur eine Ethik des Fotografen sein, also eine personale Ethik. Sie bildet den einzigen Ausweg aus dem Dilemma von Authentizität und Manipulierbarkeit.
- Insofern stellt Bergers Fototheorie implizit ein Plädoyer für die klassische, analog-chemische Fotografie dar, die den Zusammenhang zur sichtbaren Welt in stärkerem Maße bewahrt, als digital generierte Bilder. Das klassische fotografische Bild könnte eine „humane Kompensation“ im Perzeptionschaos (*Bolz*) darstellen.

Kritisch zu konstatieren ist:

- Bergers materialistischer Kunstbegriff schlägt sich im Hinblick auf die Fotografie v.a. in der daraus resultierenden Definition der Fotografie als Wirklichkeits-Zitat nieder, welche das Foto zu sehr auf seine literarische Funktion reduziert. Der Anteil des Fotografen an der Wirkung des Fotos bleibt ungeklärt. Er unterschätzt den trotz des direkten Abbildungsvorgangs für die Wirkung und Aussage des Fotos, also für die „Länge des Zitates“ wesentlichen Gestaltungsprozeß. Der Fotograf „empfängt“ nicht allein, sondern gestaltet. Dies formuliert Berger selbst in oben bereits erwähnter Begegnung mit *Cartier-Bresson*, denn er erkennt sehr wohl, daß dessen „mütterliche Liebe“ allein nicht ausreicht, um wirkungsvolle Fotos aufzunehmen: „Das Herz, sei es so mütterlich oder sonstwie, erklärt natürlich nicht alles. Da ist auch noch die Disziplin, das beständige Training des Auges.“⁵⁶⁷
- Hier wird somit ein Problem erneut augenfällig, daß bereits in der Darstellung seiner Ästhetik angerissen wurde: Für Berger hat die formale Gestaltung letztlich allein dienende Funktion. So formuliert er in seiner ersten Essaysammlung „Permanent Red“: „The function of the form of a work is to concentrate, to hold the pressure of both the artist's and spectator's experience of the content.“⁵⁶⁸ Dies zeigt erneut die Relevanz der erörterten Ergänzung durch Robert *Adams* Gedanken eines Offenbarungscharakters der Form selbst, welcher bei *Adams* den Sinn im Sichtbaren bildet: Nicht allein das fotografierte Sichtbare wirkt affirmativ, sondern die Form als Ausdruck einer Totalität selbst.
- Deutlich wurde zudem, daß Bergers Parallelisierung von Fotografien und Erinnerung trotz seiner Einschränkungen problematisch bleibt. Fotografie funktioniert nur beschränkt analog zu Erinnerung. Diese hat umfassendere sinnliche und subjektive Qualität. Sie arbeitet nicht in stehenden Bildern und auch nicht wie miteinander in Beziehung gesetzte Fotos. Ein Foto evoziert Erinnerungen, ist aber - wie auch Roland *Barthes* anmerkt - „seinem Wesen nach niemals Erinnerung“.⁵⁶⁹

⁵⁶⁷ Berger, John: Mann, in der Metro bettelnd. In: Berger: Pflaumenbaum, S. 55.

⁵⁶⁸ Berger: Permanent Red, S. 75.

⁵⁶⁹ Barthes (1989), S. 102.

In der Analyse und Diskussion von Bergers Versuch, eine fotografiespezifische Narrationsform zu konstituieren, wurde deutlich:

- Es entspricht Bergers ethischem und ästhetischem Humanismus, daß er nach Wegen einer alternativen Nutzung von Fotografie jenseits der Mechanismen von Medienwelt, Politik- und Kapitalinteressen sucht. Insofern ist es folgerichtig und neuartig, daß er nicht an künstlerische Formen fotografischer Narration anknüpft, sondern an einen verbreiteten privaten Gebrauch.
- Konsequenter ist auch sein grundsätzlicher Ansatz, Fotos mittels anderer Fotos - und nicht durch Texte - in ein Sinngefüge einzubetten und damit deren Aussagepotential zu erweitern. Dabei nutzt er die Vieldeutigkeit der Fotos als mögliche Anknüpfungspunkte zu persönlich gefärbter Assoziation in einem radialen Sinngefüge. Derart zeigt Berger neues Sinnpotential von Fotografie.
- Sein Versuch einer fotografischen Narration bildet jedoch weniger eine echte Möglichkeit alternativer alltäglicher Praxis, als sie vielmehr Perspektiven für eine gestalterisch komplexe, künstlerisch anspruchsvolle Erzählweise aufzeigt, deren Offenheit seitens des Gestalters wie des Betrachters hohe Sensibilität und Empathie verlangt. Insofern wurde deutlich, daß Bergers Vorschlag eines fotografischen „stream of consciousness“ den Betrachter tendenziell überfordert und zu Miß- oder gar Unverständnis in der Rezeption führen kann, da der fotografische „Text“ auf syntaktischer wie semantischer Ebene zu unbestimmt ist.
- Der zu große Komplexitätsgrad liegt dabei auch in Bergers Abweichen von der eigenen Idee einer radialen Anordnung begründet. Eine solche Anordnung als Tableau würde unmittelbare und tatsächlich gleichzeitige Bezüge erlauben. Das Foto wäre zudem nicht nahezu vollständig auf eine stichwortgebende literarische Funktion reduziert, sondern die formalen Gestaltungsmöglichkeiten könnten zur Unterstützung wechselseitiger Bezüge stärker ausgeschöpft werden.
- Die Komplexität der Montagetechnik müßte hier - ähnlich wie Berger dies in seinen literarischen Werken vollzog - zurückgenommen werden, um den ethischen Anspruch der Vermittlung von Erfahrung und Sinn ästhetisch zu realisieren.

- Die in der Rezeption von Bergers Fotoreihe kontrovers diskutierte Frage, wessen Erfahrung die Fotos eigentlich vermitteln, ist dahingehend zu klären, daß Berger selbst - entgegen eigener Erklärungen - selbstverständlich das gestaltende künstlerische Subjekt bleibt. Erfahrung anderer und erst recht die Erfahrung einer fiktiven Figur vermittelt sich nicht selbst, sondern wird vermittelt. Bergers Wunsch, als Autor nahezu zu verschwinden, kann nicht verschleiern, daß der entscheidende Faktor für eine solche Arbeit seine künstlerische wie empathische Fähigkeit ist.
- Insofern kann Bergers Versuch einer alternativen fotografischen Narration nur als teilweise gelungen angesehen werden, doch impliziert er ästhetische und ethische Dimensionen, die zahlreiche und grundsätzliche Anknüpfungspunkte für eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes bieten.

5 SINN IM SICHTBAREN? BERGERS ÄSTHETIK UND ETHIK IN IHRER AKTUELLEN BEDEUTUNG FÜR KUNSTPÄDAGOGIK UND FOTODIDAKTIK

5.1 Vorbemerkungen

Wenn nun in einem zweiten Teil dieser Arbeit der aktuellen wie potentiellen Bedeutung von John Bergers Ästhetik und Ethik sowie seiner Theorie und narrativen Praxis von Fotografie für Kunstpädagogik und Fotodidaktik nachgegangen wird, so findet dieses Unterfangen seine Begründung in der wie erwähnt grundsätzlich geradezu pädagogischen Ausrichtung von Bergers Werk selbst. Bergers explizites Anliegen ist die Vermittlung von Erfahrung, Hoffnung und Sinn, was er nicht allein als persönliche Bereicherung, sondern auch und vor allem als politische Handlung versteht. Seine Grundfrage, nämlich die Bedeutung der Kunst für das Leben auszuloten, hat also durchaus „volkerzieherischen“ Charakter. Während er hierfür in frühen Tagen v.a. in der Tagespresse offensiv und streitbar eintrat, setzt er später vorwiegend auf die Mittel von Literatur, Kunst und Kunstkritik sowie Fotografie.

Insofern ist es naheliegend, Bergers Ansatz einer „Erziehung“ durch und zur Kunst auf mögliche Impulse für die Kunstpädagogik im engeren Sinne zu befragen. Denn ein solches pädagogisches Wirken ist gerade auch das zentrale Ziel jeder Kunsterziehung. Gerade im hier für Bergers Ethik und Ästhetik exemplarisch ausgewählten Bereich der Fotografie wird dieses pädagogische Anliegen Bergers in seiner quasi didaktischen Reflexion über die Vermittlungsmöglichkeiten der Fotografie besonders konkret. Daher erweist sich das gewählte Exemplum - auch wenn es im großen Feld der Kunsterziehung nur einen kleinen Ausschnitt markiert - als sinnvoll, weil sowohl Bergers Ästhetik als auch die Entwicklung des kunstpädagogischen Diskurses anhand eines eingegrenzten Bereichs nachvollziehbar werden. Gleichwohl steht wie Bergers Fototheorie mit dessen gesamter Ästhetik und Ethik so auch die Fotodidaktik mit dem gesamten kunstpädagogischen Bezugsfeld in Beziehung. Beides ist in seiner Exemplarizität angemessen nur in Beziehung zu dem jeweiligen Gesamtkontext erfaßbar.

Die hier zunächst zu erörternde aktuelle Bedeutung Bergers für Kunstpädagogik und Fotodidaktik wird dabei als zweifache verstanden. Zunächst ist nach konkreten Hinweisen auf eine Rezeption insbesondere seiner Fototheorie und alternativen Fotopraxis in der Didaktik zu fragen. Dies kann selbstverständlich erst nach dem Zeitpunkt der Publikation seiner entsprechenden Schriften der Fall sein. Darüber hinaus soll jedoch die Entwicklung der Fotodidaktik als Teil des kunstpädagogischen Diskurses vor dem Hintergrund von Bergers Denken reflektiert und diskutiert werden, um vorhandene pädagogische und didaktische Ansätze in Bezug zu seinem Denken zu setzen.

Dieses Kapitel setzt demnach die großen Entwicklungslinien der Kunstpädagogik und der Fotodidaktik in Beziehung zu Bergers Ästhetik und Ethik. Die dadurch entstehende Struktur kann selbstverständlich der gerade in den letzten zwei Jahrzehnten außerordentlich heterogenen kunstpädagogischen Theoriebildung in ihrer Vielschichtigkeit nicht in jeder Hinsicht gerecht werden. Da eine geschlossene Theoriebildung nicht mehr existiert, können auch die vorgeschlagenen Summierungen diese nicht herstellen.⁵⁷⁰ Vielmehr geht es um eine Kennzeichnung grundlegender Ausrichtungen der Kunstpädagogik, um nach ihrem Verhältnis zum „Sinn des Sichtbaren“ zu fragen. Bergers verstärkter Rezeption in der neueren Fotodidaktik ist zudem ein eigener Abschnitt zu widmen.

Aus der kritischen Untersuchung von Bergers *aktueller* Bedeutung und dem Verhältnis vorhandener didaktischer Konzepte zu seiner Ästhetik und Ethik können im anschließenden Kapitel dann Folgerungen für seine *potentielle* pädagogische und didaktische Bedeutung gezogen werden.

Des Weiteren sind vorab einige Begriffsklärungen vonnöten. Begriffe wie „Kunstpädagogik“, „Kunstunterricht“, „Kunsterziehung“ oder „Ästhetische Erziehung“ werden in der vorliegenden Arbeit, soweit sie nicht explizit bestimmte so benannte Konzeptionen kennzeichnen, synonym verwendet.

⁵⁷⁰ Gerade hinsichtlich der neueren Entwicklung der Kunstpädagogik kann zudem nicht auf eine strukturierte Darstellung in der Sekundärliteratur zurückgegriffen werden. Richters Darstellung der Geschichte der Kunstdidaktik erschien 1981, die neueren Entwicklungen sind bislang nicht zusammenfassend aufgearbeitet worden. Vgl.: Richter, Hans-Günther: Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880. Düsseldorf 1981.

Sie bedeuten *keine* Festlegung auf ein bestimmtes didaktisches Konzept oder gar ideologische Prämissen. Gemeint ist vielmehr v.a. der schulische Unterricht im Fach Kunst oder die entsprechende Hochschullehre mit seinen bzw. ihren theoretischen Grundlagen. Gleichwohl zeigt sich nun nach dem Durchgang durch John Bergers Ästhetik und Ethik - und aus diesem Grund erfolgt diese Begriffsklärung erst hier -, daß der Begriff „Kunstpädagogik“ dem Impuls von Bergers Ästhetik wahrscheinlich näherkommt, da er die Bedeutung der Kunst im engeren Sinne betont. Dabei sind Aspekte einer weiter gefaßten „Ästhetischen Erziehung“ gleichwohl integriert, wie Berger an vielen Stellen seines Werks deutlich macht. Dennoch erscheint der Begriff möglicherweise zu offen, wenn „Ästhetische Erziehung“ als bloße Wahrnehmungsschulung gefaßt wird, die Berger zwar auch intendiert; dem Terminus fehlt dann aber die deutliche Orientierung an einem Kunstbegriff, der die bei Berger wesentliche *ethische Dimension* einbringt.

Auch der Begriff der „Fotodidaktik“ soll zu Beginn genauer umrissen werden. Er umfaßt im weitesten Sinne alle Theorie vom Unterricht in Fotografie, wird hier jedoch auch beschränkt auf den schulischen Unterricht bzw. die Hochschullehre verwendet. Doch auch allein auf den schulischen Kontext bezogen ist das Aufgabenfeld der Fotodidaktik äußerst heterogen: Denn die Beschäftigung mit Fotografie in der Schule kann sowohl eher theoretisch als auch vornehmlich praktisch ausgerichtet sein, sie findet sowohl innerhalb des Kunstunterrichtes statt, wie auch in Wahlpflicht- und Neigungskursen oder freiwilligen Arbeitsgemeinschaften, sie kann Bestandteil von Unterricht in den Naturwissenschaften oder des Faches Deutsch sein.

Der Begriff „Fotodidaktik“ besitzt also keineswegs die Eindeutigkeit eines scheinbar vergleichbaren Begriffs wie „Mathematikdidaktik“ oder auch „Kunstdidaktik“, denn Fotografie war und ist kein eigenständiges und damit exakt zu umreißendes Unterrichtsfach. Fotografie als Gegenstand schulischen Unterrichts hat zwar eine lange Tradition⁵⁷¹, jedoch fand die Beschäf-

⁵⁷¹ Vgl. hierzu: Osler, Dieter: 150 Jahre Fotografie und Schule. In: BDK-Mitteilungen 4/1988, S. 4-9; Kehr, Wolfgang: Zwischen Technik und Gestaltung. Zur Geschichte und Didaktik gymnasialer Fotokurse. In: Wick, Rainer K. (Hrsg.): Fotografie und Ästhetische Erziehung. München 1992, S. 109-128; Gramatzki, Rolf: Von der „Schulphotographie“ zur Fotografie an der Schule. In: Kunst + Unterricht 187/1994, S. 35-37.

tigung mit Fotografie meist in Arbeitsgemeinschaften außerhalb der regulären Unterrichtszeit statt. Erst seit Mitte der siebziger Jahre ist Fotografie als Teil des Kunstunterrichtes auch in die entsprechenden Curricula aufgenommen worden⁵⁷².

Diese Stellung zwischen freiwilligem Wahlfach einerseits und Teil von Kunstunterricht andererseits, der zudem in der Praxis oft genug eher marginalisiert wurde und wird⁵⁷³, mag ein Grund für die nur geringe Zahl expliziter fotodidaktischen Konzeptionen sein. So wenig vollständige Didaktiken es allerdings gibt, so unüberschaubar ist dagegen die Fülle von konkreten Arbeitsanweisungen, Erfahrungsberichten, exemplarischen Unterrichtsstunden und Kursverläufen, die in Zeitschriften, Schriftenreihen und Büchern publiziert wurden sowie die weitere thematisch relevante Literatur (Fototechnikfibeln, Fotolehrbücher, Fotozeitschriften, foto- und medientheoretische Abhandlungen usw.). Letzteres Schriftwerk ist in der Regel eher für den interessierten Fotoamateur gedacht; da jedoch der Schüler⁵⁷⁴, der sich in seiner Freizeit in der schulischen Foto-AG engagiert, damit gleichzeitig auch ein Amateur ist, überschneiden sich hier die Interessensfelder.

Die Didaktik der Fotografie steht insgesamt in einem Spannungsfeld vielfältiger Bezüge, Aufgaben, Ansprüche, Interessen und Einflüsse. Nur beispielhaft seien als solche Bezugfelder der Fotodidaktik hier einmal die Kunstdidaktik, Pädagogik und Didaktik im allgemeinen, weitere schulische Bezugsfächer (Chemie, Physik, Deutsch), curriculare Voraussetzungen, die Entwicklung fotografischer und künstlerischer Ausdrucksweisen, die Fototheorie, die technische Entwicklung der Fotografie, die Interessen der Fotoindustrie oder soziologische Faktoren (Gebrauchsweisen von Fotografie) genannt. Diese und ungenannte weitere Faktoren sind dabei wiederum interdependent, bedingen und beeinflussen sich also gegenseitig. Die damit angedeutete Komplexität der Bezugfelder der Fotodidaktik wird auch in der folgenden Darstellung fotodidaktischer Konzeptionen deutlich werden.

⁵⁷² Vgl. Gramatzki, S. 36.

⁵⁷³ Vgl. Wick, Rainer K.: Zur Einführung: Fotografie und Ästhetische Erziehung. Anmerkungen zu einer heiklen Beziehung. In: Wick, S. 13.

⁵⁷⁴ Hier wie im weiteren wird der besseren Lesbarkeit halber das generative Maskulinum verwendet. Es gilt: *Verbum hoc „si quis“ tam masculos quam feminas complectitur* (Corpus Iuris Civilis Dig.50,16,1).

5.2 Der Sinn des Sichtbaren im Wandel von Kunstpädagogik und Fotodidaktik

5.2.1 „Alte Schulfotografie“: Das Sichtbare ist sinnlos

Fotografie wurde über Jahrzehnte - das älteste Zeugnis hierfür ist der Bericht des Zeichenlehrers *Lehmann* von 1909⁵⁷⁵ - in der Schule vor allem in außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaften und Kursen vermittelt und war nur selten direkter Bestandteil des Kunstunterrichts.⁵⁷⁶ Diese gewissermaßen „vorkritische“ Phase der Fotografie in der Schule vor dem mit dem Konzept „Visuelle Kommunikation“ aufgetretenen radikalen Einschnitt von 1968 belegt *Gramatzki* daher mit dem Terminus „alte Schulfotografie“, welche vor allem dadurch gekennzeichnet war, daß diesen Bemühungen meist wenig an expliziter didaktischer Reflexion zugrunde lag.⁵⁷⁷ Dieser Mangel an didaktischer Theorie ist dabei auch in der fehlenden Anerkennung der Fotografie als künstlerischem Medium begründet: Fotografie galt lange als „illegitime Kunst“⁵⁷⁸, die somit auch im Kunstunterricht nicht berücksichtigt wurde. So widmete etwa das Handbuch der Kunst- und Werkerziehung erst 1979 der Fotografie als Unterrichtsgebiet einen Teilband.⁵⁷⁹ Schulische Beschäftigung mit Fotografie erwuchs demnach vor allem aus Interesse von Schülern und auch Lehrern an diesem Medium.

Trotz dieser relativen Unabhängigkeit von pädagogischen und didaktischen Strömungen lassen sich in dieser „alten Schulfotografie“ dennoch gewisse Einflüsse und Parallelen zu kunstpädagogischen Positionen ausmachen. Wenn diese auch meist miteinander amalgamiert und oft nicht trennscharf benennbar sind, sollen diese Einflüsse hier dennoch mitberücksichtigt und -erörtert werden, bietet sich so doch anhand des Wandels der Fotodidaktik eine exemplarisch-knappe Erörterung des kunstpädagogischen Rahmens

⁵⁷⁵ Lehmann, B.: Amateurphotographie und Zeichenunterricht. In: Schauen und Schaffen, 22/1909, S. 333-339.

⁵⁷⁶ Ein frühes Beispiel der Integration von Fotografie in den Werkunterricht von 1912 beschreibt Heller, Dieter: Die Entwicklung des Werkens und seiner Didaktik von 1880 bis 1914. Bad Heilbrunn/ Obb. 1990, S. 277ff.

⁵⁷⁷ Vgl. Gramatzki, S. 35.

⁵⁷⁸ Vgl. Bourdieu, Pierre et al.: Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie. Frankfurt/M. 1983.

⁵⁷⁹ Frenzel, G. et al.: (Hrsg.): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung Band VI: Foto, Film, Fernsehen. Berlin 1979. Auf diesen Zusammenhang verweist *Heller*, S. 267.

an, der insofern als Hintergrund und Bezugsfeld präsent ist und weiter entfaltet werden soll.

In den Konzepten der „alten Schulfotografie“, die sich über die Zeit seit Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die sechziger Jahre hinein recht wenig verändert haben, lassen sich drei Hauptaspekte isolieren, die, wie erwähnt, nicht trennscharf verwendet und meist gleichzeitig miteinander verbunden werden, der systematische Erörterung halber hier jedoch einzeln behandelt werden.

5.2.1.1 Fototechnisch orientierte Didaktik

Unterricht in und mit Fotografie wurde (und wird) zum einen als fotokundliche, technisch orientierte Unterweisung in Aufnahmeverfahren und Labortechniken verstanden und zum Teil ausschließlich hierauf zugespitzt vermittelt. Ein Beispiel für eine solche in Teilen sicherlich übersteigerte Fixierung auf labortechnische Feinheiten ist Günter *Spitzings* Didaktik „Schulfotografie“⁵⁸⁰, welche Fotografie von ihrer technischen Seite aus angeht und Gestaltungsaufgaben als Möglichkeit, neue Techniken zu erproben, einsetzt. Diese Zuspitzung auf die Technik, die ein für die Fotografie spezifischer Zug in der Kunstdidaktik beleibt, ist im technischen Charakter des Mediums angelegt und hat sich in der Schule auch deshalb verbreitet, da traditionell neben den Kunsterziehern v.a. Kollegen der naturwissenschaftlichen Fächer sich dieser Vermittlungsaufgabe annahmen und ihrer Fakultät entsprechende Schwerpunkte setzten.

Ohne die Notwendigkeit und den Wert fototechnischer Grundkenntnisse für einen sinnvollen Umgang mit dem Medium zu schmälern, bleibt jedoch festzuhalten, daß eine solche Akzentsetzung das, was Berger als das Wesen der Fotografie ausmacht, vollkommen ausblendet: Das Sichtbare spielt nur eine marginale Rolle und obwohl die Fotografie gerade jenen direktizierenden Charakter hat, werden „Zitate“ nur verwendet, um sie technisch zu verarbeiten. Fotografie bleibt ohne sinnvollen Bezug zur Welt der Erscheinungen, gibt keine Erfahrung wieder, verlangt weder Empathie noch

⁵⁸⁰ Spitzing, Günter: Schulfotografie. Didaktik und Methodik. München 1975.

ermöglicht sie jene Hoffnung auf Sinn, die als „ontologisches Recht“ des Menschen beschrieben wurde. Das Sichtbare bleibt ohne Sinn, sinnlos.

Technische Unterweisung kann also für eine „alternative Gebrauchsweise“ der Fotografie nur dienenden Charakter haben, wenn sie andererseits auch nicht vernachlässigt werden kann, wurde anhand von *Mohrs* Fotos doch herausgestellt, daß die „Fähigkeit zum langen Zitat“ neben der notwendigen Empathie sehr wohl auch technische und gestalterische Qualifikationen verlangt, ohne die nicht wirkungsvoll „zitiert“ werden kann.

5.2.1.2 Musische Fotopädagogik

Neben diesen technisch orientierten Ansätzen ist die Schulfotografie bis weit in die sechziger Jahre auch durchdrungen vom schwärmerischen Pathos der damals die Kunstpädagogik bestimmenden „Musischen Erziehung“.⁵⁸¹ Fotopädagogische (und weniger fotodidaktische) Positionen dieser Art wurden über lange Jahre insbesondere in der lange Zeit wichtigsten Zeitschrift für Schulfotografie, „Kamera und Schule“, vertreten. Diese erläuterte Wilhelm *Maschke*, jahrzehntelang Vorsitzender des Bundesgremiums für Schulphotographie, 1968 noch einmal (und seine, Aspekte einer musischen Fotodidaktik hier exemplarisch verdichtenden Ausführungen haben offenbar aufgrund der heraufziehenden Veränderungen bereits apologetischen Charakter) „die Stellung der Photographie im Bildungsauftrag der modernen Schule“⁵⁸². Demnach sei die Fotografie ein wertvolles Hilfsmittel, um „die geistigen und handwerklichen Fähigkeiten und künstlerischen Begabungen junger Menschen zur Entfaltung zu bringen“⁵⁸³, das Lernen in der Fotografie vollziehe sich vom schlichten Erinnerungsbild „zur bildmäßigen Gestaltung, zur Lichtbildkunst“ und spreche „die geistigen und seelischen Kräfte des Jugendlichen in seiner Gesamtheit an“. Auch eine Fotografie könne „den Stempel des Persönlichen tragen wie andere künstlerische Werke“ und sei „schöpferisches Gestalten, das in hohem Maße die Persön-

⁵⁸¹ Vgl. hierzu das Kapitel „Kunsterziehung als Teil einer Musischen Erziehung“ in: Richter (1981), S. 91-109.

⁵⁸² Maschke, Wilhelm: Die Stellung der Photographie im Bildungsauftrag der modernen Schule. In: Kamera und Schule [= KuS] 4/1968, S. 101.

⁵⁸³ Ebd.

lichkeit gerade junger Menschen prägen und formen kann“.⁵⁸⁴ Aufgabe der Lehrkräfte sei es, sich mit den „muischen und pädagogischen Möglichkeiten“ der Fotografie vertraut zu machen.⁵⁸⁵ So könne Fotografie zu dem Ziel der Kunsterziehung beitragen, „einerseits latente schöpferische Kräfte zu wecken, bei ihrer Entfaltung Hilfestellung zu leisten und andererseits zum Verständnis für die bildende Kunst beizutragen“⁵⁸⁶, wie Siegfried *Machhaus* im gleichen Heft von „Kamera und Schule“ resümiert.

Fotografie erscheint in Überlegungen wie diesen als Teil eines musischen Bildungsprogramms, wenngleich für die Anerkennung der Fotografie als technisch geprägtes (und didaktisch auch oft so behandeltes) Medium als gleichberechtigte „Kunst“ innerhalb einer musischen Bildung offenbar gefochten werden mußte:

„Man spricht heute viel vom ‚muischen Tun‘ und versteht darunter die bewußte Pflege des Erlebens und Auslebens geistig-seelischer Kräfte, sei es durch Laienspiel, Tanz, Musik usw., sei es durch künstlerische Tätigkeit oder sei es durch das Photographieren. Daß das Photographieren auch zum ‚muischen Tun‘ gehört, wissen viele noch nicht. Und gerade hier beginnt es für uns pädagogisch interessant zu werden.“⁵⁸⁷

„Pädagogisch interessant“, also erzieherische Zielsetzung ist dabei, daß eben nicht „nicht nur die Beherrschung der technischen Voraussetzungen, sondern auch Einfälle also *schöpferische Ideen*, und vor allem *restlose persönliche Hingabe*“ verlangt würden. Dann ist auch Fotografieren „eine gute förderungswürdige Arbeit!“⁵⁸⁸ Diese unterliegt dann demselben musischen Kunstbegriff, aus dem folgt, „daß es sich bei der Photographie nur in bestimmten Grenzen um Erlernbares handelt, denn sie enthält ein weitgehend musisches Element.“⁵⁸⁹

Die Problematik dieses musischen Bildungsdenkens ist in der kunstpädagogischen Diskussion vielfältig - wenn auch mitunter recht polemisch - er-

⁵⁸⁴ Ebd., S. 103.

⁵⁸⁵ Ebd., S. 107.

⁵⁸⁶ Machhaus, Siegfried: Kunsterziehung und Schulphotographie. In: KuS 4/1968, S. 118.

⁵⁸⁷ Pickel, Sepp: Gestern und Heute. Fragestellungen zur Photographie. In: KuS 1/1964, S. 23.

⁵⁸⁸ -el (Pickel, Sepp): Deutscher Jugend-Photopreis 1962. In: KuS 3/1963, S. 77 (Hervorhebung im Original).

⁵⁸⁹ Maschke, Wilhelm: Unsere ersten Aufnahmen. In: KuS 1/1963, S. 10.

örtert worden.⁵⁹⁰ Für unseren Zusammenhang bleibt festzuhalten, daß auch hier der Fokus weniger auf dem Sichtbaren und der sinnhaften Auseinandersetzung damit liegt, als auf der Förderung des „Schöpferischen“, des innerlichen Erlebens und Auslebens, der Subjektivität. Dies geschieht zwar in der fotografischen Auseinandersetzung mit der sichtbaren Welt, doch wird das Sinnpotential des Sichtbaren für eben jene Persönlichkeitsbildung zu wenig erschlossen, da weniger direkte Erfahrung und Empathie zu einem „Gemeinschaftsgefühl“ mit dem Sichtbaren beitragen sollen, als vielmehr eine letztlich begrifflich ungeklärte Entfaltung „des Musischen“ verwirklicht werden soll. Und dies gilt zudem als nicht lernbar, bleibt also auch schwer vermittelbar. Diese mangelhafte Klärung ihrer Begriffe, d.i. hier insbesondere ihres zugrundeliegenden Menschenbildes, das von der neuhumanistischen „Kräftelehre“ geprägt erscheint, ist das Hauptdefizit des musischen Bildungsdenkens.⁵⁹¹ Die Vorstellung vom „Schöpferischen“ als Selbstzweck, das den Genius im Kinde verwirkliche, tendiert zu einer Mystifizierung kindlichen Ausdrucks und birgt die Gefahr einer Absolutsetzung entwicklungspsychologischer Durchgangsstadien, die den Menschen in einem Stadium zurückhalten - „bewahren“, wie Gustav *Hartlaub* formulierte⁵⁹² - will, das nicht den Möglichkeiten der vollausgebildeten menschlichen Persönlichkeit entspricht und daher die kunstpädagogischen Aufgaben einseitig verkürzt.

Von dieser Kritik bleibt allerdings der grundsätzliche Ansatz der musischen Erziehung unberührt, nämlich die Auseinandersetzung mit Kunst und sichtbarer Welt aus anthropologischer Perspektive anzugehen, also nach der Bedeutung von Kunst und Sichtbarem *für den Menschen* zu fragen. Wenn auch der musische Ansatz aufgrund ungenügender anthropologischer und pädagogischer Fundierung oft spekulativ bleibt, zeigt sich hier sehr wohl ein Bezug zu Bergers Forderung eines „ontologischen Rechts“ auf Affirmation in und durch Kunst und das Sichtbare selbst. Berger argumentiert

⁵⁹⁰ Vgl. zum Charakter der Argumente Patt-Wüst, Karin: *Alternative: Musische Bildung. Versuch einer handlungsleitenden Theorie musischer Bildung heute.* Frankfurt/M. 1980, S. 10.

⁵⁹¹ Eine Theoriebildung wurde allerdings auch explizit abgelehnt, da sie dem „Geist“ des Musischen widerspreche. Vgl. hierzu Richter (1981), S. 91f.

⁵⁹² Hartlaub, Gustav F.: *Der Genius im Kinde.* Breslau 1930², S. 147.

grundsätzlich anthropologisch und ontologisch, geht also nicht von der Kunst als Maßstab aus, sondern vom Menschen und seinem „Recht“, also der existentiellen Notwendigkeit nach Sinnkonstitution in der Welt und fragt danach, welchen Beitrag Kunst und Fotografie hierzu leisten können.

Der - allerdings gravierende - Unterschied zum musischen Denken ist, daß Berger diesen Sinn als Erfahrung auch gesellschaftlich-politisch geprägter Wirklichkeit auffaßt und dieser Sinnerfahrung andererseits ermutigende Wirkung zumißt, um Mißständen handelnd zu begegnen. In der rein subjektiven „schöpferischen“ Selbstverwirklichung im Umgang mit dem Sichtbaren und der Kunst wurzelt auch der bekannte Vorwurf an die Musische Erziehung, sie habe alle gesellschaftliche Realität ausgeblendet und zu gewissermaßen „reaktionärer“ gesellschaftlicher Affirmation beigetragen. Hier zeigt Berger, daß weder Subjektivität noch gesellschaftliche Realität negiert werden dürfen und müssen, daß die Totalitätserfahrung ein Ergebnis der Wechselwirkung beider ist. Die hierzu nötige Empathie und das besagte „Gemeinschaftsgefühl“ mit dem Sichtbaren zu vermitteln und so aus einer Totalitätserfahrung mit Mensch und Welt Hoffnung auf Sinn im Sichtbaren erwachsen zu lassen, erscheint dann als vornehmste Aufgabe der Kunstpädagogik. Wenn die „musischen und pädagogischen Möglichkeiten“ der Fotografie so verstanden werden, könnten sie in der Tat einen besonderen Beitrag zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung leisten.

5.2.1.3 Fotodidaktik als „Sehen lernen“

Als weitere Tendenz seit den frühesten Bemühungen um schulische Unterweisung in Fotografie läßt sich die Betonung der fotografischen Bildgestaltung als Hauptzweck des Fotografierens ausmachen. Das Lernen des „Sehens“, d.h. also des spezifisch „fotografischen Sehens“, wie es Andreas *Feininger* benannt hat⁵⁹³, war schon Hauptintention der wohl ältesten dokumentierten Fotografieübung im Zeichenunterricht, wie sie Zeichenlehrer *Lehmann* berichtete.⁵⁹⁴ In dessen an der Kunstfotografie seiner Zeit orientierten Fotografieübungen mit Schülern finden sich bereits

⁵⁹³ Vgl. z.B. Feininger, Andreas: Große Fotolehre. München 1981, S. 243ff.

⁵⁹⁴ Lehmann, B.: Amateurphotographie und Zeichenunterricht. In: Schauen und Schaffen, 22/1909, S. 333-339.

einige grundlegende Problemstellungen, die sich in ähnlicher Weise bis in die heutige Fachdidaktik durchziehen: Etwa die Frage, wie Technik und Gestaltung in der Fotografie zu gewichten seien (die *Lehmann* zugunsten einer „künstlerischen“ Gestaltung mit möglichst reduzierten technischen Unterweisungen entscheidet⁵⁹⁵), wie andererseits Gestaltungsprinzipien vermittelt werden sollen (der Zeichenlehrer greift hierzu auf die Landschaftsfotografie und deren grafische Elemente zurück⁵⁹⁶), die Forderung, daß „künstlerische“ Fotografie persönliches Ausdrucksmittel sein soll⁵⁹⁷, die Frage des Verhältnisses von Fotografie und Malerei bzw. Zeichnung (hier „strebt“ bei *Lehmann* die Fotografie danach, in die Reihe der graphischen Künste aufgenommen zu werden⁵⁹⁸), welchen Nutzen die Fotografie für das Leben der Schüler haben soll (den der Autor in einem nach der Schule fortbestehenden „leisen Kontakt“ mit der Kunst sieht⁵⁹⁹), die Forderung, daß durch die Verbreitung der Fotografie diese zu einem Teil der allgemeinen Bildung werden soll⁶⁰⁰, und schließlich entdeckt *Lehmann* auch einen pädagogisch förderlichen Aspekt, daß nämlich das Fotografieren den im Zeichnen entmutigten Schülern zu einem motivierenden Erfolgserlebnis verhelfen kann⁶⁰¹.

Neben solch frühen, jedoch paradigmatischen Überlegungen finden sich dezidierte Kurse zur formalen Bildgestaltung, deren Elementarcharakter deutlich in der Nachfolge von Grundlehren des Bauhauses steht. Die zugrundeliegenden Gestaltungslehren sind allerdings keineswegs fotografiespezifisch, sondern werden fotografisch, z.B. im Fotogramm, angewandt (Abb. 36).⁶⁰²

⁵⁹⁵ Vgl. ebd., S. 336.

⁵⁹⁶ Vgl. ebd., S. 337.

⁵⁹⁷ Vgl. ebd., S. 338.

⁵⁹⁸ Vgl. ebd., S. 333.

⁵⁹⁹ Vgl. ebd., S. 339.

⁶⁰⁰ Vgl. ebd.

⁶⁰¹ Vgl. ebd., S. 335.

⁶⁰² Vgl. z.B. Schwarz, Roland: Elemente der Bildgestaltung in einfachen Photogrammen. In: KuS, 2/1964, S. 68-72.

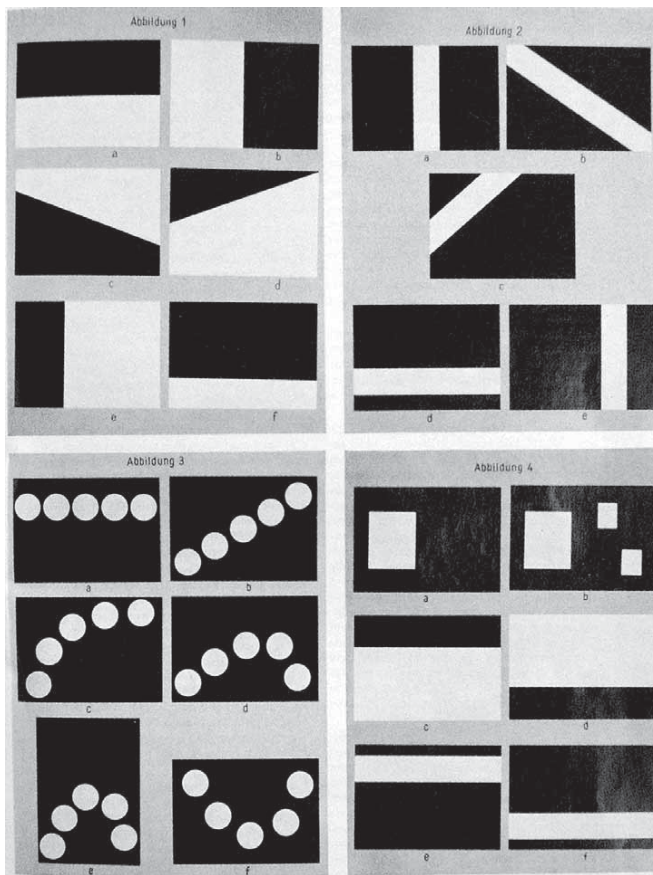


Abb. 36:
(aus: Schwarz, KuS, 2/1964, S. 69)

Meist geht die Gestaltung des „guten“ Einzelbildes als Ziel schulfotografischer Unterweisung jedoch durchaus von sichtbarer Wirklichkeit aus. Dieses „Sehen lernen“, so *Machhaus* zum Verhältnis von „Kunsterziehung und Schulphotographie“⁶⁰³, knüpfe dabei an das Bedürfnis jedes Menschen an, „sich als Zeichen seiner Existenz selbst zu bestätigen“ und deshalb mitzuteilen.⁶⁰⁴ Diese Bereitschaft zur „Selbstbestätigung im Sinne schöpferischer Bewährung“ könne der Kunsterzieher nutzen und zur Bildgestaltung „hinleiten“. Die Schulfotografie solle dabei zur „unmittelbaren Auseinandersetzung mit der Umwelt“ anregen, was nach *Machhaus* v.a. heißt, die Fähigkeit zur Beobachtung zu entwickeln. Dabei sei nicht mehr entscheidend, „was man sieht, sondern wie man sieht“. Der Sehvorgang werde so „künstlerisch“, d.h. er verdichtet Formen, Flächen und Linien zu einem autonomen Bild. In diesen Formen würde sich der Betrachter dann selbst mitteilen. Die Schülerarbeiten, die *Machhaus* hierzu abbildet, zeigen zu abstrakten Kompositionen verdichtete Strukturen von Steinen, Torf und Baumrinde (Abb. 37).

⁶⁰³ Machhaus, S. 115.

⁶⁰⁴ Ebd.

Abb. 37:
(aus: Machaus, S. 115)



Diese Strukturfotografie wird also als Ausdruck des gekonnten, „künstlerischen“ Sehens begriffen. Die abstrahierten Fotografien erinnern dabei stark an die zu dieser Zeit international vorherrschende abstrakte Bildsprache, auch das Foto soll offenbar als reine Form und Selbstaussdruck durch abstrahierte Zeichen dienen. Zudem lassen sich hier Parallelen zu den Konzepten Reinhard *Pfennigs* und Gunter *Ottos* finden, deren an den Gestaltungspraktiken der Moderne ausgerichtete Didaktiken auf die Lösung abstrakter bildnerischer Probleme zielten, bei denen das Thema, der Inhalt allenfalls Vehikel eines innerbildlichen Problems ist, denn „Kunsterziehung ist Erziehung zum bildnerischen Denken“, so *Pfennig*.⁶⁰⁵ Ziel ist somit das autonome Bild im Sinne der Moderne, das Sichtbare ist nur als grundlegende Struktur von Relevanz: „Mit der künstlerischen Gestaltung stellt der Mensch neben die Naturwelt eine selbständige Welt seines Ausdrucks, sie ist seine eigene, die von ihm selbst mit seinen eigenen Maßen gemachte Wirklichkeit.“⁶⁰⁶ Derart wird, wie *Richter* in bezug auf *Ottos* Didaktik von 1964 und 1969 resümiert, „die Form selbst zum Inhalt gemacht“: „Damit bleibt die Betrachtung von Bedeutung, Sinn, Wert einer ästhetischen Nachricht außer acht: Der Satz, die *künstlerische Form*, wird buchstabiert, aber nicht gelesen.“⁶⁰⁷

⁶⁰⁵ Pfennig, Reinhard: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. Oldenburg 1964, S. 126.

⁶⁰⁶ Ebd., S. 166.

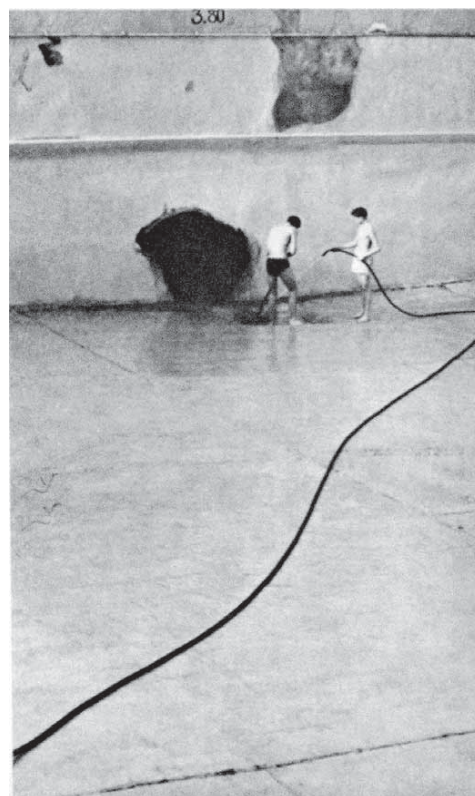
⁶⁰⁷ Richter (1981), S. 132.

Mit Berger kann man diesen Gedankengang erweitern: Die Sprache der Erscheinungen wird in ihre grammatischen Bestandteile zerlegt, jedoch nicht sinnentnehmend gelesen, Syntax wird gewissermaßen von Semantik getrennt. Auf das Sichtbare wird zwar Bezug genommen, jedoch allein als zu formendes Material, welchem der Eigenwert fehlt. In Hinsicht auf die genannten fotodidaktischen Überlegungen bedeutet dies, daß die im Foto „zitierten“ Erscheinungen sprachlos bleiben, da ihnen die Kohärenz fehlt, das Foto bleibt ein kurzes - oder besser: verkürztes - Zitat. Die betonte Formalisierung der bildnerischen Mittel führt weg vom Erfassen des Sinns im Sichtbaren. Solche isolierte Formalisierung entspricht ebensowenig der in Ergänzung zu Berger mit Robert *Adams* betonten Bedeutung der Form als ontologisch notwendige Ganzheitserfahrung, denn auch *Adams* begreift Form als Kohärenz des Sichtbaren, das damit Bedeutung und Sinn erhält.

Eine Auffassung, die das Sehen frei von Sinn hält und damit das Sichtbare als quasi sinnlos behandelt, widerspricht also Bergers Ästhetik diametral. Berger hofft gerade, aufgrund der Sprache der Erscheinungen menschliche Erfahrung vermitteln zu können und damit Verbundenheit mit und Beheimatung im Sichtbaren zu erreichen, während das Konzept „Sehen lernen“ auf Distanzierung, Ästhetisierung und vermeintlichen Selbstaussdruck zielt. Das Ziel ist hier nicht das Sichtbare, sondern die autonome Gestaltung und das Selbst, also die Innerlichkeit.

Daß dies dem eigentlichen Bedürfnis des Schülers nicht entspricht, macht *Machaus* selbst deutlich, wenn er es als nötig erachtet, das Bedürfnis nach persönlicher Affirmation zur autonomen Bildgestaltung „hinzuleiten“, also gegenüber dem sinngebenden *Was* das *Wie* als von Inhalt gereinigte Form in den Vordergrund zu rücken, was man auch als ein „Drängen“ verstehen könnte. Dies bestätigt ein Beispiel aus „Kamera und Schule“, in welchem ein Schüler über das Entstehen seines bei einem Wettbewerb preisgekrönten Fotos berichtet (Abb. 38).

Abb. 38:
(aus: KuS 1/63, S. 11)



Sein Bild, das zwei Jungen beim Ausspritzen eines Schwimmbeckens zeigt und dominiert wird von einem in der Diagonale verlaufenden Wasser-schlauch, sei entstanden, als er „ganz zufällig“ in der Nähe des Schlauches stand. Erst der Fotolehrer habe die Qualität der Aufnahme erkannt und habe ihm „auch etwas von gutem Bildaufbau, von der wirksamen Diagonale usw.“ erzählt, woraufhin der Lehrer die Aufnahme dann für den Schüler im Labor optimierte. „Damals beim Knipsen hatte ich an so etwas gar nicht gedacht“, summiert der erstaunte Schüler.⁶⁰⁸ Dieses einerseits pädago-gisch sinnlose Vorgehen beraubt andererseits das Bild des Gehaltes, also des Sinns, den es für den Schüler hatte und stülpt ihm eine rein formale Logik über. Der Lehrer beschneidet gewissermaßen das Zitat in seiner Länge, anstatt mit dem Schüler gemeinsam nach einer Fortsetzung und Ausweitung des Sinns zu suchen. So wird nicht an gelebter Erfahrung angeknüpft, sondern an formalen Möglichkeiten und deren „künstlerischen Bildungswert“. Hier scheint es zudem die beinahe zwanghafte Legitimation von Fotografie als ebenbürtiger Kunstform zu sein, die den Blick auf die Ei-genarten der Fotografie verstellt.

⁶⁰⁸ Milke, Egmont: So gewannen wir unsere Preise. In: KuS, 1/1963, S. 11.

Ein weitsichtigerer Pädagoge wie der Herausgeber von „Kamera und Schule“, Sepp *Pickel*, bemerkte allerdings damals bereits, daß ihm solche „[...] 'erwachsen gesehene' Aufnahmen von Zehnjährigen [...] immer einigen Kummer machen.“⁶⁰⁹ Die fotografische Bildproduktion der Schüler wirke oftmals wie in Themenwahl und Gestaltung gleichgeschaltet. Tatsächlich interessiere einen vorpubertären Schüler die Kamera nicht als Mittel zur „Bildgestaltung“, sondern als Möglichkeit wie in einer Zeichnung Gesehenes und Erlebtes möglichst vollständig abzubilden, also als *Mittel des Erzählens*: „Werden die Bilder später wieder hervorgeholt, dann geht es nicht um die Schönheit der Aufnahmen, sondern um die anekdotische Erinnerung, die das Kind anbringen will. [...] Ihr [der Kinder] Schönheitsbegriff hat mit Harmonie der Form wenig zu tun. Um so mehr jedoch mit dem Inhalt oder, besser gesagt, dem dargestellten Vorgang.“⁶¹⁰

In diesem Sinne bricht der bayerische Kultusminister 1963 bei der Verleihung des Jugendphotopreises eine Lanze für die „Dilettanten und Amateure“, mit deren anspruchslosem „Knipsen“ sehr wohl „menschliche Erinnerungen und Werte“ verbunden würden:

„Das so weit verbreitete und manchmal auch belächelte Familienalbum ist doch ein Band, das Entfernungen überbrückt und über den Tod hinausreicht. Es begleitet auch das eigene Leben [...]; und wenn Heimat erlebtes Leben ist, dann hilft das Album auch den Leuten, ihre Heimat zu bewahren, die sie verloren haben.“⁶¹¹

Gelebte Erfahrung als Heimat, die in Fotografien ihren Niederschlag findet; Fotografien die Sinn bewahren und zur Beheimatung unter Welt und Menschen beitragen - Bergers Überlegungen sind dem keineswegs fern, und auch die Fotodidaktik ist in jüngerer Zeit auf diese Verwendungsweise von Fotografien aufmerksam geworden.

Die vorgetragene Kritik am didaktischen Konzept der formalen Bildgestaltung betrifft dabei wiederum nicht deren grundsätzliche Notwendigkeit in dienender Funktion, als Mittel, eine Aussage, ein „Zitat“ wirkungsvoll zu gestalten, ein langes Zitat zu formulieren - ein Aspekt, den Berger selbst ja

⁶⁰⁹ Pickel, Sepp: Gedanken zur Schulphotographie. In: KuS, 3/1966, S. 70.

⁶¹⁰ Ebd., S. 70.

⁶¹¹ Maunz, Theodor: Festrede bei der Preisverleihung in München des „Deutschen Jugendphotopreises 1963“. In: KuS, 3/1964, S. 101f.

vernachlässigt. Als Inhalt einer ganzen Kunst- oder Fotopädagogik ist die autonome Gestaltung jedoch zu einseitig, vernachlässigt das Sinnpotential im Sichtbaren, wie es Berger herausgearbeitet hat. Das Bezugsfeld ist dann nicht mehr das Sichtbare, sondern allein die Kunst selbst, Bilder werden rein selbstreferentiell. Berger hatte gerade gezeigt, daß das Wesen der Fotografie an die Erscheinungen gebunden ist, eine reine, abstrakte Fotografie wäre demnach als wesenswidrig zu bezeichnen.

Darüber hinaus offenbart diese Orientierung der Foto- oder Kunstdidaktik an innerkünstlerischen Problemstellungen ein grundlegendes Problem, welches die Kunstpädagogik bis in die Gegenwart prägt: Mit dem „wissenschaftlichen Kunstunterricht“, unter dem *Ottos* Ansatz firmiert, verliert die Kunstpädagogik ihre Orientierung am Menschen und bezieht Inhalte, Methoden und Legitimation weitgehend aus - gerade aktuellen - künstlerischen Strömungen. Dieser Wandel muß als fundamental verstanden werden, verliert doch damit das Sichtbare als Ausgangspunkt kunstpädagogischer Arbeit weitgehend seine Bedeutung. Im Sinne Bergers bedeutet dies das Ende einer Auseinandersetzung mit Mensch und Welt und damit die Negation eines Sinns im Sichtbaren. Wenn das Bild oder besser künstlerische, bildnerische Strategien, nicht der Mensch und seine Wirklichkeit - so vielschichtig dieser Begriff auch sei - die Referenz des Kunstunterrichtes ist, richtet sich Pädagogik nicht mehr an anthropologischen Gegebenheiten aus, diese sind nicht einmal mehr relevant. Damit verliert die Kunstpädagogik jedoch zugleich ihren Wertmaßstab. Jede jeweils aktuelle künstlerische Mode kann mit gleicher Berechtigung Gegenstand sein, Inhalte werden beliebig. Bergers Ethik, die auf einer Ästhetik des Sinns im Sichtbaren beruht, orientiert Kunst und Fotografie jedoch gerade an anthropologischen und ontologischen Grundlagen. Das heißt, hier ist nicht die Kunst maßgebend für den Menschen, sondern der Mensch Maßstab für die Kunst. Nur so ist im übrigen ein tatsächlich *kritischer* Umgang mit Kunst möglich. Ohne diesen Maßstab bleibt allein vorbehaltlose und damit tatsächlich unkritisch-affirmative Akzeptanz, die den Status quo hinnehmen muß oder allenfalls mit persönlich-subjektiver Meinung belegen kann. Bildung ist dann in der Tat nicht mehr „als eine resignierende Anpassung an die jeweiligen Zeitum-

stände“⁶¹², der nach Clemens *Menze* nur zu entgehen ist, wenn der Bildungsprozeß an einer maßstabgebenden Anthropologie orientiert ist.⁶¹³

Es läßt sich also zusammenfassend festhalten, daß in allen Tendenzen der „alten Schulfotografie“ - zumindest in deren, allerdings nicht sehr zahlreichen, theoretischen Begründungen - das Sichtbare als sinngebendes Moment vernachlässigt wird. Dies erscheint zunächst paradox, ist doch die fotografische Aktivität gerade auf dieses Sichtbare gerichtet. Doch hat die Erörterung gezeigt, daß entweder fototechnisches Expertentum oder die Idee von Selbsta Ausdruck und Schöpfertum oder auch der Wille zur absoluten formalen Gestaltung diese Sinndimension eher verstellen, das Sichtbare also, pointiert formuliert, sinnlos bleibt. Gleichwohl wurde festgestellt, daß in dieser frühen Schulfotografie Bergers grundlegender Ansatzpunkt, der vom Menschen aus nach der Bedeutung von Fotografie und Kunst fragt, in Teilen erkennbar ist.

5.2.2 Visuelle Kommunikation: Das Sichtbare ist verdächtig

Einen radikalen Bruch mit den bis dahin existierenden musischen wie formal-gestalterischen Konzepten zur Vermittlung von Fotografie in der Schule bildete das Konzept „Visuelle Kommunikation“, das seit 1968 entwickelt wurde. Die Visuelle Kommunikation, die als Unterrichtsfach den Kunstunterricht ersetzen und fächerübergreifend vermittelt werden sollte, setzte nun weder am Kind, also anthropologisch, noch am Gegenstand, also der Kunst oder Fotografie, an, sondern betrachtete Kunst und Medien als rein gesellschaftlich geprägtes Phänomen. Fotografie galt insofern als ein - allerdings wesentlicher - Teil des Medienverbundes (gemeinsam mit Fernsehen, Film, Werbung, Comics etc.), der nun ausschließlich auf seine sogenannte herr-

⁶¹² Menze, Clemens: Überlegungen zur Kritik am humanistischen Bildungsverständnis in unserer Zeit. In: ders.: Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Hildesheim 1980, S. 118.

⁶¹³ So auch *Benning* aus erziehungswissenschaftlicher Sicht: „Es sind also zuerst die Grundkonturen einer Pädagogischen Anthropologie zu entwickeln, bevor die Frage nach den die pädagogische Praxis konstituierenden und leitenden pädagogisch-ethischen Sinnwerten gestellt werden kann.“ Benning, Alfons: Ethik der Erziehung. Grundlegung und Konkretisierungen einer Pädagogischen Ethik. Zürich 1992, S. 36.

schaftssichernde Funktion hinterfragt werden und mit dem selbst wiederum in emanzipatorischer Weise gearbeitet werden sollte. Der Schwerpunkt der sowohl theoretischen wie praktischen Beschäftigung mit Fotografie verschob sich somit auf deren gesellschaftliche Funktion und die daran und dadurch zu übende „Kritik“ an den Herrschaftsverhältnissen. Kunst, so Heino R. Möller in seiner Schrift mit dem bezeichnend aggressiven Titel „Gegen den Kunstunterricht“, sei nach Herkunft und Anspruch normierend und autoritär und verhindere daher eine „demokratisch-egalitäre Gesellschaft“. „Erlösung“ sei in der Kunst nicht mehr aktuell „und das Insistieren auf ihrem ‚Prinzip Hoffnung‘ selbst reaktionär.“⁶¹⁴ Daher müßten die neuen Medien Gegenstand des Unterrichts werden, da sie diesen „Erlösungsanspruch“ verhinderten, sie lösten Kontemplation in Aktion, Dauer in Gegenwart auf. Möller zitiert Hans-Magnus Enzensberger: „Sie [die Medien] lösen ‚geistiges Eigentum‘ schlechthin auf und liquidieren das ‚Erbe‘, das heißt, die klassenspezifische Weitergabe des immateriellen Kapitals.“⁶¹⁵

Den Kern des hier deutlich werdenden Wandels macht also aus, daß es nicht länger um den Menschen und seine anthropologischen Existentialien noch um Kunst oder Fotografie und ihre immanenten Problemstellungen geht, sondern um eine radikale Politisierung des Schulunterrichtes⁶¹⁶, der wiederum eine politische Veränderung der Gesellschaft bewirken sollte. Kunstunterricht wird demnach in politisch-ideologischer Absicht instrumentalisiert. Und diese politische Absicht stellte bei den extremsten Vertretern der Visuellen Kommunikation als marxistisch-revolutionäre Strategie die bestehende Gesellschaftsordnung vollständig in Frage. Die Visuelle Kommunikation hatte somit primär ein politisch-ideologisches und weniger ein foto- oder mediendidaktisches Ziel.

Das im Klima der politischen Bewegung von 1968 entstandene programmatische Manifest der „Adhoc-Gruppe Visuelle Kommunikation“⁶¹⁷ fußte auf

⁶¹⁴ Möller, Heino R.: Gegen den Kunstunterricht. Ravensburg 1970, S. 21.

⁶¹⁵ Enzensberger, Hans-Magnus: Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Kursbuch 20, Frankfurt/M. 1970, S. 167.

⁶¹⁶ „Unterricht in Visueller Kommunikation ist ein eminent politischer Unterricht.“ (Möller, S. 25.)

⁶¹⁷ Adhoc-Gruppe Visuelle Kommunikation: Visuelle Kommunikation - Zur gesellschaftlichen Begründung eines neuen Unterrichtsfaches. In: Ehmer, Hermann K.: Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln 1971, S. 367-373.

der neomarxistischen Kulturkritik der „Frankfurter Schule“ (*Horkheimer, Adorno, Marcuse*). Gemäß *Adorno* und *Horkheimer* halte die herrschende Klasse ihre repressive Macht durch eine „Kulturindustrie“ aufrecht, welche für einen scheinbaren Ausgleich der „Klassengegensätze“ Sorge, indem sie der Zerstreuung der Arbeiterschaft diene und systemkonforme Inhalte verbreite. Dem Menschen werde mit einem derart manipulierten Bewußtsein der Blick auf die gesellschaftliche „Realität“ verschleiert.⁶¹⁸ Unter „Kulturindustrie“ wurden dabei sowohl der gesamte Kunstbetrieb als auch die verschiedenen Medien verstanden.

Enzensberger modifizierte diesen Ansatz zum Begriff der „Bewußtseinsindustrie“, womit gemeint war, daß diese Industrie nicht nur die Kultur, sondern das gesamte herrschende Bewußtsein in der Gesellschaft hervorbringe.⁶¹⁹ Darüber hinaus tat er einen für die Neo-Linke weiteren wesentlichen Schritt, der den Weg aus der passiven Medienkritik zu aktiver Manipulation vorzeichnete: Indem er erklärte, daß jeder Gebrauch der Medien immer Manipulation bedeute, daß Manipulation nur als „Hand- oder Kunstgriff“ zu übersetzen sei⁶²⁰, nahm er dem Begriff der Manipulation jede negative ethische Konnotation und wandelte die kritische Medienabstinenz der Frankfurter Schule zu einem „Medienoptimismus“, der die Medien als Instrument politischer Agitation freigab. Gemäß diesem *nihil obstat Enzensbergers* traten viele systemkritische Linke den Marsch auch in die Institutionen der Medien (Presse, Fernsehen, Rundfunk) an. Andere marxistische Theoretiker griffen diese weltanschaulichen Konstrukte auf und formulierten als praktische Konsequenz für die Schule daraus das Konzept „Visuelle Kommunikation“.⁶²¹

Gemäß dieser theoretischen Konstruktion gab *Möller* als Leitziel der Visuellen Kommunikation die „Befähigung zu kritischem Medienkonsum und emanzipatorischem Mediengebrauch“⁶²² oder deutlicher: „die Befähigung

⁶¹⁸ Vgl. Horkheimer, Max/ Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M. 1969, S. 128-176.

⁶¹⁹ Vgl. Enzensberger, Hans-Magnus: Bewußtseinsindustrie. In: ders.: Einzelheiten 1, Bewußtseinsindustrie. Frankfurt/M. 1969.

⁶²⁰ Enzensberger (1970), S. 159.

⁶²¹ So verweist *Möller* auf die „grundlegende Bedeutung“ von *Enzensberger* für die Visuelle Kommunikation. Vgl. Möller, S. 26, FN 42.

⁶²² Ebd., S. 23.

zur Manipulation⁶²³ an. Nicht mehr Kunst - ein „historisches Fossil“⁶²⁴ - sollte Gegenstand des Unterrichts sein, sondern nur noch das, was zur „Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge“, i.e. zur Ideologiekritik marxistischer Provenienz, beiträgt.⁶²⁵ Die wertauflösende Rolle der Medien in diesem Prozeß wurde mit *Enzensbergers* Zitat bereits beschrieben. Diese Negation aller geltenden künstlerischen und ästhetischen Werte erlaubte es nun zu behaupten, Kunstwerke seien gleich anderen Medien ausschließlich an ihrer kommunikativen Funktion zu messen. Deshalb existiere kein Unterschied zwischen Kunstwerken und außerästhetischen Kommunikationsmitteln. Da die optischen Kommunikationsmedien heute ein weit größeres Gewicht hätten, müßten sie mindestens gleichrangig oder sogar vorrangig in der Schule behandelt werden.⁶²⁶

Folgerichtig forderte man dann auch zunächst die Abschaffung des Kunstunterrichtes, da er ausschließlich geprägt sei von „bürgerlich-idealistischen“ Motiven.⁶²⁷ Um der konstatierten „Bewußtseinsmanipulation“ entgegenzuwirken, sollten einerseits alle diese optischen Erzeugnisse auf ihre manipulierende und repressive Funktion ideologiekritisch untersucht werden und andererseits sollten die Schüler lernen, mittels der Medien selbst im Sinne *Enzenbergers* manipulativ tätig zu werden: „Manipulation ist als politischer Akt nicht nur negativ erfahrbare Beeinflussung [...], sondern Voraussetzung für wirkungsvolles Agitieren zur Durchsetzung eigener politischer Ziele.“⁶²⁸

Ziel aller so geprägten Erziehungsvorgänge sollte die „Emanzipation“ sein, ein „Begriff, der gegen Ende der sechziger Jahre in den pädagogischen Sprachgebrauch eindrang und den bis dahin herrschenden Begriff der Mündigkeit zu verdrängen begann“⁶²⁹ und der heute in allen Curricula und Richtlinien zu finden ist. Tatsächlich weist der Begriff an sich („Befreiung von

⁶²³ Ebd., S. 24.

⁶²⁴ Ebd., S. 21.

⁶²⁵ Vgl. Richter (1981), S. 136.

⁶²⁶ Vgl. Ehmer, Hermann K.: Zur Metasprache der Werbung - Analyse einer DOORNKAAT-Reklame. In: ders. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln 1971, S. 162f.

⁶²⁷ Vgl. Adhoc-Gruppe Visuelle Kommunikation, S. 367.

⁶²⁸ Möller, S. 24.

⁶²⁹ Richter (1981), S. 135.

von Abhängigkeit und Bevormundung⁶³⁰) bereits auf ein Gesellschaftsverständnis, das vom Antagonismus gesellschaftlicher Gruppen und einem notwendigen Kampf gegen Institutionen ausgeht⁶³¹ sowie Freiheit nur als Freiheit *von* etwas auffaßt, was in dieser Einseitigkeit die sittliche Verpflichtung, die in der Freiheit liegt und von der auch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ausgeht⁶³², vernachlässigt oder in Frage stellt. Dies bestätigen Theoretiker der Visuellen Kommunikation selbst, wenn sie den Begriff „Emanzipation“ gegen eine Entideologisierung verteidigen:

„Erziehung zu Emanzipation, zu intellektueller und persönlicher Unabhängigkeit, diese Forderung ist so verbreitet, daß es den Eindruck erweckt, als werde hier ein Ziel gesetzt, das allgemein anerkannt wäre. Tatsächlich aber handelt es sich hier um ein nur zu subversives Programm, das auf die Überwindung der elementarsten 'demokratischen' Tabus abzielt[...].“⁶³³

Die hier deutlich werdende antidemokratische Tendenz mancher Vertreter der Visuellen Kommunikation spiegelt sich auch in dem Aufruf der „Adhoc-Gruppe“ zur „Veränderung der Klasseninstitution Schule“ mittels einer „kollektiven und organisierten Unterwanderung der Schule.“⁶³⁴

Kritisch zu betrachten sind zum einen die offen politisch-revolutionären Ansprüche wie zum anderen die implizite Manipulation, der die Visuelle Kommunikation die Schüler selbst unterzog: Daß das eigene Konzept einer ideologiekritischen Analyse niemals standgehalten hätte, sondern selbst eine unhaltbare Beeinflussung darstellte, wurde offenbar nicht erkannt:

⁶³⁰ Wahrig, Deutsches Wörterbuch, Sp. 1089.

⁶³¹ Vgl. hierzu *von Criegern* in einer Kritik Gunter Ottos: „Emanzipation aber, die nicht *von den grundlegenden sozio-ökonomischen Gegensätzen zwischen konkurrierenden Gruppen ausgeht*, verkehrt sich in ihr Gegenteil [...].“ *Von Criegern, Axel: Zum Politik-Begriff Gunter Ottos*. In: Claußen, Bernhard (Hrsg.): *Politisches Lernen durch Visuelle Kommunikation. Texte zur Grundlegung, Konkretisierung und Kritik*. Ravensburg 1975, S. 39 (Hervorhebung J. K.).

⁶³² Das Grundgesetz legt dabei den kategorischen Imperativ *Kants* zugrunde. Vgl. Schacht-schneider, Karl Albrecht: *Res publica, res populi. Grundlegung einer Allgemeinen Republiklehre. Ein Beitrag zur Freiheits-, Rechts- und Staatslehre*. Berlin 1994, S. 279ff, insbes. S. 283f.

⁶³³ Borchhardt, Johannes/ Dunkel, Ole/ Stüber, Joachim: *Audiovisuelle Medien in der Schule 1. Zur politischen Ökonomie visueller Kommunikation*. Ravensburg 1972, S. 187f.

⁶³⁴ *Adhoc-Gruppe Visuelle Kommunikation*, S. 368.

„Zu dieser Manipulation gehört auch das systematische Herausnehmen, das Verhindern jeder Begegnung mit einem überzeitlich Gültigen. Ob es nun eine Person, ein Kunstwerk, ein ethisches Prinzip ist, die Kinder sollen so wenig wie möglich von positiven Eindrücken erreicht werden, die nicht ins Schema der Interessengegensätze passen.“⁶³⁵

Richter weist darauf hin, daß die Visuelle Kommunikation keine didaktisch-methodische Konzeption zur Verwirklichung ihrer Ansprüche in der Schule vorgelegt hat.⁶³⁶ Eines der wenigen konkreten Unterrichtsbeispiele aus dem Bereich Fotografie wurde 1973 von Bernhard *Claußen* und Michael *Weigt* publiziert.⁶³⁷ Ihr Entwurf einer „emanzipatorischen Fotografie“ bleibt jedoch merkwürdig blaß. Obwohl die Autoren, die sicherlich eher der gemäßigten „kritisch-reformatorischen“ als der „kritisch-revolutionären“ Gruppe der Theoretiker der Visuellen Kommunikation zuzurechnen sind⁶³⁸, sich von der traditionellen Schulfotografie, zu der sie die Arbeit des Bundesgremiums für Schulphotographie rechnen, „bewußt distanzieren“ wollen⁶³⁹, ist das für den Kurs gewählte Thema „Altes und Neues“ sicher zunächst nichts auffällig Neues. Zwar wird darauf geachtet, daß die entsprechenden Motive eine „historisch-gesellschaftliche Bedeutung“ haben sollen⁶⁴⁰, doch ist auch hier die Lehrperson - wenn auch offenbar eher widerwillig - genötigt, zunächst einmal technische Grundlagen und Fragen der Bildgestaltung zu vermitteln. Leider sind dem Aufsatz keine Reproduktionen von Schülerarbeiten beigegeben, so daß vor allem auf durch die Fotos initiierte politische Diskussionen als Lernerfolg sowie auf übergeordnete soziale und affektive Lernziele verwiesen wird.⁶⁴¹

Gerade in dieser verkrampten Distanziertheit gegenüber praktischen Aspekten der Fotografie und damit an ihren wesentlichen und für Schüler interessanten Anteilen, liegt begründet, daß das Konzept Visuelle Kommu-

⁶³⁵ Schoeck, Helmut: *Kinderverstörung. Die mißbrauchte Kindheit - Umschulung auf eine andere Republik.* Asendorf 1989³, S. 39.

⁶³⁶ Vgl. Richter (1981), S. 139.

⁶³⁷ Claußen, Bernhard/ Weigt, Michael: Überlegungen im Anschluß an die Durchführung eines „Neigungskurses Fotografie“. In: Claußen (1975), S. 199-209.

⁶³⁸ Gemäß der Einteilung *Richters*. Vgl. Richter (1981), S. 135.

⁶³⁹ Vgl. Claußen/ Weigt, S. 205.

⁶⁴⁰ Vgl. ebd., S. 202.

⁶⁴¹ Vgl. ebd., S. 203.

nikation insgesamt in der Realität weitgehend scheiterte und kaum in reiner Form umgesetzt wurde. In der Unterrichtswirklichkeit war die rein verbal-analyisierende Arbeitsweise nicht durchzuhalten und wirkte auf die Schüler demotivierend.⁶⁴²

Das Verhältnis von Bergers Ästhetik sowie seiner Theorie und Praxis der Fotografie zur Visuellen Kommunikation ist nun insofern komplex, als die weltanschauliche Grundlage der Visuellen Kommunikation prinzipiell mit Bergers übereinstimmt, sich gleichwohl bei genauerer Untersuchung grundlegende Differenzen ergeben, die für die Beurteilung des Konzepts Visuelle Kommunikation aufschlußreich sind.

So hat auch Berger in seinem frühen Buch „Sehen“ ideologiekritische Analysen durchgeführt und seine Kunstkritik fragt immer nach dem gesellschaftlichen Zusammenhang des Kunstwerks, die „soziale Funktion der Kunst“ ist sein Erkenntnisinteresse. Dennoch scheint es einen direkt erkennbaren Einfluß Bergers auf oder eine nachweisbare Rezeption seiner Schriften im Konzept Visuelle Kommunikation – soweit dies zu überblicken ist – nicht gegeben zu haben. Dies mag angesichts der von *Dyer* für den englischsprachigen Raum beschriebenen enormen Breitenwirkung von Bergers TV-Reihe und seines Buches „Sehen“ erstaunen.⁶⁴³ Ein Grund hierfür wird sein, daß Buch und Serie erst 1972 in England und 1974 in deutscher Übersetzung erschienen und zu diesem Zeitpunkt das Konzept Visuelle Kommunikation bereits weit vorangeschritten war. Wenn die Frage

⁶⁴² Zum Problem des mangelnden Praxisgehaltes der Visuellen Kommunikation vgl. Claußen, Bernhard: Desiderate im Problemfeld einer politisch verstandenen Visuellen Kommunikation. In: Claußen (1975), S. 275-281 sowie Gramatzki, S. 35.

⁶⁴³ Ein Beispiel für diese langwährende Rezeption von „Sehen“ findet sich bei Hildred, Mike: *New Ways of Seeing*. In: Thistlewood, David (Hrsg.): *Critical Studies in Art and Design Education*. Harlow, Essex 1989, S. 42-56, der vor allem den medienkritischen Aspekt herausgreift und Unterrichtsbeispiele für medienkritische Collagen und Umgestaltungen gibt. Im gleichen Band warnt Arthur *Hughes* ebenfalls mit einem Zitat Bergers, diesmal aus dem „weißen Vogel“, vor einem Reduktionismus solch „kritischer“ Praxis auf reine, unkritische Aktivität; gleichwohl sieht er im kopieren Nachvollzug von Kunstwerken eine Möglichkeit, ein intensives Sehen in Gang zu setzen, das er mit Bergers Ästhetik begründet: „To paraphrase John Berger: a copy is not simply a representation of the copied work, but a visual record of the work of art *being looked at*.“ (Hughes, Arthur: *The Copy, the Parody and the Pastiche*. In: Thistlewood, S. 73). *Hughes* zieht hier also die kunstpädagogische Konsequenz aus Bergers Theorie der Sichtbarkeit und seiner Analyse der Interaktion von Kunstwerk und Betrachter im Sehen selbst.

nach Bergers Bekanntheitsgrad und der Möglichkeit seiner Rezeption hier auch nicht beantwortet werden kann, stellt sich gleichwohl die wesentlich wichtigere Frage nach möglichen Parallelen oder Unterschieden seiner ideologiekritischen Auffassung zu der der Visuellen Kommunikation, welche eine Rezeption hätten begünstigen oder verhindern können.

Zunächst ist in den weltanschaulichen Prämissen eine grundsätzliche Parallelität von Bergers Auffassung und der der Visuellen Kommunikation festzustellen: Beide fußen auf einer marxistischen Sicht von Mensch, Gesellschaft und Geschichte und haben als Ziel eine mehr oder weniger revolutionäre Veränderung der als „kapitalistisch“ qualifizierten Gesellschaftsordnung. Vor diesem Hintergrund betrachten beide Konzeptionen Kunst als Ausdruck der jeweils herrschenden Verhältnisse und wollen Bilder ideologiekritisch auf ihre Absichten hin untersuchen. Insbesondere Werbung wird als affirmativ, manipulativ und Emanzipation verhindernd charakterisiert, und in dem Anliegen, Manipulationsmechanismen aufzudecken, besteht wohl die stärkste Affinität beider Konzeptionen.

Hier ist besonders auf die Parallelität von Bergers Analyse von Werbung und dem fotoikonologischen Ansatz Axel von Criegerns hinzuweisen, den dieser 1976 in seinem Buch „Fotodidaktik als Bildlehre“⁶⁴⁴ vorstellte. Von Criegerns Konzept einer um ikonologische Elemente erweiterten Visuellen Kommunikation steht beispielhaft für die zu dieser Zeit geführte Diskussion um eine Modifikation der Visuellen Kommunikation, die ihren Grund in einem „Unbehagen an dem unhistorischen Medienansatz der Visuellen Kommunikation“ hatte.⁶⁴⁵

⁶⁴⁴ Von Criegern, Axel: Fotodidaktik als Bildlehre. Berlin 1976.

⁶⁴⁵ Knödler-Bunte, Eberhard: Sozialgeschichte und Kunstwissenschaft. In: Dunkel, Ole/Jentzsch, Konrad (hrsg. im Auftrag des Bundes Deutscher Kunsterzieher e.V.): Ästhetische Erziehung und gesellschaftliche Realität. Eine Bestandsaufnahme zur Situation des Faches Bildende Kunst/Visuelle Kommunikation (Kunstpädagogik Kongreß, Berlin West 1976). Ravensburg 1976, S. 89. Der Band dokumentiert die Diskussion um die fehlende „historische Dimension“ der Visuellen Kommunikation ausführlich.

Abb. 39: (aus: von Criegern (1976), S. 129)



Abb. 40: (aus: Berger: Sehen, S. 135)



Von Criegerns Didaktik zielte darauf ab, die historische Bedingtheit auch von Fotografien Schülern zugänglich zu machen, also die „Produktionsbedingungen“ und „Motive, Patterns, Themen und Inhalte“ der Fotografie in die Analyse miteinzubeziehen.⁶⁴⁶ Derart modifiziert entspreche die Bildlehre dann dem Begriff der Ikonologie. Die ikonologische Analyse von Fotografien könne allerdings im Rahmen des Unterrichts nicht wissenschaftlich um-

⁶⁴⁶ Vgl. von Criegern (1976), S. 8.

fänglich geleistet werden, die Didaktik müsse sich „damit zufrieden geben, überhaupt Kontinuität im Bildbereich aufzuzeigen, um von dort das Problem der Geschichtlichkeit der Bildproduktion zu beleuchten.“⁶⁴⁷ *Von Criegern* führt eine solche ikonologische Analyse dann anhand verschiedener Beispiele durch, die in der Gegenüberstellung von fotografierten Werbeanzeigen und historischen Gemälden zeigen sollen, daß sich die Werbung bestimmter Motive der Kunst bedient, um Verkaufsabsichten zu fördern (vgl. Abb. 39).

Diese Gegenüberstellungen erinnern deutlich an die Beispiele für die Bezüge von Werbung und Ölmalerei, die Berger in „Sehen“ angeführt hat (vgl. Abb. 40).

Zudem findet sich in den Bildbeispielen *von Criegerns* Bergers These wieder, daß eine direkte Kontinuität von der Bildsprache der Ölmalerei zur Werbung bestehe, die auf der Ebene der Zeichenkomplexe anzusiedeln sei (vgl. Kapitel 3.2.1.2). Diese Kontinuität zu benennen bedeutet praktisch, eine ikonologische Analyse im Sinne *von Criegerns* vorzunehmen. Das heißt, daß die wesentliche Idee des Konzeptes *von Criegerns* in Bergers Ansatz eine Parallele hat, offenbar jedoch ohne daß *von Criegern* Berger direkt rezipiert hat.

So weit also die Gemeinsamkeiten zwischen Bergers Thesen und insbesondere denen der späteren Visuellen Kommunikation zu reichen scheinen, so fundamental sind andererseits die Unterschiede, die sich vor allem zu den frühen Theoretikern der Visuellen Kommunikation ausmachen lassen. Denn im Gegensatz zur Visuellen Kommunikation leugnet Berger nie einen überzeitlich gültigen Wert der Kunstwerke und gibt diese nicht zugunsten einer Beschäftigung mit den Massenmedien auf. Berger anerkennt explizit einen Wertmaßstab für die Kunst und will ihre Qualitäten im Sinne des Menschen genutzt sehen.

Hinsichtlich ihres Verhältnisses zum Sichtbaren rückt die Visuelle Kommunikation keineswegs näher an die Erscheinungen und ihre Relevanz heran, sondern unterstellt alles Sichtbare - ob Kunst oder Wirklichkeit - einem ideologiekritischen Generalverdacht. Sie polemisiert gegen jede Affirmation

⁶⁴⁷ Vgl. ebd., S. 59.

durch die Kunst, verlangt im Sinne *Adornos* die konsequente „Negation der Negation“. Das bedeutet im Sinne Bergers gerade die Entwurzelung und Entfremdung des Menschen von dem ihn umgebenden Sichtbaren. Der Mensch wird bewußt und gezielt der Beheimatung beraubt in der Meinung, damit Kritikfähigkeit und „Emanzipationswillen“ zu fördern, also „revolutionären“ Willen zu schüren.⁶⁴⁸ Bindungen an Sichtbares, an Menschen und Welt sowie an die Kunst werden abgeschnitten, um den so bindungslosen Menschen auf ein vorgegebenes Ziel auszurichten. Das „ontologische Recht“ des Menschen wird demnach mißachtet, Selbstbestimmung, die gerade aus der Sicherheit einer Verwurzelung erwächst, wird erschwert anstatt gefördert⁶⁴⁹, der Mensch ist leichter instrumentalisierbar.

Diesen letztlich unüberbrückbaren Gegensatz zu Bergers Denken deutet dieser selbst in seiner Kritik einer doktrinär-marxistischen „visuellen Ideologie“ an, welche Kunst als bloße Chiffre für gesellschaftliche Verhältnisse verstehe und somit Kunst als mögliches Modell der Freiheit vollständig eliminiere⁶⁵⁰ (vgl. Kapitel 3.4.1). Der Kern des Konzeptes Visuelle Kommunikation dürfte dem parallel gelagert sein, denn es leugnet den Sinn der Kunst:

„Aber kein Bild von Wert hat es allein mit der äußeren Erscheinung zu tun: sondern mit einer Ganzheit, für die das Sichtbare nicht mehr ist als ein Schlüssel. Und angesichts solcher Bilder ist die Theorie der visuellen Ideologie hilflos.“⁶⁵¹

Berger bemerkt dabei selbst, daß seine marxistischen Kollegen hiergegen einwenden würden, es gebe keine „Bilder von Wert“, doch läßt er diesen Gegensatz offen in dem Bewußtsein der Notwendigkeit von Kunst als Ort menschlicher Freiheit und Verwurzelung. So widerspricht Bergers Denken und Ästhetik, die Werte setzt und diese vertritt, letztlich der neomarxistischen Theoriebildung, die über die Negation des Bestehenden hinaus keine die Existenz des Menschen betreffende Sinnggebung leisten will.

⁶⁴⁸ Vgl. zur ideologischen Umdeutung des Emanzipationsbegriffs Brezinka, Wolfgang: Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik. München, Basel 1981⁶, S. 151ff.

⁶⁴⁹ Zu diesem Zusammenhang wurde auf die Ergebnisse der Bindungsforschung verwiesen.

⁶⁵⁰ Vgl. Berger, John: Was Kunst leistet. In: Berger: Das Sichtbare, S. 217f.

⁶⁵¹ Ebd., S. 216.

Gerade Bergers Ansatz zur Problematisierung von Werbung - obwohl scheinbar so ähnlich - macht diese qualitative Differenz deutlich; denn er geht über eine rein ideologiekritische Analyse (auf die trotz der ikonologischen Elemente auch *von Criegerns* Ansatz zuläuft) hinaus, indem er eine differenzierte und treffende Analyse der psychologischen Wirkung von Werbung vorlegt. Er beläßt es nicht bei der bekannten These, daß Werbung manipuliere, indem sie durch falsche Versprechen hedonistische Bedürfnisse anspreche. Vielmehr verweist er darauf, daß Werbung in die zwischenmenschlichen Beziehungen eingreift, indem sie den Menschen im Selbstwertgefühl verunsichert und ihm gleichzeitig hierfür wieder eine Scheinlösung anbietet. Dieses Problem ist demnach pädagogisch nicht allein durch negative Kritik zu beheben, vielmehr verweist es auch auf die pädagogische Aufgabe, Selbstwertgefühl soweit zu stärken, daß irrealen Konsumversprechen ihre Wirkung verlieren. Eine solche personale Dimension von Selbstvertrauen, Verantwortungsbereitschaft, Gemeinschaftsfähigkeit und Mitmenschlichkeit ist jedoch im Emanzipationsbegriff nicht enthalten.

Hier wird auch die tatsächliche Relevanz der seitens der Visuellen Kommunikation angestoßenen Problematik deutlich. Die ausgeführte Kritik am Konzept Visuelle Kommunikation leugnet keineswegs das Problem der Manipulation durch Medien und Werbeindustrie, die heute ein Maß erreicht hat, das zu Beginn der siebziger Jahre kaum abzuschätzen war. Der Medienverbund, allen voran das heute vorherrschende Fernsehen, schafft Meinungen, streut gezielte Propaganda, beeinflusst und erzeugt politische Stimmungen, macht aus Politik Unterhaltung in einer Weise, die inzwischen zu einer faktischen Gefährdung des Friedens und der Demokratie angewachsen ist⁶⁵², welche doch den freien, sachlich informierten und verantwortungsbewußten Bürger voraussetzt. Der Medienkomplex erzeugt kaum

⁶⁵² Daß und wie Medien sich gerade in der existentiellen Frage von Krieg und Frieden als manipulative „Weichensteller für Kriege“ erweisen, haben zuletzt Publikationen anhand jüngerer Kriegs- und Vorkriegsberichterstattung dezidiert herausgearbeitet. Vgl. z.B. Loquai, Heinz: Weichenstellungen für Kriege. Internationales Krisenmanagement und die OSZE im Kosovo-Konflikt. Baden-Baden 2003; Jäger, Margarete/ Jäger, Siegfried (Hrsg.): Medien im Krieg. Der Anteil der Printmedien an der Erzeugung von Ohnmachts- und Zerrissenheitsgefühlen. Duisburg 2002; Palm, Goedart/ Rötzer, Florian: Medien Terror Krieg. Zum neuen Kriegsparadigma des 21. Jahrhunderts. Hannover 2002.

mehr durchschaubare Virtualität, es wird durch Computer, Internet und andere neueste Medien eine Scheinwelt aufgebaut, die gerade Jugendliche massiv beeinflusst, Verhalten und Empfinden, ja ganze Lebensstile und Biographien prägt⁶⁵³. Insofern tut Aufklärung über und Kritik an den Medien heute mehr denn je not. Das darf jedoch nicht bedeuteten, an die Stelle der einen eine andere Manipulation zu setzen, und so erneut Freiheit und Selbstbestimmung des Menschen zu mißachten. Zudem zeigt Berger, daß Kritik allein noch keinen konstruktiven Ausblick, keine Sinnperspektive ergibt. Seine Theorie der Fotografie weist gerade einen Weg, das Medium verantwortungsbewußt zu nutzen und zur Sinnkonstitution in einer Welt zu nutzen, die diesen Sinn beständig zu negieren scheint.

5.2.3 Ästhetische Erziehung: Das Sichtbare ist zu verändern

Das Konzept „Visuelle Kommunikation“ hatte bei aller vorgebrachten Kritik immerhin noch den Vorteil, eine geschlossene Theoriebildung zu liefern, die eine deutliche Position in klarer Argumentation zur Diskussion stellte. Seit der in den frühen siebziger Jahren sich breit machenden Einsicht, daß das Konzept Visuelle Kommunikation in der Schulpraxis nicht umsetzbar war, entstand eine Vielzahl theoretischer Ansätze und Konzepte, doch existiert seitdem keine geschlossene kunstpädagogische oder -didaktische Theorie mehr.⁶⁵⁴ Für die Sammelbezeichnung „Ästhetische Erziehung“, die - von *Hartmut von Hentig* 1969 angestoßen⁶⁵⁵ - sich seit Mitte der siebziger Jahre etabliert hat, sieht Dietrich *Grünwald* eine gültige Theorie gar als „obsolet“ an, widerspricht sie doch dem - postmodernen - Postulat von „Pluralität und Offenheit“.⁶⁵⁶

⁶⁵³ Dessen eklatanteste Auswirkung, das Training von Gewalt an Computerspielen und eine dadurch gesteigerte Gewalttätigkeit unter Jugendlichen ist mittlerweile unübersehbar, wie der US-Militärpsychologe *Grossman* jüngst erneut bestätigte Vgl.: Grossman, Dave/DeGaetano, Gloria: Wer hat unseren Kindern das Töten beigebracht? Ein Aufruf gegen Gewalt in Fernsehen, Film und Computerspielen. Stuttgart 2002.

⁶⁵⁴ So auch Richter (1981), S. 146; Wick: Zur Einführung. In: Wick, S. 9f.; Grünwald, Dietrich: Einleitung. In: K+U Sammelband „Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995“. Velber 1996, S. 6.

⁶⁵⁵ Vgl. Hentig, Hartmut von: Das Leben mit der Aisthesis (1969). In.: Otto, Gunter (Hrsg.): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst - Didaktik - Medien 1969-1974. Braunschweig 1975, S. 25-26.

⁶⁵⁶ Grünwald, S. 6.

Auf die wesentliche Veränderung in der kunstpädagogischen und -didaktischen Theoriebildung weist *Richter* in seiner 1981 endenden Darstellung zwar hin, gewichtet diese jedoch insgesamt zu wenig. Als sich seit Mitte der siebziger Jahre „der dichte Wordampf über dem kunstpädagogischen Schlachtfeld etwas verzogen hatte“⁶⁵⁷, kehrte man eben nicht, wie *Richters* Darstellung nahelegen könnte, unbedarft zu einerseits handwerklich-praktischem Arbeiten und andererseits kunst- und kulturhistorischen Aspekten im Unterricht zurück. Vielmehr hatten die heftigen Kontroversen doch vor allem eines bewirkt: eine tiefgreifende und umfassende Politisierung des Faches. Und diese bedeutete mehr, als das berechtigte und notwendige Einbeziehen der politisch-gesellschaftlichen Dimension ästhetischer Phänomene. Sie stellte aufgrund ihrer Einseitigkeit wie gezeigt eine klare Ideologisierung des Faches und seiner Didaktik dar, die man „politisch ernst nehmen“ muß, wie *Brezinka* festhält.⁶⁵⁸

Die grundsätzliche Veränderung in der Gegenstandbestimmung des Faches seit der Visuellen Kommunikation umreißt Ernst *Nündel*/treffend, wenn er festhält, daß das Konzept einer Ästhetischen Erziehung

„nicht von den materialen Erscheinungsformen der Kunst bestimmt ist, sondern vom Begriff der Kunst, wie er sich aus der Reflexion ihrer Funktion und deren Wirkungsmechanismen in der menschlichen Gesellschaft ergibt. [...] Nach Aufgabe des normativen Anspruchs besteht ihre Bemühung darin, das Ästhetische in allen menschlichen Produktionen, die ästhetischen Wirkungsweisen in aller Kommunikation, die ästhetischen Elemente in allem Machen und Gemachten, Handeln und Verhalten aufzusuchen.

Die Wandlung ihres Selbstbewußtseins von einer normativen zu einer analytischen Wissenschaft hat die Ästhetik selbst zum Unterrichtsinhalt werden und Reflexion über ästhetische Sachverhalte immer mehr in den Vordergrund rücken lassen. ‚Kunst und Kunstunterricht sind Mittel zur Herstellung von Bewußtsein ...‘ (Zimmer).“⁶⁵⁹

⁶⁵⁷ Richter (1981), S. 146.

⁶⁵⁸ Brezinka, S. 224.

⁶⁵⁹ Nündel, Ernst: Der Beitrag der Ästhetik zur Kunstpädagogik. In: Otto, Gunter/ Zeinert, Horst-Peter (Hrsg.): Grundfragen der Kunstpädagogik. Materialien und Relationen - Basis- und Bezugsdisziplinen. (Handbuch der Kunst- und Werkerziehung Band I) Berlin 1975, S. 152.

Reflexion und Analyse ästhetischer und damit gesellschaftlich-politischer Zusammenhänge ist also auch für die Ästhetische Erziehung kennzeichnend, sie bedeutet demnach keine Rückkehr zur Kunst und Kunstpraxis im hergebrachten Sinne.

Dies wird im oft als für die Ästhetische Erziehung programmatisch bezeichneten Aufsatz von Diethart *Kerbs* „Zum Begriff der ästhetischen Erziehung“ von 1970/72 deutlich, in welchem er der Ästhetischen Erziehung eine kritische, utopische, hedonistische und pragmatische Funktion zuschreibt.⁶⁶⁰ Die kritische Funktion umfaßt dabei das Erbe der Visuellen Kommunikation und weitet den Gegenstand auf alle Wahrnehmungsphänomene aus. Ziel sind nach wie vor Emanzipation und die „objektiven Bedürfnisse“ der Schüler.⁶⁶¹ Als „Antizipation des Wünschenswerten“ soll Ästhetische Erziehung in ihrer utopischen Funktion die „realitätsüberschreitende Potenz der Phantasie“ stimulieren, die heute „unterdrückt und gegängelt“ würde.⁶⁶² Das Utopische ist auch hier selbstverständlich politisch gefaßt. Mit der hedonistischen Funktion ist kein rein introvertierter Genuß gemeint, sondern diese neu hinzutretende Dimension des „Rauschhaften, Ausschweifenden, Dionysischen“ soll als Gegenkultur im Sinne der „Hippies und verwandten Gruppen“ gepflegt werden.⁶⁶³ Hedonistischer ästhetischer Genuß soll demnach als subversives Programm verstanden werden. Die pragmatische Funktion schließlich will lehren, „Materialien und Apparate“ richtig zu nutzen und „sich das Verfügungsrecht über sie zu sichern“, um einen „emanzipatorischen Mediengebrauch“ im Sinne *Enzensbergers* anzuleiten.⁶⁶⁴ So könne Ästhetische Erziehung „den Klassenkampf stimulieren und zu Daseins- und Bewußtseinsweiterung führen“ zitiert *Kerbs* hier eine Schrift über „Marxismus und Hedonismus“.⁶⁶⁵ Ziel dieser Konzeption Ästhetischer Erziehung

⁶⁶⁰ Vgl. Kerbs, Diethart: Zum Begriff der ästhetischen Erziehung (1970/1972). In.: Otto, Gunter (Hrsg.): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst - Didaktik - Medien 1969-1974. Braunschweig 1975, S. 12-24.

⁶⁶¹ Vgl. ebd., S. 17.

⁶⁶² Ebd., S. 17f.

⁶⁶³ Ebd., S. 18. Die Indienstnahme Friedrich *Schillers* für dieses Konzept Ästhetischer Erziehung durch *Kerbs* und im weiteren durch viele andere Theoretiker wäre im übrigen eine eigene kritische Untersuchung wert, erscheint doch dessen aufklärerisches bildungstheoretisches Modell kaum mit diesen Intentionen vereinbar.

⁶⁶⁴ Ebd., S. 19.

⁶⁶⁵ Ebd., S. 20, FN 33.

ist demnach offenbar eine Fortentwicklung marxistischer Theoriebildung, die den „subjektiven Faktor“ einbeziehen will, um die bekannten Ziele zu verwirklichen.

Diese von *Kerbs* entwickelten Funktionen Ästhetischer Erziehung sind insofern hilfreich, als sich darauf tatsächlich viele der nachfolgenden Ansätze und Konzepte rückbeziehen lassen. Erst vor diesem Hintergrund lassen sich viele der späteren und aktuellen Entwicklungen verstehen und einordnen. Diese werden hier in drei Bereiche unterteilt, eine Einteilung die jedoch als weder vollständig noch umfassend gelten kann, was angesichts der besagten Heterogenität auch hier nicht zu leisten ist. Gleichwohl soll versucht werden, grobe Tendenzen innerhalb dieses breiten Spektrums von theoretischen Versuchen und Fragmenten herauszuarbeiten, um sie - auch an Beispielen fotodidaktischer Umsetzung - in der beabsichtigten Weise untersuchen zu können.

5.2.3.1 Fotodidaktik als gesellschaftliche Praxis

So ist eine wesentliche Tendenz innerhalb des Spektrums von Konzepten Ästhetischer Erziehung darum bemüht, einen praktischen Ausweg aus der theoretischen Aporie der Visuellen Kommunikation zu finden. Ihre Fragestellung zielt darauf, die ideologiekritischen Analysen der Visuellen Kommunikation in gesellschaftlich-politisch relevantes Handeln zu transformieren, also den Schritt von der politischen Theorie in die politische Praxis zu tun. Daß dies dabei auch eine neue Hinwendung zur künstlerischen Praxis bedeutete, ist demnach weniger als eine „Rückkehr“ zu altbewährten Praxen zu verstehen, denn als Instrumentalisierung ästhetischer Praxis für politische Zwecke.⁶⁶⁶ Das von Hans *Mayrhofer* und Wolfgang *Zacharias* 1976 vorgelegte Konzept, welches Ästhetische Erziehung als Ausbildung „aktiver Wahrnehmung“ und „sozialer Kreativität“ vor allem an außerschulischen Lernorten versteht, kann hierfür als exemplarisch gelten. Ästhetik sei dabei keinesfalls auf Kunst beschränkt, vor deren Aura man keinen didaktischen

⁶⁶⁶ So lautet der in diesem Sinne bezeichnende Titel eines Sonderheftes von „Kunst+Unterricht“ 1981 „Ästhetische Praxis - Politische Praxis“ und beinhaltet dezidierte Anleitungen zu direkter politischer Aktion, bei der Fotografie und Film als Medien eine wichtige, jedoch rein instrumentale Rolle spielen.

„Kniefall“ vollziehen wolle, „vielmehr wird das Ästhetische als allgemeines Phänomen der Wahrnehmung und Gestaltung der Wirklichkeit durch Menschen gesehen“⁶⁶⁷. In offenen Lernsituationen, für die den Autoren die Schule keinen Raum zu bieten scheint, soll „aktive Wahrnehmung“ gefördert und veränderndes Handeln stimuliert werden: „Der Lernort ist das konkrete Erfahrungsfeld, in dem die Wahrnehmung durch Praxis sich objektiviert.“⁶⁶⁸ Kreativität wird dabei als Tätigkeit verstanden, die zu Veränderungen in Wirtschaft, Technik, Politik und Kultur führt.⁶⁶⁹ „Soziale Kreativität“ ist somit politisch-emanzipatorische Aktivität. Ästhetisches Lernen ist „im Interesse der Zielgruppe“, das die Autoren zu kennen meinen, „an gesellschaftliche Wirkungsmöglichkeiten“ gebunden.⁶⁷⁰ Ästhetische Erziehung löst sich in dieser Konzeption in eine Art sozialarbeiterische Aktivität mit Anleitungen zu Theater, Spiel und Veranstaltungen mit Happening-Charakter sowie politischen Aktionen auf lokaler Ebene auf.⁶⁷¹

Ein fotodidaktisches Beispiel, das zudem in Thema und fotografischer Form gewisse Affinitäten zu Bergers Ansatz aufweist, soll dazu dienen, das Verhältnis dieser Variante Ästhetischer Erziehung zum Sichtbaren zu klären.

Das Fotografieprojekt in einer Wohnsiedlung Münchens, das Friedhelm Klein und Peter Müller-Egloff mit Studenten der örtlichen Kunstakademie und der Fachhochschule für Sozialwesen 1972 begannen, wurde trotz seines eher sozialarbeiterischen Charakters 1979 im Band „Foto, Film, Fernsehen“ des „Handbuches der Kunst und Werkerziehung“ publiziert, erhebt also durchaus den Anspruch, Modell für Kunsterziehung zu sein.⁶⁷² Fotografie gilt darin als Medium quasi-sprachlicher Artikulation von alltäglichen

⁶⁶⁷ Mayrhofer, Hans/ Zacharias, Wolfgang: Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität. Reinbek/Hamburg, 1976, S. 42.

⁶⁶⁸ Ebd., S. 80.

⁶⁶⁹ Vgl. ebd., S. 86.

⁶⁷⁰ Ebd., S. 138.

⁶⁷¹ Vgl. die Beispiele mit Bilddokumenten ebd., S. 325-354. Meyers hat die Problematik solch aktionistischen Vorgehens, das Engagement um des Engagements willen betreibt und es damit „narzißtisch pervertiert“ deutlich herausgearbeitet. Vgl. Meyers, Hans: Theorie der Kunsterziehung. Reflexionen zur fachwissenschaftlichen und bezugswissenschaftlichen Grundlegung der Kunstdidaktik. Frankfurt/M. 1973, S. 114-118.

⁶⁷² Klein, Friedhelm/ Müller-Egloff, Peter: Fotografie als Sprache: Versuche der Kommunikation in einer gemeinwesenorientierten Projektarbeit. In: Frenzel, G. et al. (Hrsg.): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung Band VI: Foto, Film, Fernsehen. Berlin 1979, S. 239-265.

Lebensformen und -bedürfnissen, also nicht als künstlerisches oder gestalterisches Mittel. In der Zielsetzung des Projekts lassen sich die von *Kerbs* erarbeiteten Funktionen Ästhetischer Erziehung relativ eindeutig identifizieren: die Unterweisung im Umgang mit der Kamera soll zu einem emanzipatorischen Gebrauch derselben befähigen (pragmatische Funktion), private Bedürfnisse sollen veröffentlicht werden und die Ästhetik des Alltags sinnlich erfahrbar werden⁶⁷³ (hedonistische Funktion), durch die Entwicklung eines erweiterten Sprachrepertoires soll „soziale und politische Handlungsfähigkeit“ entstehen (utopische Funktion), gleichzeitig sollen so Kriterien für die Beurteilung der Massenmedien entwickelt werden (kritische Funktion).⁶⁷⁴ Das politische Ziel ist klar formuliert: Die Familie soll lernen, sich nach außen zu öffnen. Derart „wird die politische Handlungsfähigkeit gestärkt und Apathie von Familie in bezug auf soziales Engagement abgebaut.“⁶⁷⁵ Durch Dokumentation des eigenen Alltags und das Mitteilen dieser authentischen Erfahrung mittels Fotografie soll die Identitätsbildung der Stadtteilbewohner unterstützt werden. Derart wünscht man, eine stadtteilbezogene „Gegenöffentlichkeit“ zu erzeugen, „in der wiederum von den Bewohnern authentische und produktive Erfahrungen gemacht werden können, um damit die Umwelt zu gestalten und der verwalteten gesellschaftlichen Wirklichkeit entgegenzuwirken.“⁶⁷⁶

Für den hier zu erörternden Zusammenhang ist bemerkenswert, daß diese fotografische Familienarbeit mit der Beschäftigung mit den jeweiligen Familien- und Erinnerungsbildern begann. Die Autoren sehen die Funktion dieser Erinnerungsfotografie in der Entlastung von und Linderung des Alltags und mutmaßen, daß dies ein kritisches Verhältnis zu diesem Alltag verstelle. Gleichwohl erkennen sie den identitätsbildenden Charakter der Familienalben, die selbst eine Art Bildergeschichte enthalten.⁶⁷⁷ Die affirmative Dimension des Abgebildeten für die Familienmitglieder wird also erkannt, soll jedoch durch entsprechende praktische, persiflierende Fotoversuche in Frage gestellt werden. Darauf reagieren die Stadtteilbewohner allerdings

⁶⁷³ Vgl. ebd., S. 244 u. 261.

⁶⁷⁴ Vgl. ebd., S. 244f.

⁶⁷⁵ Ebd., S. 244.

⁶⁷⁶ Ebd., S. 256.

⁶⁷⁷ Vgl. ebd., S. 241.

sehr empfindlich, sehen sie doch ihre Identität und - um mit Berger zu sprechen - ihren Bereich der Zeitlosigkeit, des Widerstandes gegen den Alltag in Frage gestellt.⁶⁷⁸ Es spricht für die Vorsicht und das Einfühlungsvermögen der Projektgruppe, daß daraufhin die genannten Zielsetzungen relativiert werden, um den Bürgern des Stadtteils kein fremdbestimmtes Konzept aufzuzwingen. Die Zielsetzung lautete nun: „Dokumentation des Alltags der Familie und Herausarbeitung von Sinngelalt und Funktion des Alltags. Dabei entstand die Absicht, Privatheit und Individualität der Familie visuell zu definieren.“⁶⁷⁹ Hier nähert sich fotografische Arbeit also stärker einer Erkundung des Sinns des alltäglich Sichtbaren, um so Identität und Sinn zu stiften.

Das Beispiel ist in doppelter Hinsicht aufschlußreich: Zunächst unterstreicht es die Problematik eines solchen Ansatzes Ästhetischer Erziehung. Das von der Visuellen Kommunikation ererbte Mißtrauen in das Sichtbare wird in eine Praxis der Negation und Veränderung dieses Sichtbaren umgeformt. Das Sichtbare soll vor allem verändert werden, Bestehendes gilt per se als negativ affirmativ.

Mit einer gewissen Überheblichkeit meint man - in der Schule oder auch an außerschulischen Lernorten - die „wahren Interessen“ der Educanden zu kennen, die man aus ideologischen Prämissen ableitet, und leitet diese an, sich gegen ihre eigene Umwelt zu wenden. Hiermit sei wiederum nicht in Frage gestellt, daß die konstatierten gesellschaftlichen Verhältnisse und individuellen Lebensumstände der Menschen nicht verbesserungswürdig wären oder daß es richtig ist, Bürger zu ermutigen, ihre Selbstbestimmung wahr- und ernstzunehmen und auch einzufordern. Entscheidend ist jedoch die Sichtweise vom Menschen, das Menschenbild mit dem dies geschieht. Geht es allein um das gesellschaftliche Sein der Menschen, welches angeblich ihr Bewußtsein bestimme, dann wird Identität allein an Äußerlichkeiten festgemacht, Individualität ist dann nur möglich als Distanzierung von den Anpassungsforderungen der Außenwelt, wie dies auch bei *Klein/ Müller-Egloff* anklingt.⁶⁸⁰ Dieses letztlich marxistisch-materialistisch geprägte

⁶⁷⁸ Vgl. ebd., S. 251.

⁶⁷⁹ Ebd., S. 252.

⁶⁸⁰ Vgl. ebd., S. 260.

Menschenbild sieht den Menschen nur über das Äußere bestimmt, er ist - auch hierauf hat Berger aufmerksam gemacht - wie im Kapitalismus nur das, was er konsumiert. Individualität gilt dann nur als theoretisch postuliertes Konstrukt, sie ist in einer „entfremdeten“ Gesellschaft nicht möglich. Nur eine Veränderung der Verhältnisse könne zur Identitätsbildung führen. Der Mensch hat somit keine natürliche, unabhängige, überzeitliche Würde. Und demnach ist auch das Sichtbare, die Lebenswelt dieser Menschen zuallererst zu verändern, bevor sie als sinnvoll erfahren werden kann und Hoffnung zu stiften vermag.

Gleichzeitig verweist jedoch gerade dieses fotopädagogische Beispiel auf Bergers Einsicht in die in Erinnerungsfotografie bewahrten Gefühle, Nöte und Ängste der Menschen, auf ihre darin bewahrten Erfahrungen und die dort hineingelegte und daraus resultierende Hoffnung. Es spricht, wie erwähnt, für das referierte Projekt, daß den Projektleitern dies bewußt wurde und sie begannen, Erfahrung und soziale Leistung der Menschen zu würdigen. Dabei unternehmen sie es wie Berger, „ein alternatives Verständnis vom Gebrauch der Kamera wie von der Bedeutung der Bilder“⁶⁸¹ zu entwickeln. Allerdings sollen hier die Betroffenen selbst ihre Erfahrung aufzeichnen, also Erfahrung unmittelbar mitteilen. Was bei Berger mit der Bäuerin eine fiktive Protagonistin und mit Jean *Mohr* ein professioneller Fotograf leistet, soll hier in Personalunion vollzogen werden. Die von Berger wie gezeigt letztlich nur behauptete direkte Erfahrungsmitteilung, die tatsächlich seine und *Mohrs* künstlerische Leistung ist, soll hier also realisiert werden. Statt eines ästhetisch geformten fotografischen Bewußtseinsstroms sollen die Familien ihre eigene Sicht auf sich selbst festhalten.

⁶⁸¹ Ebd., S. 261.



Abb. 41:
(aus: Klein/ Müller-Egloff, S. 259)

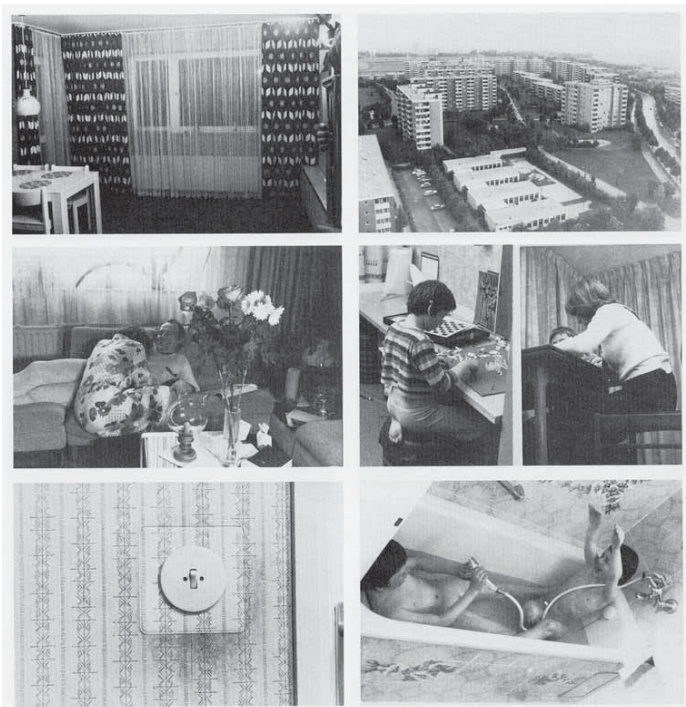
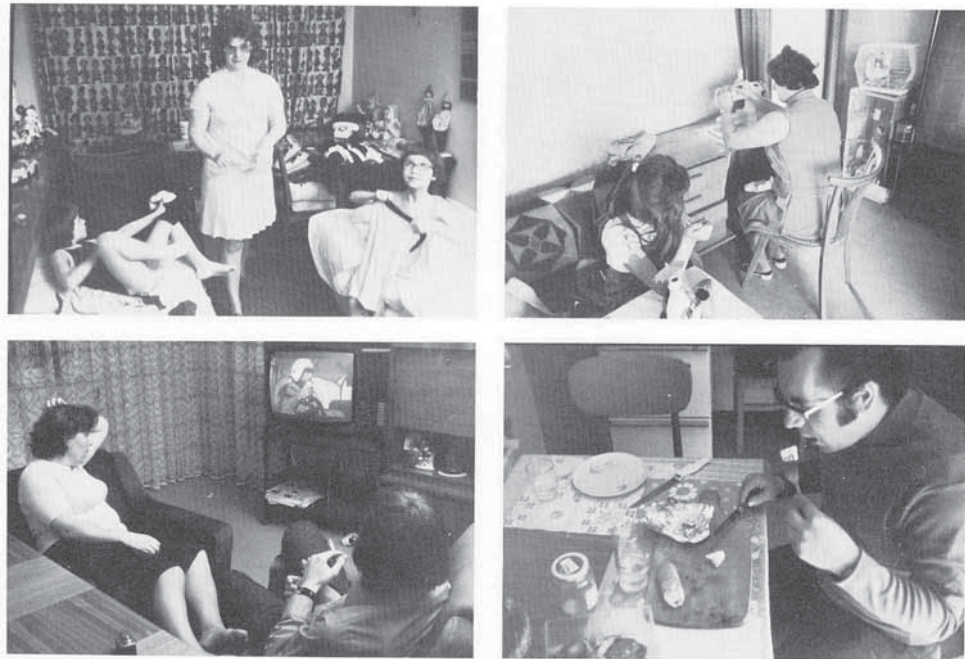


Abb. 42:
(aus: Klein/ Müller-Egloff, S. 260)

Abb. 43: (aus: Klein/ Müller-Egloff, S. 261)



Dies gelingt, wie die dem beschriebenen Projekt beigegebenen Fotobeispiele zeigen, durchaus (vgl. Abb. 41-43). Befreit vom kritischen Anspruch der Sozial- und Kunstpädagogen, der als persönliche Kritik empfunden wurde, zeigen die Bürger ihren Alltag, dessen Situationen, Dinge und Personen. Sie zeigen damit, daß der kritisch-emanzipatorische Anspruch das Wesentliche und im Empfinden der Menschen Entscheidende überhaupt nicht erfassen kann. Die Fotos berichten von dem, was als wirklich und wesentlich empfunden wird: Nicht allein die materiellen Umstände, sondern die Beziehung der Eltern, die Gemeinsamkeit der Kinder, Nachbarschaft und Freundschaft, liebste Beschäftigungen, liebgewonnene oder mit Erinnerung behaftete Dinge: „Hier sehen wir, was es bedeutet, zu leben“, wie John Berger über die Fotos Nick *Waplingtons* schreibt, die dieser vom Alltag einer Familie aus ähnlichen sozialen Verhältnissen aufgenommen hat. Sie zeigen, daß der Mensch auch in scheinbar gleichförmigen oder sozial weniger privilegierten Umständen sehr wohl eine personale Identität hat. Diese kann noch deutlicher herausgearbeitet werden, wie Berger an Paul *Strand* zeigte, wenn der Fotograf mittels Empathie die Kunst des „langen Zitats“ beherrscht. Dann kann die Menschlichkeit des Menschen zum Vorschein kommen.

Die beschränkten Möglichkeiten der Vermittlung fotografischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen dieses Projekts - und dies gilt analog für den schulischen Unterricht - verweisen wiederum auf Bergers Anregung einer fotografischen Narration, welche auch mit weniger „langen“ Zitaten arbeiten könnte. Die Fotobeispiele aus *Klein/ Müller-Egloff* bieten insofern noch verborgenes Potential, als die Ansätze einer narrativen Struktur weiter konkretisiert werden könnten, um die Kohärenz zu verstärken. Dazu wäre dann allerdings sehr wohl eine gestalterische Schulung vonnöten, die der Marginalisierung von Gestaltungskriterien in vielen Konzepten der Ästhetischen Erziehung widerspricht. Hier wäre sie notwendig, damit die Bewohner sich in ästhetisch gestalteter fotografischer Form noch gezielter mitteilen können. Gleichzeitig wäre mit der Formfindung für das Alltägliche eben jenes affirmative Potential auch der Form erfahrbar, das Robert *Adams* betont. So könnte Hoffnung auf eine sinnvolle Kohärenz durch das Formen der eigenen Erfahrung entstehen. Die Form bildet dabei gerade einen haltgebenden Rahmen, der das ausgewählte Sichtbare aus dem Fluß des Alltäglichen löst und ihm Bedeutung über den Moment hinaus verleiht.

Die angemessene Vermittlungsform für diese Fähigkeiten wäre dann allerdings gerade nicht die offene Projektarbeit, die auch *Mayrhofer/ Zacharias* als Königsweg ansehen, sondern der klassische Kunstunterricht. Denn in der überschaubaren und geschlossenen Lern- und Arbeitssituation können solche Fähigkeiten erarbeitet und geübt werden, die eben nicht allein in eingegrenzter und offener Arbeit erkannt und angewendet werden können. Die haltgebende Form des Unterrichts erscheint dabei parallel zur besagten sinnstiftenden Wirkung der gestalteten Form.

5.2.3.2 „Ästhetisches Verhalten“ als Wahrnehmung der Wahrnehmung

Die im Ausgeführten bereits erkennbare Tendenz der Ästhetischen Erziehung, ihre Gegenstände stark auszudehnen sowie den Fokus vom Sichtbaren auf die Wahrnehmung davon und die Veränderung desselben zu verlagern, findet in einer zweiten Hauptrichtung der Ästhetischen Erziehung ihren expliziten Niederschlag. Gunter *Otto* hatte schon in seiner vom Umfang

monumentalen, wenn auch vom eigenen Anspruch her keineswegs systematischen oder vollständigen „Didaktik der Ästhetischen Erziehung“ von 1974 definiert, „ästhetisch“ beziehe sich keineswegs nur auf Kunst und „kulturelle Werte“ (die er in distanzierende Anführungszeichen setzt), sondern erweitere die Inhalte auf „generelle [...] Wahrnehmungs-, Realisations- und Interpretationsprozesse“.⁶⁸² Ästhetik als Theorie der Wahrnehmung begreife Kunst dabei nur als eine Erscheinungsform des Ästhetischen.⁶⁸³ Dabei sei Ästhetische Erziehung politische Erziehung, wenn sie über die Wahrnehmungswelt aufkläre, sich ihr gegenüber zu emanzipieren helfe und zu ihrer Veränderung befähige.⁶⁸⁴ Demgemäß sei der Wahrnehmungsbereich durch zwei Arten der Strukturierung gekennzeichnet, die *Otto* mit den Schlüsselbegriffen „analysieren“ und „visualisieren“ belegt.⁶⁸⁵ Ziel dieser Konzeption Ästhetischer Erziehung ist somit die (kognitive) Analyse der Wahrnehmung und die Visualisierung des Erkannten.

Diesen, gemäß der Zeitströmung politisierten Ansatz weitet *Otto* später zu einer Konzeption „ästhetischer Rationalität“, die nun nicht mehr nur kognitive Analyse, sondern mittels „Methoden sinnlicher Erkenntnis“⁶⁸⁶ das wissenschaftlich-begriffliche Rationalitätskonzept um Formen sinnengeleiteter, vorbegrifflicher Erkenntnis erweitern will:

„Zum einen kann diese Art des Erkennens von Welt der begrifflichen vorgelagert sein, als eine subjektive Erfahrungs- und Erkenntnisstufe. Zum anderen aber ist ästhetisches Verhalten ein qualitativ anderes Verhalten mit eigener Rationalität, insofern es nicht auf Begriffsbildung, Theoretisierung oder Systematisierung zielt.“⁶⁸⁷

Hiermit vollzieht *Otto* eine Wende zum postmodernen Denken, indem er die auch pädagogisch-didaktische Relevanz des behaupteten Endes von Rationalität betont. Verbindliche, subjektüberschreitende Erkenntnis sei auf-

⁶⁸² Otto, Gunter: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Ansätze - Materialien - Verfahren. Braunschweig 1974, S. 17.

⁶⁸³ Vgl. ebd., S. 81f.

⁶⁸⁴ Vgl. ebd., S. 72.

⁶⁸⁵ Vgl. ebd., S. 81.

⁶⁸⁶ Otto, Gunter/ Otto, Maria: Ästhetisches Verhalten. Ein Plädoyer für eine vernachlässigte Erkenntnisweise. (1986). In: K+U Sammelband „Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995“. Velber 1996, S. 21

⁶⁸⁷ Ebd., S. 19

grund pluraler Wirklichkeitswahrnehmungen unmöglich.⁶⁸⁸ Demgemäß sieht er auch in den zitierenden, paraphrasierenden, transformierenden und umgestaltenden Arbeitsweisen postmoderner Künstler geeignete Anknüpfungspunkte.⁶⁸⁹

So beschreibt *Otto* Ästhetische Erziehung zwar als „Teilhabe an Fragen, Antworten, Sehnsüchten, Ängsten, Antizipationen und Erinnerungen heute lebender Menschen und vergangener Menschen und Gesellschaften“⁶⁹⁰ und das „Auslegen“ von und „in“ Bildern als Erkenntnisprozeß, in welchem der Mensch sich auch seiner selbst und der Welt vergewissere.⁶⁹¹ Das existentiell affirmative Potential, das sich hier andeutet, schöpft *Otto* jedoch nicht aus, da seine Konzeption - wie seine früheren auch - sich einzig auf *Bilder* als relevantes Sichtbares bezieht. Auch den Impuls zum Bildermachen sieht er vorrangig aus der Rezeption vorhandener Bildern gespeist; daher „kommen Bilder von Bildern, kann man aus Bildern lernen, wie man Bilder macht, kann man aus Bildern Bilder machen.“⁶⁹² Das außerbildlich Sichtbare kommt als sinngabendes Potential nicht vor.

Trotz seiner Abwendung von formal-kognitiven Analysen, bleibt *Ottos* Zugang zum Sichtbaren also nach wie vor von bildimmanenten Kriterien bestimmt und den „Prozeduren“ der Analyse und Visualisierung des (rational oder sinnlich) Erkannten verpflichtet. In beiden Handlungsweisen spielt das Sichtbare als für das Subjekt sinngabende Instanz allenfalls in historischer Dimension eine Rolle. *Otto* beschränkt sich auf die Struktur entweder des Kunstwerks oder der Wahrnehmung oder der sinnlichen Erfahrung, deren allgemeinen *Sinn* thematisiert er nicht, das *Ziel* der Erkenntnis bleibt vor allem in den späteren Ansätzen ungeklärt. Dieses wäre auch allein anthropologisch zu definieren, was *Otto* jedoch ausläßt. Insofern hat diese von *Otto* ausgehende Richtung Ästhetischer Erziehung letztlich zum hier Behandelten nur wenige Bezüge, handelt *Otto* doch vor allem von Methoden. Inhalte

⁶⁸⁸ Vgl. Otto, Gunter/ Otto, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Band I. Seelze 1987, S. 235.

⁶⁸⁹ Vgl. ebd., S. 194f.

⁶⁹⁰ Ebd., S. 16.

⁶⁹¹ Vgl. ebd.

⁶⁹² Ebd., S. 141.

sind nur Beispiel, bleiben insgesamt beliebig. Das Sichtbare erscheint nur als abgebildetes und wird in seinem Sinnpotential nur zum Teil erfaßt.

Der dritten Tendenz innerhalb der Ästhetischen Erziehung, die als Ästhetische Selbsterfahrung und Therapeutisierung charakterisiert werden kann, wird aufgrund ihrer starken Dominanz seit Mitte der achtziger Jahre ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Dies ist zudem darin begründet, daß sich hierin Begriffe aus Bergers Ästhetik und vor allem in der Fotodidaktik direkte Bezüge zu seinem Ansatz finden, deren Verwendung genauer untersucht werden muß.

5.2.4 Ästhetische Selbsterfahrung: Das Sichtbare ist das Selbst

Die Tendenz einer verstärkten Orientierung der Kunstpädagogik auf ein Lernen „mit allen Sinnen“, auf Selbstreflexivität und Selbsterfahrung sowie die Relativierung rationaler und bestimmbarer Erkenntnis wurde bereits bei *Otto* deutlich. Eine Vielzahl weiterer Konzepte und Unterrichtsbeispiele weitet diese Tendenz zu einem radikalen Subjektivismus, der nicht allein Rationalität und Vernunft zugunsten von „Leiblichkeit“ und „sinnlicher Erfahrung“ negiert, sondern darüber hinaus auch explizit therapeutische Ziele verfolgt und in die Persönlichkeit der Schüler eingreifen will, damit also den eigentlichen Bereich der Kunstpädagogik verläßt.

Ebenfalls im Vorangegangenen wurde das postmoderne Denken als Grundlage dieser Tendenz erkannt. Die Postmoderne radikalisiert damit die von *Horkheimer* und *Adorno* in der „Dialektik der Aufklärung“ vorgetragene, schon selbst radikale Vernunftkritik, die dort auf die Formel „Aufklärung ist totalitär“⁶⁹³ gebracht ist, noch weiter. Kennzeichen postmodernen Denkens sind dabei stichpunktartig resümiert: „Antihumanismus oder Auflösung der Person; Werterelativismus oder Wertezersetzung; Angriff auf die Vernunft; Bruch mit der Geschichte; Wissenschaftsfeindschaft“.⁶⁹⁴ Damit zielt die postmoderne Vorstellung totaler Pluralität „auf eine radikale Bewußtseins-

⁶⁹³ Horkheimer/ Adorno, S. 12.

⁶⁹⁴ Rapp Wagner, Renata: Postmoderne und Pädagogik. Eine kritische Analyse aus philosophisch-anthropologischer Perspektive. Bern, Stuttgart, Wien 1997, S. 16.

veränderung und Kulturrevolution hin⁶⁹⁵, denn sie stellt die geistigen Entwicklungen und werthafte Traditionen der abendländischen Kultur sowie die Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis über Mensch und Welt in Frage.

Dieser Denkansatz schlägt sich in Pädagogik und Ästhetischer Erziehung als Relativierung oder Aufhebung der Fachgegenstände, als Negation eines wertorientierten Erziehungsprozesses sowie als persönlichkeitsverändernde, quasi-therapeutische Eingriffe in die Persönlichkeit der Educanden nieder. Insgesamt läßt sich dieser Wandel in der Ästhetischen Erziehung unter den Stichworten einer *Therapeutisierung*, einer *Sinnenbezogenheit* und *Selbstreflexivität* des Kunstunterrichtes und der ästhetischen Praxis zusammenfassen⁶⁹⁶. Dies sei anhand einiger Exempla belegt.

So publizierte Hans-Günther *Richter* bereits 1977 ein Buch mit dem Titel „Therapeutischer Kunstunterricht“⁶⁹⁷, dessen Ziel es war, die Methode der Kunsttherapie, die im heilpädagogischen Bereich geläufig ist, auf den regulären Unterricht zu übertragen. 1979 geht ein ganzes von *Richter* herausgegebenes Heft der „Zeitschrift für Kunstpädagogik“ der Frage nach:

„(Wie) läßt sich das ästhetische Material zur Nacherziehung, zur Korrektur von (fehlgeleiteter) Erziehung, zum Abbau von Widerständen gegen Erziehung [...], zur Rehabilitation [...] kurz: zur pädagogischen Therapie verwenden?“⁶⁹⁸

Derartige über das normale Maß von Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen hinausgehende pädagogische Interventionen gelten dabei nicht mehr nur behinderten Kindern, „sondern allen Heranwachsenden mit defizitärer Sozialisation“.⁶⁹⁹ *Richter* thematisiert zudem bereits hier ein Grundproblem eines solchen therapeutischen Kunstunterrichtes: Kunst und Kunstpraxis sind hier nicht mehr Zweck und Ziel des Unterrichts, sondern nur ein In-

⁶⁹⁵ Ebd., S. 169f.

⁶⁹⁶ Vgl. auch Driever, Ralph: Ästhetische Erziehung zwischen Therapie und Kunst. In: K+U, 158/ 1991, S. 18: „Jetzt nämlich gerät Kunst in den prekären Sog der Therapie. Ihrer [...] Pädagogisierung folgt ihre Therapeutisierung im Zuge des in den letzten anderthalb Jahrzehnten in der ganzen westlichen Welt sich vollziehenden Psycho-Booms.“

⁶⁹⁷ Richter, Hans-Günther (Hrsg.): *Therapeutischer Kunstunterricht*. Düsseldorf 1977.

⁶⁹⁸ Richter, Hans-Günther: Kunst und/oder Therapie? In: *Zeitschrift für Kunstpädagogik* [= ZfK] 2/1979, S. 1.

⁶⁹⁹ Ebd., S. 1.

strument zur Erreichung einer therapeutischen Absicht. Wenn Kunst als Medium möglicherweise auch besonders geeignet ist, könnte das Medium prinzipiell ebensogut Sport, Musik oder Tanzen sein.⁷⁰⁰

„Diese Art der Beschäftigung mit Kunst (i. w. S.) kann client centered ('schülerzentriert', 'subjektzentriert' u. ä.) genannt werden, weil sie nicht die Beziehung zur Sache in den Vordergrund stellt, sondern über die Sache intersubjektive und intrasubjektive Beziehungen aufgebaut werden.“⁷⁰¹

„Subjektzentrierung“ bedeutet nach *Richter* also die Vernachlässigung des Sachaspekts zugunsten eines nicht näher definierten therapeutischen Ziels.⁷⁰²

Einen anderen, stärker existentiell-lebensphilosophischen Begriff von Kunsttherapie vertritt Peter *Rech*. Er verneint die Möglichkeit von menschlicher Erkenntnis überhaupt und hält daher Therapie philosophisch für „verwerflich“. Ziel sei daher nur ein „Zu-sich-selbst-Kommen“⁷⁰³, die eigentlich therapeutische Wirkung der ästhetischen Praxis sei nicht eine Bearbeitung des Unbewußten, sondern dessen „Apathie“⁷⁰⁴.

Goy bemerkt zu dieser Konzeption, daß sie „geradezu normativ die Unterlassung des Reflektierens für den Menschen als notwendig erklärt“, und so ein tiefgreifendes Erkenntnisproblem „nicht auf der Erkenntnisebene bearbeitet, sondern durch unreflektiertes [kunstpraktisches] Machen überwunden werden“ soll.⁷⁰⁵

⁷⁰⁰ Vgl. Goy, Ottmar H.: Wie man etwas sucht, das es nicht gibt und dies in der Kunst findet. Kritik an Peter Rechs Kunsttherapiebegriff in den BDK-Mitteilungen 1/86. In: BDK-Mitteilungen 3/1986, S. 5.

⁷⁰¹ Richter (1979), S. 3.

⁷⁰² Die Notwendigkeit, das Ziel der therapeutischen Eingriffe exakt zu umreißen, wird offenbar nicht gesehen. Vielmehr verweist *Konrath* im gleichen Heft der *Zeitschrift für Kunstpädagogik* lediglich darauf, daß der Therapiebegriff keiner inhaltlichen Füllung bedürfe, da kein neues Konzept Ästhetischer Erziehung entworfen werden solle (und somit, darf man folgern, an deren bekannten Zielen orientiert sei), und daß darunter „ganz allgemein all jene theoretischen und praktischen Anstrengungen im Rahmen der Ästhetischen Erziehung verstanden werden [sollen], die den Lehrern Hilfen im schulischen Umgang mit schwierigen, gestörten, behinderten Schülern zu leisten versprechen.“ *Konrath*, Ruth: Der Stellenwert von Therapie mit ästhetischen Mitteln in den neueren Konzepten der Kunstdidaktik. In: *ZfK* 2/1979, S. 4.

⁷⁰³ Rech, Peter: Kunst, Kunsttheorie und Kunsttherapie. In: BDK-Mitteilungen 1/1986, S. 30.

⁷⁰⁴ Rech, Peter: Therapeutische Funktion subjektorientierter ästhetischer Praxis. Voraussetzungen aus strukturalistischer Sicht. In: BDK-Mitteilungen 2/1984, S. 32.

⁷⁰⁵ Goy, S. 5.

Einen zwar nicht mit therapeutischem Anspruch auftretenden, aber in Absicht und Wirkung ähnlichen Ansatz vertritt Gert *Selle*, dessen Wiederentdeckung der „Sinnlichkeit“ starke Breitenwirkung in der Kunsterzieherzene entfaltete.⁷⁰⁶ In seinem Bericht über ein Projekt „Schule der Sinne“, den er 1983 publizierte, stellte er die These auf, daß über ästhetische Grunderfahrungen wie Tasten, Fühlen, Begreifen und Formen vernachlässigte Sinnlichkeit als elementare Übung für gestalterische Praxis geschult werden könne. Er geht dabei von drei Thesen aus: Erstens sei sinnliche Tätigkeit „die Grundlage aller Wahrnehmung, aller Erfahrung und somit allen Lernens“, zweitens hätten sich ohne sinnliche Erfahrung keine naturwissenschaftlichen Erkenntnisse bilden können und drittens sei ohne „reich entfaltete Sinnlichkeit“ weder das Entstehen noch die hedonistische Rezeption von Kunstwerken möglich.⁷⁰⁷

In den von *Selle* dokumentierten Übungen absolvieren Studenten verschiedenen Tastübungen („Ausweitung und Erprobung des Berührungssinns“⁷⁰⁸), um daran anschließend diese Erfahrungen in Gestaltungsübungen mit plastischem Material umzusetzen:

„Es kam im Verlauf der Übungen zum 'tastenden Formen' und 'formenden Tasten' nicht auf vorweisbare künstlerische Ergebnisse an, sondern auf die Bewußtheit unterschiedlicher Erfahrungen, die im Grunde eine Einheit bilden.“⁷⁰⁹

Selle grenzt sich demgemäß konsequenterweise deutlich und explizit von klassischen Grundlehren der Gestaltung (wie etwa in der Tradition des Bau-

⁷⁰⁶ Vgl. z. B. Berichte zum offenbar von dieser Tendenz dominierten INSEA-Weltkongreß (dessen Motto im übrigen beinahe wörtlich dem Untertitel von Bergers Buch „Sehen“ gleicht): Sturm, Hermann: Der ästhetische Erzieher - ein „ästhetisches Subjekt“? Bemerkungen anlässlich einiger Wahrnehmungen auf dem INSEA-Kongreß: „Das Bild der Welt in der Welt der Bilder“. In: BDK-Mitteilungen 1/1988, S. 14-15; Giffhorn, Hans: Verpaßte Chancen. Weitere Bemerkungen zum INSEA-Kongreß und zur deutschen Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen 3/1988, S. 32-34, sowie *Selles* spätere Polemik gegen die starke Ausbreitung und - seiner Meinung nach - Verwässerung seines Ansatzes (Selle, Gert: Soll man von ästhetischer Intelligenz reden? Ein ketzerischer Entwurf. In: BDK-Mitteilungen 2/1994, S. 4-10).

⁷⁰⁷ Selle, Gert: Ästhetische Grunderfahrungen in der Übung „Tasten, Fühlen, Begreifen, Formen“. Zwei Texte für das Plenum des Projekts SCHULE DER SINNE. In: BDK-Mitteilungen 4/1983, S. 12.

⁷⁰⁸ Ebd., S. 18.

⁷⁰⁹ Ebd., S. 20.

Bauhauses) ab.⁷¹⁰ Seine eigenen Thesen sichert *Selle* jedoch nicht weiter ab, sondern verweist darauf, daß Erfahrungslernen nur für denjenigen verständlich sei, der sich praktisch darauf einlasse: „Wie der Pudding schmeckt, erfährt man beim Essen.“⁷¹¹

Selles Publikation löste 1983 eine heftige Kontroverse innerhalb der Fachdidaktik aus, die deshalb relevant ist, weil sie die politische Dimension seines (und ähnlicher), scheinbar allein auf Innerlichkeit gerichteter Ansätze deutlich macht. *Giffhorn*, noch eher der Vertreter der kritisch-analytischen Tradition der Visuellen Kommunikation, warf *Selle* damals eine „kleinbürgerlich-reaktionäre“ Haltung vor⁷¹². Dabei lieferte er allerdings bedenkenswerte Kritik: Zum einen sei die sensumotorische Entwicklung des Menschen bereits im 4. Lebensjahr abgeschlossen, so daß durch *Selles* Konzept „[...] das von Schülern und Studenten im Laufe ihrer Lebensgeschichte erreichte Niveau an Abstraktionsfähigkeit zurückgeschraubt wird auf die Reaktivierung von Baby-Erfahrungen“⁷¹³; zum anderen sei nur in der Anerkennung und Weiterentwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Leistungen der Menschheit Fortschritt und gesellschaftliche Veränderung möglich.⁷¹⁴

Allerdings wird in *Giffhorns* Kritik auch das Mißverständnis deutlich, dem offenbar einige marxistisch orientierte Fachvertreter unterlagen: *Selles* Ansatz ist durchaus politisch, nur scheint er weniger direkt auf gesellschaftliche Veränderung zu zielen, als zunächst auf die Veränderung des „subjektiven Faktors“, der Psyche des einzelnen. So bezeichnet sich *Selle* selbst als „erklärter Egoist: Aussteiger, Querulant, Spötter“, der für „die produktive *Anarchie subjektiver Erfahrung*“ plädiere, der zwar angepaßt, aber doch „subversiv“ lebe, der vor allem am „Selbst“ arbeite, der das „Ich“ in den Mittelpunkt stelle⁷¹⁵. Aus den gemachten vielfältigen Erfahrungen „wachsen Ansprüche, deren Verrat oder Enttäuschung einen Widerstand erzeugen,

⁷¹⁰ Vgl. ebd., S. 18.

⁷¹¹ Ebd., S. 15.

⁷¹² Vgl. Giffhorn, Hans: Die „Neue Sinnlichkeit“ aus Oldenburg. In: BDK-Mitteilungen 1/1984, S. 19.

⁷¹³ Ebd., S. 19f.

⁷¹⁴ Ebd., S. 19.

⁷¹⁵ Selle, Gert: Der Kunstpädagoge als „Sinnstifter“. In: BDK-Mitteilungen 2/1990, S. 21f. (Hervorhebung J. K.).

der sich nicht unter die Verhältnisse beugen läßt“.⁷¹⁶ Somit ist die Auseinandersetzung um sein Konzept wiederum weniger als eine eigentlich kunstdidaktische Debatte deutbar, denn als eine Strategiediskussion, wie die politischen Ziele der Visuellen Kommunikation weiterzuverfolgen seien.

Hans-Dieter *Junker* faßte 1984 diese jetzt beschriebenen therapeutischen, subjektzentrierten und an Sinnlichkeit orientierten Tendenzen in der Fachdidaktik in einem Tagungsbericht unter dem Titel einer „subjektorientierten ästhetischen Praxis“ zusammen: „[...] es handelt sich um eine Form ästhetischer Praxis, die sich dezidiert *am Subjekt orientiert*, d.h., sie berücksichtigt die Erfahrungen, Bedürfnisse, Interessen der Subjekte.“⁷¹⁷ Diese Vereinnahmung des Begriffes „Subjektorientierung“ erscheint allerdings insofern nicht gerechtfertigt und irreführend, als die unter diesem Begriff gefaßten Konzepte gerade jenen von einer wirklich therapeutischen (im Sinne von „heilenden“) Praxis zu verlangenden *Respekt vor der Identität des Subjekts vermissen lassen*. Vielmehr legen diese Konzeptionen einer Selbsterfahrung am ästhetischen Material das undeclared Eindringen in die Intimsphäre und somit die Manipulation der Identität nahe. Wenn *Junker* also als wesentliche Merkmale einer „subjektorientierten ästhetischen Praxis“ eine „therapeutische“ und eine „hedonistische, entlastende“ Funktion sowie „Selbsterfahrung, Identitätsausbildung“ und „Realitätsaneignung“ als Ziele benennt⁷¹⁸ sowie die therapeutische Funktion als „allgemein psychostabilisierende“ und „präventive“ Maßnahme bezeichnet, verschleiert dies den Kern des Konzepts. Dieser wird deutlicher, wenn er als eigene Anregung ergänzt, in der ästhetischen Praxis z.B. Affekte auch aggressiv auszuagieren, Wunschphantasien darzustellen sowie „Spaß am Widerspruch“ zu wecken.⁷¹⁹ Hierin liege auch die politische Dimension seines Ansatzes: Über die erzeugte subjektive Betroffenheit der Schüler soll es zu einer Arbeit an deren - im marxistischen Sinne - „objektiven Interessen“ kommen, also zu einer Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse.⁷²⁰

⁷¹⁶ Ebd., S. 23.

⁷¹⁷ Junker, Hans-Dieter: Subjektorientierte ästhetische Praxis. In: BDK-Mitteilungen 2/1984, S. 7 (Hervorhebung im Original).

⁷¹⁸ Vgl. ebd., S. 14f.

⁷¹⁹ Vgl. ebd.

⁷²⁰ Vgl. ebd., S. 17.

„Hier ist an bildnerische Äußerungen gedacht, in denen Aggressionen gegenüber Personen und Institutionen sowie die Opposition gegenüber gesellschaftlichen Verhaltensvorschriften (im Gegensatz zur Symbolisierung) offen zutage treten; und zwar nicht als Gewalt- oder Wunschphantasie, in denen die Problematik überwunden wird, sondern als ein Verächtlich-Machen, Lächerlich-Machen, als Tabu-Verletzung [...].“⁷²¹

Ziel des Kunstunterrichts in diesem Verständnis ist es also, die Schüler Aversionen gegen die Gesellschaft ausleben zu lassen und diese damit faktisch zu fördern. Es wird damit in einer manipulativ-therapeutischen Intervention eine unreflektierte Protesthaltung gegenüber der Gesellschaft - für den Schüler letztlich unbemerkt - eintrainiert.

Daß *Junker* die Überbetonung solcher Tendenzen in der Fachdidaktik im weiteren selbst kritisiert und die bleibende Notwendigkeit einer gesellschaftskritisch-realistischen neben der subjektorientierten Praxis heraushebt, befremdet insofern, als die von ihm dargestellten und seinerseits erweiterten Konzepte die ebenfalls von ihm zitierte Forderung *Ehmers* gerade *nicht* erfüllen, wie nämlich

„das Fach gegenwärtig ein auf den Schüler hin auszubildendes Identitätskonzept entwickeln, d.h. dem Schüler bei seiner personalen und sozialen Identitätsbildung helfen kann, ohne dabei zugleich in die Affirmation der vorfindlichen Wirklichkeit zurückzufallen.“⁷²²

Derartige Ästhetische Selbsterfahrung stärkt die personale Identität, wie gezeigt, gerade nicht, sondern irritiert und verunsichert das Subjekt in seiner Person und löst es aus sozialen Bezügen, indem der Einzelne auf sich selbst zurückgeworfen wird, wirkt also tendenziell psychisch destabilisierend und antisozial. Und auch *Ehmer* verkennt das persönlichkeitsstärkende Potential der Affirmation durch die „vorfindliche Wirklichkeit“, also das äußere Sichtbare, was eben nicht *deren* Affirmation, also kritiklose Bejahung des Bestehenden meint, sondern Affirmation *durch* dieselbe als persönliche Grundlage auch zu deren Veränderung.

⁷²¹ Ebd., S. 15.

⁷²² Ehmer, Hermann K.: Krise und Identität - Zur Kritik einiger fachdidaktischer und fachspezifischer Kategorien. In: Hartwig, Helmut (Hrsg.): Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation. Köln 1976, S. 36.

Die Besetzung des Begriffs einer „subjektorientierten ästhetische Praxis“, welche im Wortsinne ein tatsächliches Ziel zeitgemäßen Kunstunterrichts sein kann und als solcher hier auch verwendet werden soll, durch eine Selbsterfahrungs- oder Selbstbespiegelungspädagogik ist daher im Sinne einer exakten Verwendung der Begriffe zurückzuweisen.

Hintergrund dieses Einzugs manipulativ-therapeutischer Verfahren in die Kunstdidaktik ist auch die sogenannte Gestalttherapie. Hierauf weisen konkret zum einen eine Vielzahl direkt auf die Gestalttherapie Bezug nehmender kunstdidaktischer und -pädagogischer Schriften hin⁷²³, zum anderen sind die Gestalttherapie und ihr verwandte Richtungen der sogenannten „Humanistischen Psychologie“ wesentlicher Teil jenes „Psycho-Booms“, dessen Bedeutung für die Kunsterziehung *Driever* herausstellte⁷²⁴. *Rapp Wagner* charakterisiert die Gestalttherapie darüber hinaus als generelle Strategie zur Umsetzung postmodernen Denkens in pädagogische Praxis.⁷²⁵

Seit Mitte der siebziger Jahre wurden Psychotechniken der Gestalttherapie in pädagogische Konzepte umformuliert und sind über Lehreraus- und Lehrerfortbildung in die schulische Praxis vorgedrungen.⁷²⁶ Die Gestaltpädago-

⁷²³ Vgl. hierzu insbesondere die Beiträge von Renate C. Weyde: Gestalttherapie und Kunstpädagogik. Ein Beitrag zur Subjektivitätsdebatte. In: BDK-Mitteilungen 4/1983, S. 22-25; dies.: Körpererfahrung und Darstellung - Sich hinein-versetzen und abbilden. In: K+U 87/1984, S. 37-39; dies.: Lebenspanorama. Von Therapie für Unterricht lernen - ein Beispiel subjektzentrierten Kunstunterrichts in der Sekundarstufe II. In: BDK-Mitteilungen 4/1984, S. 15-23; vgl. außerdem Hillwig, Norbert: Wahrnehmen und Handeln. Ästhetisch-politische Aspekte von Umwelterbeit und Umwelterziehung. In: BDK-Mitteilungen 3/1991, S. 14-17; ferner die Rezensionen kunst- und gestalttherapeutischer Literatur von Meike *Aissen-Crewett*, K+U 94/1985, S. 14f. und 96/1985, S. 7f. sowie Fortbildungsankündigungen (BDK-Mitteilungen 1/1986, S. 16) und Tagungsberichte von gestalttherapeutischen Einrichtungen (so etwa 1983 vom „1. Deutschen Symposium für Kunsttherapie“ unter Beteiligung von P. Rech an der Fritz-Perls-Akademie, Düsseldorf, BDK-Mitteilungen 3/1984, S. 12); ein besonders deutliches Beispiele für die Anwendung von Gestalttechniken in der Fortbildung von Kunstpädagogen liefern Kahrmann, Klaus-Ove/Karolac, Wieslew: I will sing the earth - Ich möchte die Erde besingen. Ein Beitrag zur Neuorientierung in der ästhetischen Erziehung. In: BDK-Mitteilungen 4/1995, S. 12-17.

⁷²⁴ Vgl. *Driever* (siehe Fußnote 693).

⁷²⁵ Vgl. *Rapp Wagner*, S. 395-414; vgl. zur Problematik der Gestaltpädagogik auch: Bock, Lucia: „Loose your mind ...“ Pädagogische und bildungstheoretische Implikationen von Gestalttherapie und Gestaltpädagogik. Wien 1996

⁷²⁶ So gab der führende deutsche Gestalttherapeut *Petzold* 1992 an, daß zwei von ihm gegründete Einrichtungen jährlich 40.000 Fortbildungstage für Lehrer und Multiplikatoren durchführen. Die Veranstaltungen fänden z.T. in enger Kooperation mit Universitäten sowie öffentlichen, privaten oder kirchlichen Einrichtungen statt. Vgl. Klein, Silke: Acting

gik geht dabei von der radikalen Schulkritik des Anarchisten Paul *Goodman* aus, der die Schule als einen „Käfig“ sieht, in dem die Schüler durch „wütende Konkurrenz“ für die Interessen der Großkonzerne gleichsam abgerichtet würden. Die Pflichtschule sei daher ganz abzuschaffen.⁷²⁷ Um den Unterricht zu „humanisieren“, sollten therapeutische Techniken der Gestalttherapie wie „Heißer Stuhl“, Rollenspiel, Psychodrama auf die Schüler angewandt werden. Ziele gestaltpädagogischen Unterrichts seien z.B. „Förderung der Bewußtheit“, „Bewußtwerdung verdrängter Persönlichkeitsanteile“, „Zentrierung auf das Hier-und-Jetzt“, „eigene Bedürfnisse und Interessen kennen und erkennen sowie weiterentwickeln“⁷²⁸.

Das gestalttherapeutische Vokabular und deren organistisches Menschenbild spiegelt sich in der Kunstdidaktik in Begriffen wie „Zu-sich-selbst-Kommen (*Rech*), „Sinneswahrnehmung“, „Bewußtheit“ und „Anarchie subjektiver Erfahrung“ (*Selle*), „Subjektzentrierung“ und „Ausagieren“ (*Junker*) oder „Erfahrungslernen“ wider. Dies dürfte auch die bereits erwähnte Verunftferne und mangelnde Sachorientierung dieser fachdidaktischen Ansätze erklären.

In Hinsicht auf die bei Berger gewonnenen Erkenntnisse läßt sich hier zunächst festhalten, daß die dargestellten Konzeptionen einer Ästhetischen Erziehung als Selbsterfahrung und Selbstbespiegelung dem Sichtbaren letztlich keinerlei Wert beimessen. Der Fokus der Betrachtung, die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Psyche, in die undeckelt eingegriffen wird, das Subjekt wird auf seine unreflektierte Innerlichkeit verwiesen. Der Mensch ist damit auf sich selbst zurückgeworfen und wird gezielt aus seinen Bindungen an Welt und Mensch gelöst, was die Persönlichkeit im Sinne eines ganzheitlichen, personalen Menschenbildes nicht stärkt, sondern fragmentiert und auflöst. Die Loslösung vom Sichtbaren verhindert damit

out - Ideologie versus Therapie. Eine kritische Analyse gestalttherapeutischer Aussagen zu den Ursachen menschlicher Aggression und der daraus abgeleiteten Handlungskonsequenzen. Unveröffentl. Diplomarbeit im Fach Psychologie. Angefertigt bei Prof. Dr. Gary Bente, Universität zu Köln. Köln 1994, S. 2.

⁷²⁷ Vgl. Burow, Olaf-Axel/ Scherpp, Karlheinz: Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung. München 1981, S. 128ff.

⁷²⁸ Ebd., S. 177.

eben jene Beheimatung, jene Verbundenheit, die mit Berger als existentiell notwendig für die vollwertige menschliche Persönlichkeit erkannt wurde. Künstlerische Praxis dient dabei allenfalls als ein Vehikel zur Realisierung dieser Ziele. Sie ist nicht auf das Sichtbare gerichtet, wie auch Bilder und Kunstwerke keinen affirmativen Sinn mehr haben. Der postmoderne Mensch, der als bindungslos, traditionslos und „selbstaufmerksam“ vorgestellt wird, widerspricht Bergers kritisch-humanistischem Menschenbild diametral. Statt Empathie in Mensch und sichtbare Welt sowie Mitteilung von überindividuell relevanter Lebenserfahrung zielt der Erfahrungsbegriff ästhetischer Selbsterfahrung einzig auf eine Sinneserfahrung, die im Hier-und-Jetzt verbleibt und den Mitmenschen gewollt ausblendet. Diese Erfahrung hat damit weder für das Subjekt tatsächliche Relevanz, noch lohnt sie der künstlerischen Mitteilung. Sie bleibt ichzentriert und autistisch. Sichtbar ist allein noch das Selbst, wobei beides - sichtbare Welt und Subjekt - ihren Sinn verlieren.

Den Unterschied zwischen Ansätzen ästhetischer Selbsterfahrungspädagogik und tatsächlicher Förderung von Subjektivität im sozialen Bezug macht auch ein ganz anderer, vereinzelt gebliebener Begründungsansatz für eine stärkere Beteiligung des Subjekts am Lernprozeß deutlich. Hermann K. *Ehmer* ging in einem Sonderheft von „Kunst+Unterricht“ zum Thema „Subjektivität und Lernen“ 1980 von der im eigentlichen Sinne pädagogisch (also nicht primär politisch) motivierten Frage aus, wie dem Phänomen des damals so benannten „neuen Sozialisationstyps“ unter Schülern und Studenten zu begegnen sei.⁷²⁹ Dessen narzißtische und zu Selbstüberschätzung neigende, wie genauso leicht resignierende und entmutigte, zu Passivität und Motivationslosigkeit tendierende Haltung ist heute weit verbreitet. *Ehmers* Anregung, auf die Wünsche nach mehr subjektiver Beteiligung mit einem verstärktem Angebot an „offenen“ Lernsituationen zu begegnen, ist zwar pädagogisch fragwürdig, da offene Situationen von Lernenden mit mangelnder Ich-Stärke und Eigenmotivation gerade noch we-

⁷²⁹ Vgl. Ehmer, Hermann K.: Ästhetische Erziehung und Subjektivität. In: K+U Sonderheft 1980 „Subjektivität und Lernen“, S. 10.

niger zu bewältigen sind⁷³⁰, doch ist seine Folgerung, die er anhand einer „ziemlich unzeitgemäßen Veranstaltung“ an seiner Hochschule zur Portraitplastik zieht, bemerkenswert:

„Nur wer selbst die ganze sinnliche, subjektive Bedeutung von Gegenständen, Theorien und Tätigkeiten erfahren hat und erfährt und spürt, daß sie ihn persönlich etwas angehen, kann den Schülern eine ähnliche Chance geben.“⁷³¹

Dem Student müsse Gelegenheit gegeben werden, unabhängig von didaktischer Verwertbarkeit „zweckfrei“ zu arbeiten, um eine solche Tätigkeit unabhängig vom Verwertungsdenken auch Schülern nahezubringen.⁷³² Dabei stelle der konzentrierte Prozeß der Nachahmung eines Gesichtes in einer Tonplastik einmal wörtlich genommene „visuelle Kommunikation“ dar, die es ermögliche, Beziehungen zum sichtbaren Gegenüber zu produzieren: „Im Prozeß der Nachahmung bisher unentdeckte Realität zu finden, bedeutet für das Subjekt gewiß mehr als das Erfinden von Unwirklichem.“⁷³³

Sehr einfühlsam erfaßt *Ehmer* in der Beobachtung der Studenten den tatsächlich Subjektivität fördernden und stärkenden Wert einer solch leicht als „traditionell“ verdächtigten Veranstaltung und bemerkt, daß subjektive Bedeutung nur auf eine personale Beziehung zum Gegenstand gründen kann:

„[...] indem sich die Erfahrung nicht von der gesehenen Wirklichkeit löst, wird dieser auch nicht die Bedeutung, die sie für das Subjekt hat, entzogen, um sie alsdann auf ein als autonom begriffenes ästhetisches Objekt zu projizieren.“⁷³⁴

„Die Studentin, die sechzehn Wochen lang jeden Freitag ihre Mutter [...] als ‚Modell‘ mitbrachte, dürfte damit für ihre Identität [...] mehr getan haben, als durch jede Theorieadaption denkbar gewesen wäre.“⁷³⁵

Ehmers Ansatz, der das Subjekt in seiner Verbindung zur Welt und zum Menschen stärkt und in dieser Beziehung personale Entfaltung ermöglicht

⁷³⁰ Vgl. hierzu die empirischen Belege in: Günther, Henning: Freie Arbeit in der Grundschule. Hrsg. vom Elternverein Nordrhein-Westfalen e.V. /Hessischer Elternverein e.V. Bonn 1988.

⁷³¹ Ehmer, Hermann K.: Portraitplastik. Überlegungen zu einer ziemlich unzeitgemäßen Veranstaltung. In: K+U Sonderheft 1980 „Subjektivität und Lernen“, S. 62.

⁷³² Vgl. ebd., S. 65.

⁷³³ Ebd., S. 66.

⁷³⁴ Ebd., S. 67.

⁷³⁵ Ebd., S. 68.

und diese tatsächlich „sinnlich“, nämlich haptisch erfahrbar macht, entspricht also recht genau dem, was mit Berger hier entwickelt wurde. Subjektivität und damit *Sinn* in dieser Weise zu fördern und erfahrbar zu machen, kann und muß sehr wohl Ziel von Kunstpädagogik sein, wobei Subjektivität gleichzeitig unversöhnlich jenem Subjektivismus entgegensteht, den oben erörterte Konzeptionen vertreten.

Diese aus der Analyse der allgemeinen kunstdidaktischen Konzepte gewonnenen grundsätzlichen Erkenntnisse werden im folgenden weiter konkretisiert und vertieft, wenn Bergers Rolle in der neueren Fotodidaktik untersucht wird, für die gerade diese vermeintlich „subjektorientierten“ Ansätze eine wesentliche Rolle spielen.

5.2.5 Der unsichtbare Zeuge: Bergers Rolle in der neueren Fotodidaktik

So wenig wie es in der Kunstpädagogik derzeit eine geschlossene Konzeption Ästhetischer Erziehung gibt, existieren in der Fotodidaktik umfangreichere didaktische Versuche.⁷³⁶ Das Material zu diesem Themenkreis beschränkt sich auf Zeitschriftenartikel und Themenhefte vor allem der Zeitschrift „Kunst+Unterricht“. Den bislang letzten Versuch einer Sammlung didaktischer Ansätze im Bereich Fotografie legte Rainer K. Wick 1992 vor⁷³⁷, weshalb diesem Band im weiteren auch besondere Beachtung zukommt.

Der Auswahl der nachfolgend dargestellten und diskutierten Ansätze liegen dabei drei Kriterien zugrunde: Zum einen sollte ein signifikanter Unterschied zu existierenden Konzeptionen, also insbesondere zu technisch-gestalterischen und kritisch-analytischen, erkennbar sein; zum anderen sollten sie exemplarisch für die erarbeiteten Entwicklungen innerhalb der Kunstpädagogik stehen; und schließlich wurden vor allem solche Ansätze gewählt, die entweder explizite Bezüge auf Bergers Fototheorie aufweisen oder aber darin angelegte Möglichkeiten verwirklichen. Dabei wird deutlich werden, daß oftmals alle drei dieser Kriterien zusammenfallen. Das heißt zum einen, für die Weiterentwicklung der jüngeren Fotodidaktik hat Berger

⁷³⁶ Die letzte Konzeption dieser Art war Axel von Criegerns „Fotodidaktik als Bildlehre“ von 1976.

⁷³⁷ Wick, Rainer K. (Hrsg.): Fotografie und Ästhetische Erziehung. München 1992.

offenbar eine gewisse Rolle gespielt, die genau zu bestimmen sich jedoch als schwierig erweist, da diese Bezugnahme oft direkt und unmittelbar anmutet, jedoch mehrfach nicht explizit gemacht wird. Berger bleibt oftmals ein ungenannter Zeuge für fotodidaktische Überlegungen. Zum anderen bedeutet dies, daß von der Didaktik bestimmte Übereinstimmungen zwischen neueren Entwicklung in der Ästhetischen Erziehung und ihrer Terminologie, insbesondere hinsichtlich der fälschlich so benannten „Subjektorientierung“ und Bergers Ästhetik und Fototheorie angenommen werden; hier besteht nun aufgrund des Ertrags der bisherigen Erörterung die Möglichkeit, diese Parallelen nicht allein an der Oberfläche der Begrifflichkeiten, sondern in ihrem umfassenden Gehalt zu überprüfen. Von beidem wird eine weitere Klärung und Vertiefung sowohl von Bergers aktueller wie potentieller Bedeutung für Kunstpädagogik und Fotodidaktik zu erwarten sein.

5.2.5.1 Fotodidaktische Zeitschriftenbeiträge

Der Übergang von der kritischen Medienanalyse zu einer auch auf ästhetische Selbsterfahrung zielenden Praxis im Rahmen der von *Kerbs* genannten Funktion Ästhetischer Erziehung wird exemplarisch in den beiden Hefen von „Kunst+Unterricht“ deutlich, die 1987 der Fotografie gewidmet waren. Der Herausgeber Hermann *Hinkel* formulierte als Anliegen der Hefte, zu zeigen,

„[...] wie sich Schülerinnen und Schüler des Mediums Fotografie bedienen und sich mit ihm auseinandersetzen, um Wirklichkeit zu erfassen, Umwelt zu erkunden, sich selbst zu erfahren, die eigene Betroffenheit zu vermitteln, zu experimentieren und Phantasien auszudrücken und um nicht zuletzt neue Seherfahrungen zu machen.“⁷³⁸

Diese Ziele kennzeichnen dann auch die in den Hefen gegebenen Unterrichtsbeispiele: Neben dokumentarischen Projekten, Fotoromanen mit kritisch-emanzipatorischer Absicht und bekannten ideologiekritischen Fotomontagen finden sich mehrere Beiträge zur Selbstdarstellung von Schülern als Einzelne oder als Mitglieder der Klassengemeinschaft. Insgesamt ist

⁷³⁸ Hinkel, Hermann: Fotografie und Fotografieren im Kunstunterricht. Vorbemerkungen zum Hefthema. In: K+U 110/1987, S. 11.

dabei das Verhältnis von tatsächlicher Subjektorientierung und Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Realität recht ausgewogen und um Vermittlung zwischen kritisch-realistischer und subjektiver Praxis bemüht. Themen wie „Sich vorstellen und kennenlernen“⁷³⁹ oder „Die eigene Vergangenheit in Familienbildern“⁷⁴⁰ haben insofern Parallelen zu Bergers Ansatz, als hier mit Erinnerungsfotos gearbeitet wird bzw. alltägliche Situationen fotografiert und zu einer persönlichen Lebensbeschreibung zusammengefügt werden, wenn auch die einzelnen Fotos weniger ein unabhängiges Beziehungsgefüge bilden, als vielmehr der dokumentarische Charakter stärker im Vordergrund steht und z.T. durch erläuternde Texte betont wird.

Andererseits wird auch hier die oben erörterte Problematik bereits deutlich: So berichtet Hermann *Haas*, daß eine Studentin bei einem biographisch-therapeutischen Versuch der Vergangenheitsaufarbeitung mittels Familienfotos die Arbeit abbrach, weil sie die persönliche Belastung nicht verarbeiten konnte. Dies erwähnt der Autor zwar, reflektiert jedoch nicht, ob er hier möglicherweise die Grenzen seiner pädagogischen Zuständigkeit überschritten hat.⁷⁴¹ Zudem wird an den Arbeitsergebnissen deutlich, daß ein letztlich recht diffuser Selbsterfahrungsprozeß an die Stelle gereifter ästhetischer Ausdrucksfähigkeit tritt. So scheint hier zwar einerseits Bergers Anregung einer Neubewertung privater Erinnerungsfotografie aufgegriffen, diese wird jedoch weniger als Dokument gelebten Lebens und sozialer und menschlicher Erfahrung aufgefaßt, sondern dient als quasi-therapeutisches Material.

Diese sich entwickelnde therapeutische Instrumentalisierung auch der fotografischen Verfahren und privater Erinnerungsfotografien⁷⁴² wird in einem

⁷³⁹ Haas, Hermann: Sich vorstellen und kennenlernen. Interaktion durch Fotografie in der Jahrgangsstufe 11. In: K+U 110/1987, S. 37-39.

⁷⁴⁰ Haas, Hermann: Die eigene Vergangenheit in Familienbildern. Durch Reproduktion und Ausschnittfotografie Sachverhalte untersuchen und darstellen. Unterrichts Anregung für alle Schulstufen. In: K+U 110/1987, S. 35-36.

⁷⁴¹ Vgl. ebd.

⁷⁴² Die hier und in den im folgenden vorgestellten Konzepten feststellbare Instrumentalisierung insbesondere privater Fotografien für therapeutische Zwecke ist offenbar nicht ungewöhnlich. Dies belegt die Tatsache, daß sich in den USA und Kanada bereits seit Mitte der siebziger Jahre eine eigene Richtung der „Foto-Therapie“ entwickelt hat. Foto-Therapie wird etwa neben Techniken der Gestalttherapie als ein Instrument verstanden, an unbewußte Schichten der Persönlichkeit zu gelangen und arbeitet vor allem mit privaten Erinnerungsfotos, Selbstportraits und Familienalben. Vgl. Weiser, Judy: PhotoTher-

weiteren Beispiel noch deutlicher, in welchem Kunsttherapiestudenten durch die Verfremdung von Kindheitsfotos mit dem Fotokopierer Selbsterfahrung betreiben sollten.⁷⁴³ Die explizit auch als Anregung für den Kunstunterricht empfohlene Übung zeigt, daß es kaum um bewußte Gestaltungsprozesse geht, sondern um „existentielle Betroffenheit“⁷⁴⁴, um „die aufmerksame Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit“⁷⁴⁵, um den „unmittelbaren Zugang zu sich selbst“⁷⁴⁶. Die dabei offensichtlich in Gang gesetzten psychischen Prozesse („destruktive Verarbeitung, welche von intensiven Schuld- oder Erleichterungsempfindungen gefolgt sein konnten“⁷⁴⁷) konnten seitens der Teilnehmer (und der Autorin/Leiterin) offensichtlich mitunter nicht mehr kontrolliert werden („erhebliche Kontrollverluste“, „mit der inneren Bewältigung überfordert“⁷⁴⁸). Die „weitgehend intuitiv“⁷⁴⁹ entstandenen Ergebnisse waren dabei sekundär und das Ziel dieser Übung bleibt vage. Zwar wird einerseits behauptet, Selbsterfahrung aktiviere den zwischenmenschlichen Kommunikationsprozeß⁷⁵⁰, andererseits heißt es, Inhalt jeder Selbsterfahrung sei zu erleben, „dabei mit sich 'selbst' allein zu sein“⁷⁵¹. Die schon konstatierte Isolation von Mensch und Welt und damit einhergehende Fragmentierung der personalen Integrität des Subjekts wird hier also foto-therapeutisch forciert. Ein solches Bestreben steht damit in diametralem Gegensatz zu Bergers Intention einer Ausrichtung auf das Sichtbare als empathischer Bezug auf Mensch und Welt, auf Erfahrung und soziale Verantwortung.

apy Techniques. Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums. San Francisco 1993. *Weiser* empfiehlt einen derartigen Gebrauch von Fotografie allerdings ausschließlich dem professionellen Therapeuten. Eine Übertragung auf schulische Zusammenhänge nimmt sie nicht vor. Vermerkt sei zudem, daß *Weiser* laut ihren Literaturangaben Bergers Fototheorie für ihr Buch rezipiert hat.

⁷⁴³ Vgl. Jannott, Christine: Fotografie - Fotokopie: Ein Dialog. Zur Möglichkeit der künstlerischen Selbsterfahrung mit biographischem Material. In: K+U 177/1993, S. 48f.

⁷⁴⁴ Ebd., S. 48.

⁷⁴⁵ Ebd., S. 49.

⁷⁴⁶ Ebd.

⁷⁴⁷ Ebd.

⁷⁴⁸ Ebd.

⁷⁴⁹ Ebd.

⁷⁵⁰ Ebd., S. 48.

⁷⁵¹ Ebd., S. 49.

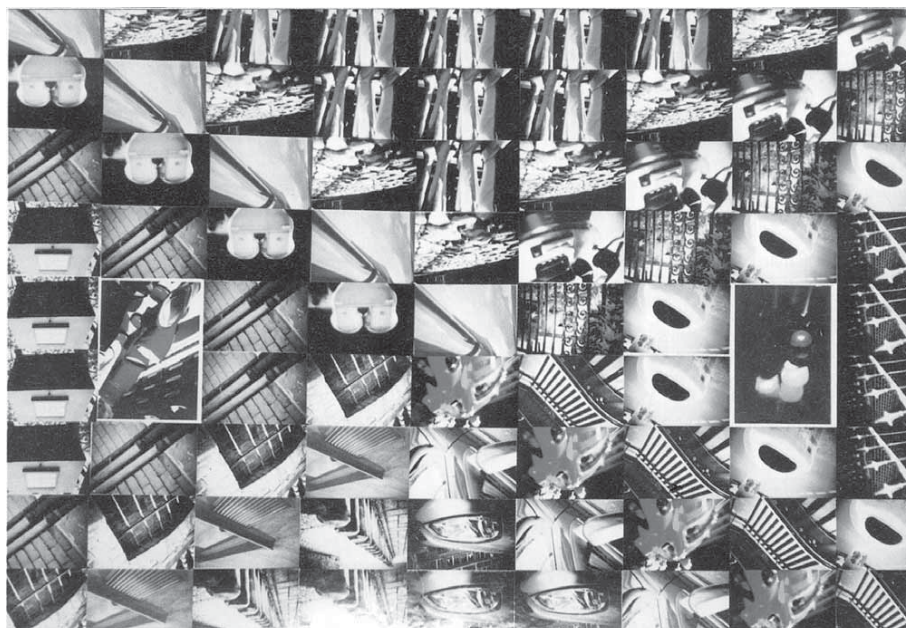


Abb. 44:
(aus:
Schönteich,
S. 20)

Eine ähnliche Ablösung vom Sichtbaren, diesmal durch Überflutung mit sinnfreien Bildreizen impliziert ein didaktischer Vorschlag, die sogenannte „Lomographie“ im Unterricht aufzugreifen.⁷⁵² Das eher ziel- und wahllose Knipsen mit einer einfachen russischen Kamera, dessen Ergebnisse zu graphisch oder farblich strukturierten (oder gänzlich ungeordneten) Fotowänden zusammengesetzt werden (Abb. 44), reduziert das Sichtbare zum Ornament und leistet zudem eben jener Entkörperlichung, also Sinnentleerung der Bilder Vorschub, die Berger problematisierte: Das Sichtbare verliert seine Substanz, Wirklichkeit wird virtuell. Nicht Einfühlung und Erfahrung, sondern Wahllosigkeit, Interesselosigkeit und Masse sind hierbei die Kriterien. Gerade weil dies auch gewissen ästhetischen Tendenzen jüngerer künstlerischer Fotografie entspricht, zeigt sich hieran die Berechtigung von H. Sowas Kritik einer unreflektierten Übernahme künstlerisch gerade aktueller Strategien in die Kunstpädagogik:

„[...] kunstpädagogisch (und auch im Vollsinn: künstlerisch) verantwortungsvoll zu fragen wäre allem zuvor nach dem *Warum* und *Wozu*, nach der *Legitimation* und *Begründung* im Sinne von Handlungsorientierung und Ethik. Es wäre zu fragen, was denn pädagogisch und in der Lebenspraxis *herauskommen soll* - und das kann allemal nur die Aneignung einer in der jeweiligen künstlerischen (oder ‚kunstgemäßen‘) Praxisform angelegten *Sicht- und Handlungsweise*, einer *Werthaltung* und schließlich einer *Lebens-*

⁷⁵² Vgl. Schönteich, Sabine: Am Anfang war die Lomo ... In: K+U 251/2001, S. 19-21.

form sein. Und im Blick auf diese praktisch-ethischen Konsequenzen des künstlerischen Spiels herrscht Begründungsnot.⁷⁵³

Gerade im Kontrast zu oben dargestelltem Ansatz erweist sich, daß John Bergers Ethik und Ästhetik auf gerade diese Fragen mögliche Antworten zu geben vermag. Dies wird im weiteren zu verfolgen und zu entfalten sein.

In dieser Hinsicht sind im Zusammenhang mit John Bergers Fototheorie zwei Unterrichtsbeispiele aus dem Bereich Fotografie, die einem Heft von „Kunst+Unterricht“ zum Thema „Zeit“⁷⁵⁴, entstammen, interessant und relevant. Denn beide thematisieren ein entscheidendes Wesensmerkmal der Fotografie, das Berger mit dem „Schock der angehaltenen Zeit“ beschrieb.

Abb. 45:
Schülerarbeit, Jgst. 12
(aus: Friedrichs, S. 51)



Das Beispiel von Karsten Friedrichs⁷⁵⁵ zielt dabei allerdings eher auf die persönliche Ebene, da hier das biographische Element im Vordergrund steht. Der „Schock“ in privaten Erinnerungsbildern soll nachvollziehbar gemacht werden, indem anhand geeigneter Motive die gleiche Situation in der Gegenwart nachgestellt wird. Die Gegenüberstellung der Fotos in den ab-

⁷⁵³ Sowa (2002), S. 34 (Hervorhebungen im Original).

⁷⁵⁴ K+U 160/1992.

⁷⁵⁵ Friedrichs, Karsten: Zeit sichtbar machen. Biografische Fotofolgen. Grundkurs 12. Jahrgang. In: K+U 160/1992, S. 51-53.

gebildeten Schülerarbeiten bewirkt tatsächlich auch für den außenstehenden Betrachter, daß er den „Schock“ nachempfinden kann (vgl. Abb. 45).

In der Interaktion der Fotos zeigt sich also eine Erweiterung ihres Sinns, der über das einzelne Bild hinausgreift, und den „Verlauf langanhaltender Prozesse“⁷⁵⁶ zumindest ahnen läßt, wenn auch die implizierte Lebenserfahrung nicht konkretisiert wird. Gleichwohl regen die Bilder zur Empathie in den möglichen Verlauf dieses Lebens an.

Der Beitrag von Alexander *Glas* zum gleichen Thema⁷⁵⁷ geht einen anderen Weg. Er konstatiert zunächst ebenfalls, daß Fotografien einen bestimmten Ausschnitt aus dem Fluß des Geschehens herauslösen, uns jedoch nur wenige Fotos etwas zu sagen vermögen und daß bestimmte Fotos Erinnerung aktivieren können. Der Autor vollzieht hier also exakt die Argumentation Bergers nach (ohne daß durch Literaturverweise allerdings deutlich würde, ob er ihn rezipiert hat).

Glas versucht nun, Studenten diese Wesensmerkmale der Fotografie näherzubringen, indem er anhand von mitgebrachten Familienfotos der Teilnehmer jenen qualitativen Unterschied herausarbeiten läßt: „Es zeigte sich, daß die offensichtlich persönlich rege Anteilnahme an den eigenen Erinnerungsfotos oder an denen der Vorfahren von Außenstehenden kaum nachvollzogen werden konnte.“⁷⁵⁸

Aufschlußreich ist dieses didaktische Vorgehen, da hier zwar auch private Fotografien verwendet werden, jedoch nicht, um sich dann der Psyche des einzelnen zuzuwenden, sondern um darüber einen Erkenntnisgewinn zu erreichen, der im Sinne von Bergers Wesensbestimmung der Fotografie als zentral bezeichnet werden kann.

Die geschilderte Vorarbeit führt dann die Studenten zu der Idee, „Zeit und prozessuale Abläufe fotografisch zu dokumentieren“.⁷⁵⁹ Dabei sollte sich der Blick „auf die unmittelbare Umgebung, auf die subjektiven Erfahrungsbereiche der alltäglichen Welt“ richten, also auf die sogenannt banalen Din-

⁷⁵⁶ Ebd., S. 52.

⁷⁵⁷ Glas, Alexander: Zeit und Fotografie. In: K+U 160/1992, S. 42f.

⁷⁵⁸ Ebd., S. 42.

⁷⁵⁹ Ebd.

ge des Alltags. Das erreichte Lernziel war eine Veränderung der „Sehweise gegenüber den tagtäglichen Gewohnheiten“, ein durch die hergestellte Distanz bewußteres Wahrnehmen „all der gewohnten Aneinanderreihung bedeutsamer Nebensächlichkeiten“.⁷⁶⁰ Dabei sei eine „vom Automatismus befreite Wahrnehmung“ das „Verfahren der Kunst“ überhaupt: „In diesem Verfahren wird der eingeschliffene kurzzeitige Blick unterbrochen, die Dauer der Wahrnehmung gesteigert [...]“.⁷⁶¹

Abb. 46: Studentenarbeit (aus: *Glas*, S. 43)



Hier wird somit deutlich, daß es durchaus möglich ist, ein komplexes Problem wie das des Verhältnisses von Zeit und Fotografie konkret lebensweltlich bezogen anzugehen, und so einerseits einen Erkenntnisprozeß über das Wesen der Fotografie in Gang zu setzen und andererseits die Wahrnehmung des alltäglich Sichtbaren zu erweitern und zu vertiefen sowie der Dimension Zeit - nicht allein gemäß Berger eine der Konstituenten des Lebens und auch der Fotografie - einen Sinn zu verleihen. Ein von *Glas* gegebenes studentisches Arbeitsbeispiel, das den Übergang vom Schlafen zum Wachsein zum Thema hat (vgl. Abb. 46), zeigt dabei eine spezifische Qualität, die gerade in seiner Alltäglichkeit begründet liegt. Sie wird erreicht durch das fotografische Reflektieren eines Moments menschlichen Lebens, in den sich jeder Mensch einfühlen kann. Mehrere an sich „kurze Zitate“

⁷⁶⁰ Ebd., S. 43.

⁷⁶¹ Ebd.

werden in einen lesbaren Zusammenhang gestellt und so in der Aussagekraft verstärkt. Seine humane Qualität erreicht das Beispiel durch eine daraus resultierende affirmative Hoffnung, daß das Alltägliche im Fluß der (Lebens-) Zeit gerade in seinen gewöhnlichen Handlungen und Erfahrungen einen Sinn enthält, der den einzelnen Moment transzendiert.

In einer Reflexion des Standes fotodidaktischer Ansätze, klärt Ulrich *Mulders* die deutlich gewordene und als problematisch erkannte Assoziierung lebensweltlich und an Lebenserfahrung orientierter Praxis und sogenannt „subjektorientierter“, therapeutischer Konzepte insofern, als er die Betonung auf die „gelebten Momente“ als Thema der Fotografie von Kindern und Jugendlichen legt und dabei an deren alltägliche Fotopraxis anknüpfen möchte.⁷⁶² Die selbstreflexive Introspektion erfährt somit eine Außenwendung, die die Bedeutung des Sichtbaren in der Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen wieder ernst nimmt. Zu fragen sei demnach: „Inwieweit eignet sich die Fotografie dazu, Wirklichkeit zu erfassen, Umwelt zu erkunden, individuelle Erfahrung und gesellschaftliche Zusammenhänge sichtbar zu machen und auf sie einzuwirken?“⁷⁶³ Wenngleich auch hier *Kerbs'* Funktionskategorien Ästhetischer Erziehung erkennbar sind, fragt *Mulders* doch zunächst einmal nach dem Erfassen der Wirklichkeit durch Fotografie. Das Potential dieser Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit als „Sammeln von Beweisen für die eigene Existenz“ tut er dann allerdings - wie im Sinne Berbers zu konstatieren ist - vorschnell als „oberflächlich“ ab.⁷⁶⁴ Gleichwohl isoliert er als narrative Aspekte der Fotografie, die zu „Kristallisationskernen für Erzählungen“ werden könnten, „jene Stellen, welche die scheinbare Einförmigkeit durchbrechen, Haltungen, Blicke, winzige Details“, denn diese „bewirken die Faszination beim Betrachter, provozieren Erinnerungen, innere Bilder.“⁷⁶⁵ Demgemäß konstatiert er parallel zu Berger (welcher hier im Literaturverzeichnis erscheint), „daß die Fotografie letztlich erst in Verbindung mit weiteren Bildern, den Erinnerungen und Assoziationen von Produ-

⁷⁶² Mulders, Ulrich: „Gelebte Momente“. Kinder- und Jugendfotografie als Gegenstand ästhetischer Erziehung. K+U 206/1996, S. 23-26.

⁷⁶³ Ebd., S. 23.

⁷⁶⁴ Ebd.

⁷⁶⁵ Ebd.

zenten und Betrachtern ihren tieferen Sinn erhält“.⁷⁶⁶ Diese „Herstellung von Zusammenhang“, sei in der Medienrealität gefährdet, die Fotografie könne dem entgegenwirken. *Mulders* vollzieht damit also implizit Bergers Argumentation nach, die gerade in der durch die fotografische Narration hergestellten Kohärenz die Möglichkeit von Sinn sieht, welcher den körperlosen Medienbildern und der Virtualität die Möglichkeit einer Beheimatung im Sichtbaren durch empathische Bezugnahme auf Mensch und Lebenswelt gegenüberstellt. In diesem Sinne weist *Mulders* dann auf die notwendige „menschliche Perspektive“ solcher „Subjektorientierung“ hin, wie sie von Rainer K. *Wick* und Jochen *Krautz* im selben Heft von „Kunst+Unterricht“ ausgeführt wird. Dort wird eben gerade nach jener „ethische Fundierung“ einer Beschäftigung mit Fotografie in der Schule gefragt, die *Sowa* reklamierte.⁷⁶⁷ Diese sei für den schulischen Kontext als allgemeines Prinzip etwa aus der deutschen Verfassung, dem Grundgesetz, deduzierbar. Die dort verankerte Würde des Menschen als leitendes Prinzip könne zu einer Besinnung auf jene „humane Nutzung der Maschine“ Kamera führen, die Dorothea *Lange* und Daniel *Dixon* schon 1952 als „menschliche Perspektive“ charakterisierten.⁷⁶⁸

Die Relevanz dieses kurzes Statements von *Lange* und ihrem Sohn Daniel *Dixon* für diesen Zusammenhang wird noch genauer zu erörtern sein, verweisen beide doch gerade auf die Notwendigkeit, sich dem Vertrauten zuzuwenden und dessen menschlichen Gehalt zu erfassen, anstatt das Sensationelle, Besondere und Abwegige möglichst verfremdet zu fotografieren. Dazu jedoch müsse der Fotograf „selbst ein Vertrauter werden. Er kann ein Haus nicht wie ein Marsmensch betreten. Er muß statt dessen Mitglied der Familie werden.“⁷⁶⁹ Damit sind sowohl der unmittelbare Bezug auf die sichtbaren Erscheinungen und die darin enthaltene Erfahrung wie auch die notwendige Empathie umrissen.

⁷⁶⁶ Ebd., S. 25.

⁷⁶⁷ Wick, Rainer K./ Krautz, Jochen: Die menschliche Perspektive. Gedanken zur Fotodidaktik. In: K+U 206/1996, S. 17-21.

⁷⁶⁸ Vgl. ebd., S. 19.

⁷⁶⁹ Lange/ Dixon, S. 76.

„Auf diese Weise können wir in unserer Arbeit mehr erreichen, als von unseren Sujets zu sprechen - wir können mit ihnen sprechen; wir brauchen nicht mehr über sie, wir können für sie sprechen. Nachdem sie ihre Sprache gefunden haben, werden sie ihrerseits mit uns und für uns sprechen. Und in dieser Sprache wird dem Objektiv sich mitteilen, was in letzter Instanz Sache der Fotografie ist - Zeit, Ort und die Werke des Menschen.“⁷⁷⁰

Übersetzt in Bergers Terminologie meint dies nichts anderes, als seine Überlegung, daß durch Empathie in das Sichtbare die Erscheinungen aufhören, „orakelhaft“ zu sein, daß sie zu sprechen beginnen und einen „unmißverständlichen Sinn“ artikulieren. Sie können dann zur Beheimatung eben in Zeit und Raum führen und die Werke, also Erfahrungen der Menschen sinnvoll erscheinen lassen.

5.2.5.2 „Fotografie und Ästhetische Erziehung“

In diesem Sinne weist *Wick* in dem von ihm herausgegebenen Band, der die bislang jüngste Sammlung fotodidaktischer Überlegungen und Konzeptionen darstellt, einleitend darauf hin, daß eine tatsächlich subjektorientierte Fotodidaktik sehr wohl stärker die persönliche Situation, „individuelle Erfahrungen, Probleme, Interessen und Bedürfnisse“ des Lernenden berücksichtigen solle.⁷⁷¹ „Das bedeutet, Fotografie wird hier begriffen als Möglichkeit der Selbstwahrnehmung und Selbsterfahrung, der Ichfindung und Identitätsausbildung bei gleichzeitiger Realitätsauseinandersetzung und -aneignung [...].“⁷⁷² Die Abkehr von rein formal-ästhetischen Problemstellungen schließe allerdings keineswegs - so betont *Wick* mehrmals - den Erwerb bzw. die Vermittlung technischer und gestalterischer Fähigkeiten aus und dürfe nicht als Bejahung subjektiver Beliebigkeit mißverstanden werden:

„Denn das Konzept einer subjektorientierten fotografischen Praxis [...] bedeutet nicht Aufforderung zu narzißtischer Selbstbespiegelung oder Anstiftung zum bildnerischen Anarchismus. Vielmehr

⁷⁷⁰ Ebd., S. 78.

⁷⁷¹ Wick: Zur Einführung. In: Wick, S. 18.

⁷⁷² Ebd.

zielt es auf die permanente Vermittlung zwischen subjektiver Innen- bzw. Eigenwelt und objektiver Außenwelt [...].⁷⁷³

So sollen Ich und Welt zueinander in Beziehung gesetzt werden, ohne dabei auf realitätsverleugnende Positionen der „Musischen Erziehung“ oder eine autistische Selbstbezogenheit zurückzufallen.

Wenngleich *Wick* hier *Junkers* und *Selles* Ansatz aufgreift, leistet seine klare Absage an selbstreflexive Innerlichkeit und therapeutische Instrumentalisierungsversuche der Fotografie doch eine Rückverweisung und Rückkopplung der persönlichen Erfahrung an das Sichtbare. Identitätsbildung soll und kann sich gerade *in Auseinandersetzung mit dem Wirklichen* vollziehen, Sinnerfahrung soll in der Aneignung des Sichtbaren ermöglicht werden.

Die Beiträge in diesem fotodidaktischen Band kommen dieser Forderung in unterschiedlichem Maße nach, so daß die Auseinandersetzung mit einigen dieser Ansätze zur weiteren Differenzierung und Klärung der Problemstellung beitragen kann.

Axel von Criegerns Interesse an einer „*Ikonoografie des Unbewußten*“⁷⁷⁴ verweist zunächst einmal darauf, daß auch *von Criegern* seit seiner „Fotodidaktik als Bildlehre“ eine Art „Wende zum Subjekt“ vollzogen hat, wenn er diese auch in einer etwas anderen Weise ausführt, als bislang vorgestellte Ansätze. Dabei äußert er selbst hinsichtlich des therapeutischen Anteils seines Vorgehens gewisse Skrupel:

„Bei alldem beschleicht mich immer wieder das Gefühl des Indiskreten, eigentlich Verbotenen. Es ist das Gefühl, andauernd und anmaßend in private Sphären vorzudringen und dann noch die dortigen Verhältnisse verbessern zu wollen.“ Man bewege sich „als Außenstehender im wahrsten Sinne des Wortes auf krummen Touren. Das gilt erst recht, da die Betroffenen über diese Verbindungslinien keine Klarheit haben.“⁷⁷⁵

⁷⁷³ Ebd.

⁷⁷⁴ Von Criegern, Axel: Die unsichtbare Fotografie oder Die Ikonoografie des Unbewußten. In: Wick, S. 71-82.

⁷⁷⁵ Ebd., S. 81.

Gleichwohl hält er diese Arbeit für notwendig, indem er seine ikonografische Arbeit an und mit Fotografie nun um tiefenpsychologische Momente anreichert. Ihn interessieren vor allem „die psychischen Prozesse unter sozialen Bedingungen, die einer Fotografie zugrundeliegen“⁷⁷⁶. Die Frage, warum ein vorhandenes Foto oder ein zu fotografierendes Motiv überhaupt ins Interesse des einzelnen rücke, müsse durch die „Verbindung der fotografischen Motive mit dem Unbewußten“⁷⁷⁷ beantwortet werden. Die ästhetische bzw. hier fotografische Praxis sei demnach ein Objektivieren der Bildmotive in Bilder. Um diese Spannung zwischen inneren und äußeren Bildern zu vermitteln, bedürfe es einer hochentwickelten Bildfähigkeit, zu der wiederum die Ikonologie beitragen könne.⁷⁷⁸ Aufgabe der heutigen Bildpädagogik sei es, diese Verbindung zwischen inneren Motiven und äußeren Bildern nicht abreißen zu lassen, was jedoch durch die zunehmende foto-technische Perfektion erschwert würde, denn technische Progression bewirke seelische Regression, wie *von Criegern* als Hypothese für einen „alternativen Gebrauch der Fotografie“ formuliert. Für diese Formulierung eines „alternativen Gebrauchs“ beruft er sich auf John Berger und zitiert die entsprechende Stelle aus dessen Essay „Möglichkeiten der Photographie“.⁷⁷⁹ Die moderne automatisierte Kameratechnik ließe alle Bilder gleich aussehen und stehe deshalb dem Freisetzen der inneren Bilder entgegen.⁷⁸⁰

Von Criegern schlägt daher verschiedene fotodidaktische „Strategien“ vor: Im *aufklärenden* Sinne soll durch vergleichendes Sehen der gesamte Bildvorrat und die Bildproduktion als Sprache verstanden werden, die Bildmotive unterschiedlichster Provenienz miteinander in Beziehung setzt. Dies meint die ikonologische Methode, die zudem die Hintergründe, Geschichte und Bedeutung des jeweiligen Bildmotivs mitreflektiert und deutlich macht, daß die Auswahl der Motive, etwa durch Redakteure oder Werbeagenturen, einerseits immer auch gesellschaftlich normiert ist, andererseits aber auch in die menschliche Psyche eingreift. „Die komplexeste Form dieser Bild-

⁷⁷⁶ Ebd., S. 71.

⁷⁷⁷ Ebd., S. 72.

⁷⁷⁸ Vgl. ebd., S. 79.

⁷⁷⁹ Vgl. ebd., S. 72.

⁷⁸⁰ Vgl. ebd., S. 80.

Arbeit könnte mit einem Begriff John Bergers 'radial' genannt werden⁷⁸¹, womit *von Criegern* „die Zuordnung von Bilder verschiedener Zeiten, Inhalte, Verwendungen“ zu einem Motiv meint, wie er es anhand einer Sammlung von Bildern zum „Leda“-Motiv aus der Kunst verschiedener Epochen und moderner Werbung vorführt. Ein zweiter Zugang zu fotografischen Motiven könne *praktisch* sein, womit vor allem Eingriffe in vorgefundenes Bildmaterial (Übermalen, Collagieren etc.) gemeint sind, dies könne jedoch auch durch Rollenspiel, „Kompensieren“, „Materialerfahren“ etc. geschehen.⁷⁸² Eine weitere, *thematisch* ausgerichtete Möglichkeit des alternativen Gebrauchs von Fotografie versteht diese als „Dokumentation von Verhältnissen und Verhaltensweisen“⁷⁸³. Die stattfindende Beeinflussung der äußeren (aufgenommenen) Bilder durch die unbewußten solle dabei kritisch reflektiert werden. Um an diese Verbindung von *Bildmotiv und Handlungsmotiv* beim einzelnen heranzukommen, sei neben aufklärendem Vorgehen auch Selbstbeobachtung und Selbstdarstellung denkbar.⁷⁸⁴

Von Criegern verbindet nun also rationale Analyse und ikonologische Arbeit am Bild mit einer - allerdings nicht wirklich einleuchtenden - persönlichen, tiefenpsychologischen Erfahrungsarbeit. Wenn er sich dabei auch auf Berger beruft, so ist anzumerken, daß seine spezielle Definition eines „alternativen Gebrauchs der Fotografie“ nur teilweise mit Bergers Auffassung übereinstimmt. Die komplexeste Form ikonologischer Bild-Arbeit mit Bergers Terminus „radial“ zu belegen, mag für die Struktur solcher Bildgefüge und deren zusammenspielende Bezüge treffend sein. Berger verwendet den Begriff jedoch nicht, um ikonologische Bezugssysteme zu charakterisieren, sondern bezeichnet die Arbeitsweise des Erinnerungsvermögens als „radial“ und fordert eine dem entsprechende, also die „Gesetzmäßigkeiten der Erinnerung“ respektierende Anordnung von Fotografien. So erhielten die Fotos den Kontext „der sozialen Erfahrung, des sozialen Erinnerungsvermögens“ zurück.⁷⁸⁵ Ob dieses „soziale Erinnerungsvermögen“ dabei gleichbedeutend ist mit dem systematisch-analytischen „ikonologischen

⁷⁸¹ Ebd., S. 73.

⁷⁸² Vgl. ebd., S. 74f.

⁷⁸³ Ebd., S. 76.

⁷⁸⁴ Ebd., S. 78.

⁷⁸⁵ Berger: Möglichkeiten der Photographie. In: Berger: Leben, S. 53.

Erinnerungsvermögen“ von *Criegerns* ist allerdings fraglich. Berger meint und schafft mit „Wenn jedes Mal ...“ ja eine künstlerische Komposition, die die *conditio humana* zum Thema hat, von *Criegern* hingegen geht es um Analyse von und Aufklärung über Motivzusammenhänge, die er in Bildersammlungen verdeutlicht.

Die mitunter feine, jedoch letztlich entscheidende Differenz zwischen dem hier Erarbeiteten und einer v.a. auf Selbsterfahrung zielenden, „subjektorientierten“ Rezeption Bergers wird an der Konzeption Ralph *Blaschkes* deutlich. Wenn *Blaschke* „der Sinnlichkeit einen Sinn geben“⁷⁸⁶ will, deutet dies bereits an, daß die Aufmerksamkeit mehr auf dem Wahrnehmen als auf dem Wahrgenommenen, nicht primär auf dem Sichtbaren, sondern eher auf Leiblichkeit und Innerlichkeit, dem subjektiven Erleben liegt.

Dabei charakterisiert *Blaschke* sehr wohl „das Fotografieren und das Betrachten von Fotografien als Mittel zur Aneignung von Wirklichkeit“⁷⁸⁷ und will mittels „ästhetischer Erfahrungsarbeit“ Wirklichkeit aneignen und vermitteln. Dies sei ein „pädagogisches Programm, das fotografische Arbeit wieder in den Kontext von *lebensgeschichtlicher Erfahrung* stellt und auf Lebenswirklichkeit und Lebenszusammenhänge abzielt [...]“⁷⁸⁸ Sein mit Studenten der Kunstpädagogik erarbeiteter Ansatz will dabei gezielt die banale Massenfotografie aufgreifen und knüpft somit an die privaten Gebrauchsweisen der Fotografie an, wie sie den Studenten zu Beginn des Studiums geläufig sind. Derart soll eine „sinnstiftende Verbindung zwischen dem eigenen Leben der Studenten und deren künstlerischer Praxis“ hergestellt werden.⁷⁸⁹ Als Lernziele nennt *Blaschke*: „Erweiterung der Sinne“, „Entwicklung der Genußfähigkeit“, „Verknüpfung dieser sinnlichen Erfahrung mit lebensgeschichtlichen Vorerfahrungen, damit Sinnlichkeit einen Sinn erhält“.⁷⁹⁰ Fotografie und Fotografiegeschichte sollten „von unten“ be-

⁷⁸⁶ Blaschke, Ralph: Der Sinnlichkeit einen Sinn geben. Überlegungen zu einem fotodidaktischen Konzept. In: Wick, S. 157-168.

⁷⁸⁷ Ebd., S. 164.

⁷⁸⁸ Ebd., S. 164f (Hervorhebung im Original).

⁷⁸⁹ Ebd., S. 159.

⁷⁹⁰ Ebd.

trachtet werden und die über Fotoalben vermittelte individuelle Geschichte „aufgearbeitet“ werden.

In *Blaschkes* Beschreibung dieser privaten Fotografie scheinen wiederum Einflüsse Bergers anzuklingen: die private Gebrauchsweise der Fotografie rette lebensbedeutsame Situationen „aus dem Fluß der Zeit“, sei nur im familiären Kontext dechiffrierbar und habe für die Betroffenen primär die Aufgabe, Erinnerung zu ermöglichen.⁷⁹¹ In recht polemischerer Weise kritisiert *Blaschke* die Praxis der Fotoamateure, um im Kontrast dazu sein didaktisches Interesse als einen gegen diese „mechanische Gedankenlosigkeit“ gerichteten „Auseinandersetzungsprozess mit und [...] Aneignungsprozeß von Wirklichkeit“ zu beschreiben.⁷⁹² Diese Aneignung geschieht als „ästhetische Erfahrungsarbeit“, als „Gestalten für eine inhaltsorientierte und subjektorientierte Praxis.“⁷⁹³ Demgemäß sollen technische und gestalterische Grundlagen nur situationsgebunden vermittelt werden.

Um Fotografien einen Sinnzusammenhang zu verleihen, plädiert auch *Blaschke* dafür, für diese „kontextuelle Bezüge“ zu schaffen, in denen das Einzelfoto durch „visuelle Interdependenzen“ teilhat an einer komplexeren Gesamtaussage. Derart „entstehen Bedeutungsräume für das eigene und das Bewußtsein des Betrachters, die über das vordergründig Abgebildete hinausreichen.“⁷⁹⁴ In solchen „überindividuellen Kommunikationsfiguren“ sollen zusammengeführte Einzelerfahrungen im Dialog neue Erfahrungen ermöglichen.⁷⁹⁵ Wie das Ergebnis dieses „flottierenden, offenen Prozesses“ konkret aussehen soll, läßt *Blaschke* dabei offen, er wolle keinen „formalästhetischen Rezepturkasten“ anbieten.⁷⁹⁶

Blaschke scheint mit der Gewichtung von Erfahrungsmitteilung, dem Beharren auf der Herstellung von an Lebenswirklichkeit orientierten Sinnzusammenhängen und der Einbettung des Einzelbildes in fotografische Kontexte gleichsam didaktische Folgerungen aus dem hier mit Berger Erkannten zu ziehen. Um dies zu prüfen, können diese theoretischen Darlegungen an-

⁷⁹¹ Vgl. ebd., S. 161ff.

⁷⁹² Ebd., S. 164.

⁷⁹³ Ebd., S. 164f.

⁷⁹⁴ Ebd., S. 167.

⁷⁹⁵ Ebd.

⁷⁹⁶ Ebd.

hand eines Arbeitsbeispiels konkretisiert werden, das sich an *Blaschkes* Ausführungen anschließt und offensichtlich aus seiner Konzeption resultiert.⁷⁹⁷

Die Studentin Susanne *Strobel* hat ihrer Fotoarbeit „Lebensbilder“⁷⁹⁸ einige einleitende Bemerkungen vorangestellt, die wiederum enge Affinitäten zu Berger einerseits und zum „subjektorientierten“ Konzept *Blaschkes* andererseits erkennen lassen. Bereits der Untertitel „Zu einer anderen Gebrauchsweise von Fotografie“ nimmt Bergers Forderung auf, transformiert diese jedoch im Sinne der auf Selbsterfahrung zielenden „Subjektorientierung“ zu einer „erweiterten, alltäglicheren“ Gebrauchsweise, die „zu einer von Konventionen und Entfremdung befreiten Wahrnehmung unserer originären Empfindungen und Bedürfnisse“ zurückführen solle.⁷⁹⁹ Wenn mit der Fotografie daher subjektive Erfahrung mitgeteilt und andere zur Reflexion eigener Erfahrungen angeregt werden sollten, müsse die Autorin als Erzählerin in den Hintergrund treten, es müsse für die Fotos ein neuer Kontext geschaffen werden, der die Gesetzmäßigkeiten der Erinnerung, die stimuliert werden solle, berücksichtige. Da das Erinnerungsvermögen assoziativ arbeite, würden die Fotografien am besten in Gruppen als ein „Feld der Gleichzeitigkeit“ präsentiert, so daß die Assoziationsgefüge zu „Projektionsflächen lebensgeschichtlicher Erfahrung“ würden.⁸⁰⁰ Hier vermischen sich nahezu wörtlich wiedergegebene, allerdings nicht gekennzeichnete Gedanken Bergers mit den „subjektorientierten“ didaktischen Überlegungen *Blaschkes*.

Ihren Arbeitsprozeß beschreibt *Strobel* als ein Erforschen der eigenen Gedanken, Gefühle und Erfahrungen mit der Kamera, wobei sie dann die ihrem Wesen nach diskontinuierlichen, aus Zeit und Raum gelösten Fotografien (vgl. Berger) assoziierend zu Sinngefügen zusammenstellt: „Die entstehenden Montagen muß ich reifen lassen, auf mich wirken lassen, ihnen

⁷⁹⁷ Vgl. Wick: Zur Einführung. In: Wick, S. 19.

⁷⁹⁸ Strobel, Susanne: Lebensbilder. Zu einer anderen Gebrauchsweise von Fotografie. In: Wick, S. 169-178.

⁷⁹⁹ Ebd., S. 169f.

⁸⁰⁰ Ebd., S. 170.

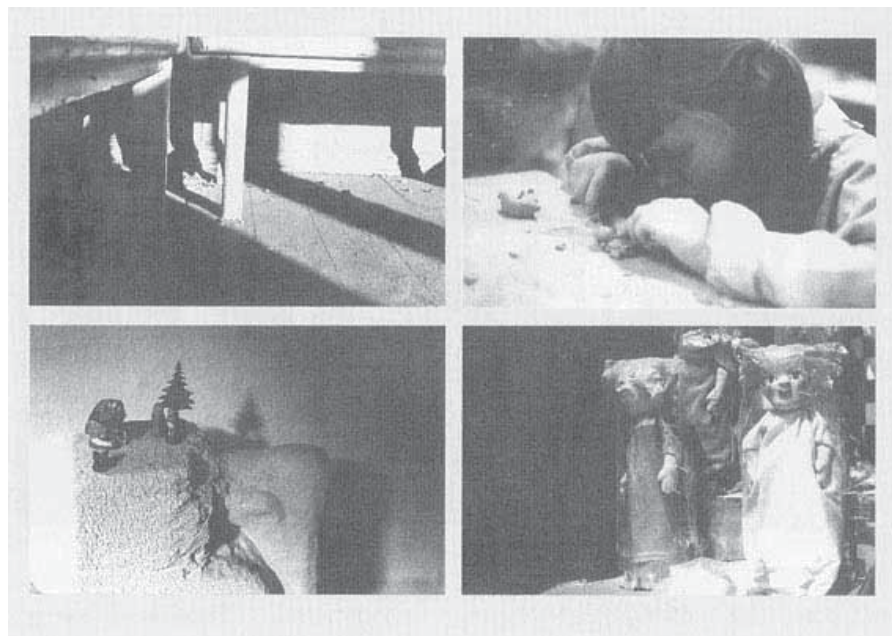
nachspüren.“⁸⁰¹ Dabei sei ihr an einer Vermittlung von Innen- und Außenwelt gelegen, um den Rückzug auf ein autistisches „Ich“ zu vermeiden.

Analog zu Bergers Anwendung der „Leerstellentheorie“ auf die fotografische Erzählung erläutert *Strobel*, der Betrachter könne über die Lücken, über das Nichtsichtbar-Gemachte in die Gefüge eintauchen und diese Lücken mit eigenen Vorstellungsbildern füllen: „Welche Inhalte er ihnen entnimmt, bleibt ihm überlassen. Die Montagen wollen Auslöser sein: Der Betrachter gestaltet die Aussagen auf der Grundlage seiner ureigensten Erfahrungen, Erinnerungen und Vorstellungen mit.“⁸⁰²

Die enge - wenn auch indirekte - Bezugnahme auf Bergers Fototheorie einerseits und die Anbindung an ein vorgeblich „subjektorientiertes“ didaktisches Konzept andererseits lassen *Strobels* Arbeit als eine Art subjektzentrierte didaktische Aufarbeitung von Berger erscheinen, weshalb sich hieran die Frage klären läßt, ob fotografische Selbsterfahrungsarbeit tatsächlich mit der Konzeption Bergers zu parallelisieren bzw. mit ihr vereinbar ist.

Um sich einer Antwort hierauf zu nähern, ist zunächst festzustellen, daß *Strobels* Anspruch, die Vermittlung von Innen- und Außenwelt aufrechtzuhalten, als kaum verwirklicht anzusehen ist.

Abb. 47:
Susanne Strobel:
Lebensbilder
(aus: *Strobel*, S. 174)



⁸⁰¹ Ebd., S. 171.

⁸⁰² Ebd., S. 172.

Die Fototableaus (vgl. Abb. 47) sind oftmals kaum verständlich, da die meisten Fotografien „kurze Zitate“ von oft nicht deutlich erkennbarem Bildinhalt sind. Dies ist hier allerdings nicht in mangelnden fotografischen Fähigkeiten begründet: Die Fotografien besitzen sehr wohl eine eigene, poetische Ästhetik und spielen subtil mit Schärfe und Unschärfe, Licht und Schatten, um das konkret Sichtbare in eine ästhetische Distanz zu rücken. Die „Verkürzung“ der Zitate ist demnach beabsichtigt, besitzt inhaltliche Motivation. Wenn *Strobel* also argumentiert, daß die fehlende Nachvollziehbarkeit im Prinzip beabsichtigt sei, da die Fotos lediglich eigene, lebensgeschichtliche Assoziationen beim Betrachter wecken sollten, deutet dies darauf, daß Thema der Arbeiten eben nicht die Auseinandersetzung mit dem Sichtbaren ist, sondern letztlich nicht genauer zu definierende „lebensgeschichtliche Erfahrungen“. Das bedeutet andererseits, daß das Sichtbare nur äußerer Anlaß zur Introspektion ist, Sinn also eben nicht im Sichtbaren, sondern im „Sinnlichen“, in der Wahrnehmung gesucht wird. Das „Sinnliche“ hat jedoch, und dies wird in den Fototableaus deutlich, keine Aussagequalität, es zielt auf subjektive Befindlichkeit, trifft jedoch keine Aussage, sucht keinen mitteilbaren Sinn und verallgemeinerbare Erfahrung. Nicht die Erfahrung anderer und die Einfühlung darin, um diese mitzuteilen, sind Thema. Jene Empathie in das Sichtbare bleibt gerade aus, da das sehende Subjekt seine Aufmerksamkeit vorrangig auf ungeklärte Persönlichkeitsschichten seiner selbst richtet. Die Vermittlung zu Mensch und Welt wird so zwar postuliert, jedoch nur ansatzweise geleistet. Vielmehr wird der Vorgang der Bildherstellung für die Autorin selbst gleichsam „therapeutisch“, arbeitet sie doch Kindheitserinnerungen und psychische Bilder auf und visualisiert diese.⁸⁰³ Dies zeigt auch die Beschreibung ihrer Arbeitsweise, in welcher die Autorin den Verstand als klärende, ordnende und sinnstiftende Instanz gerade auszuschalten versucht. Vielmehr wird die Arbeit aus dem Unbewußten vorangetrieben. Hierbei zeigen sich Parallelen zum besprochenen Menschenbild der ästhetischen Selbsterfahrungskonzepte: Der Mensch wird als ein primär unreflektiert eigene Sinneseindrücke und Bedürfnisse verarbeitender

⁸⁰³ Dabei bleibt allerdings das Ziel solcher quasi-therapeutischer Bildarbeit offen, womit selbst ein vermeintlich therapeutischer Anspruch keinen im psychischen Sinne heilenden (θεραπεύειν) Effekt haben kann, da Grund und Ursache einer „Krankheit“ wie ein bestimmtes Bild vom anzustrebenden Gesundheitszustand fehlen.

und befriedigender Organismus gesehen, der Erfahrungen macht, diese gleichsam „verdaut“ und wieder „ausscheidet“ - ein Vergleich, der sich am Beispiel der Arbeit des Foto-Künstlers Heinz *Cibulka* bestätigt, welcher in dem von *Wick* herausgegebenen Band ebenfalls seine Arbeitsweise vorstellt, jedoch hier nicht näher betrachtet wird, da er kein didaktisches Konzept vorlegt.⁸⁰⁴ Seine Fototableaus gleichen in ihrer Problematik denjenigen *Strobels*. Die für seine Arbeit notwendigen „Haufen von Bildern“ läßt *Cibulka* gemäß seinen Ausführungen in seiner Erinnerung „gären“, er würde sich die Bilder „einverleiben“, um sie nach längerem „Setzenlassen“ zu sortieren. Bewußt wolle er das Ganze unerklärt halten, statt dessen sein Hirn „saugend sättigen“, Bilder und Vorstellungen „in entlegene Gehirnzweige“ „sickern“ lassen. Er jage die Fotos „durch den Hohlweg“ seiner „Launen und Aufregungszustände“.⁸⁰⁵ Derart entstünden „dichte Wolken von Assoziationsfeldern“.⁸⁰⁶

Hier verliert das Sichtbare endgültig seine Bedeutung als sinngebende Instanz. Und auch die Zusammenstellung von Fotos zu Tableaus erscheint dann nicht mehr als „andere Art zu erzählen“, also Welt- und Lebenserfahrung zu vermitteln, sondern als Art der Selbstwahrnehmung und Selbstzentrierung, deren Ziel reine Selbstgewißheit, aber eben ohne jene Vermittlung zu Mensch und Welt ist.⁸⁰⁷ Damit steht zugleich zur Diskussion, ob solche „Selbstvergewisserung“ ohne sozialen Bezug überhaupt eine affirmative Bedeutung in Bergers Sinn haben kann, denn diese ist immer auf die Affirmation durch das Sichtbare bezogen, sieht den Menschen also stets als

⁸⁰⁴ Cibulka, Heinz: Bildsprachliche Fotografie. In: Wick, S. 129-138. Cibulkas Arbeiten erscheinen auch in K+U als didaktische Anregungen (vgl. K+U 206/1996, S. 2 u. 23).

⁸⁰⁵ Ebd., S. 135.

⁸⁰⁶ Ebd., S. 138.

⁸⁰⁷ Für diesen Zusammenhang aufschlußreich ist, daß auch *Cibulkas* sehr assoziative und an sinnlicher Wahrnehmung orientierte Arbeitsweise sogleich eine sinn-volle Dimension erhält, wenn er wie in seiner Arbeit „Im Pechwald“ in seinen Tableaus nicht allein subjektive Befindlichkeit, sondern Lebenswirklichkeit vermitteln will. Die hierin vollzogene Annäherung an die archaische Tätigkeit sogenannter „Pecher“, die in österreichischen Wäldern Harz aus Schwarzkiefern gewinnen, erhält gerade durch die sinnlich-subjektive Annäherung einen sehr einfühlsamen Charakter, die sich in manchen Blättern der Arbeit Bergers in „Wenn jedes Mal ...“ nähert. Hier ist eben jene Vermittlung von Ich und Welt geleistet, so daß beide Dimensionen sich in Wechselwirkung ergänzend zu sinn-voller Entfaltung gelangen. (Vgl. Cibulka, Heinz/ Schmied, Wieland: Im Pechwald. Eine Dokumentation. Berlin 1986.)

konstitutiv auf Welt und Mitmensch bezogenes Wesen an, nicht als sich in Selbstreflexion genügende Monade.

Insofern läßt sich am Beispiel *Blaschkas*, *Strobels* und *Cibulkas* das Verhältnis von Berger zum Ansatz ästhetischer Selbsterfahrung insgesamt noch näher bestimmen. Dabei ist ein zentraler Begriff der der „Erfahrung“, welcher auch als für Bergers Denken zentrale Kategorie erkannt wurde. Erfahrung bedeutet für Berger die Suche nach dem Sinn der Existenz, eine Möglichkeit, zu der für ihn zentralen Kategorie des „Ausfallens“ zu gelangen. So ist auch Bergers eigenes Schreiben Ringen um den Sinn von Erfahrungen, und dieses Ringen vollzieht sich in prüfender Annäherung und distanzierterem Herstellen von Zusammenhängen. Berger sucht eine Kohärenz, welche die persönlich-subjektive Erfahrung transzendiert und ihr somit Sinn verleiht. Dieser Sinn ist nur möglich in einem historischen und sozialen Rahmen, ist bezogen auf den Mitmenschen und die Welt. Das bedeutet auch, daß diese Sinnsuche durch Kunst, Fotografie oder, wie bei Berger selbst, Literatur eine ästhetische wie intellektuelle Erkenntnisleistung darstellt, die Empathie und gezielter Auseinandersetzung, also menschlicher wie geistiger Anstrengung bedarf. Sie geht über die subjektiv-unreflektierte Verarbeitung eigener „Sinnlichkeit“ im Sinne ästhetischer Selbsterfahrung und auch über die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung im Sinn der Ästhetischen Erziehung weit hinaus.

Wenn Berger es also für die Aufgabe von Kunst hält, „Erfahrung“ zu vermitteln, so bezieht er dies immer auf soziale und historische Erfahrung der Menschen, insbesondere der nach seiner Meinung benachteiligten und unterdrückten. Es geht also nicht um rein persönliche Erlebnismomente, sondern um historisch und gesellschaftlich relevante Erfahrungen. Demnach besteht er auf der Rolle des Künstlers als Vermittler von Erfahrung, doch ist Erfahrung selbst für ihn noch nicht Kunst, sie muß vielmehr transformiert werden. So handelt auch „Wenn jedes Mal ...“ davon, Erfahrung in den drei Grundnotwendigkeiten menschlichen Lebens, der Arbeit, dem Leben in der menschlichen Gemeinschaft und der Liebe, sichtbar, verstehbar und auch für das Gefühl nachvollziehbar zu machen. Dieses Mitteilen von

sozialen und historischen Erfahrungstatsachen setzt also Reflexion einerseits und menschliches Einfühlungsvermögen andererseits voraus.

„Erfahrung“ im Sinne von Konzepten ästhetischer Selbsterfahrung bedeutet dagegen meist nicht mehr als „sinnlich Wahrnehmen“. Ob und wie diese Wahrnehmungen gemäß dem Prinzip *omnis cognitio incipit a sensibus* tatsächlich zu einer Erkenntnis führt, bleibt dabei faktisch unsicher und theoretisch unklar: Welcher Weise die angestrebte „sinnengeleitete Erkenntnis“ eigentlich sei, bleibt in den vorgestellten Konzeption immer offen. Dieser Erfahrungsbegriff ist demnach in seiner Grundtendenz nicht wie bei Berger über die persönliche Erfahrung auf soziale und historische Zusammenhänge gerichtet, sondern bleibt weitgehend dem individuellen Erleben verhaftet. Insofern hat derartige Selbstbespiegelung trotz gegenteiliger Postulate einen ahistorischen und ichzentrierten Charakter.

Dieser subjektzentrierte, die Person in der Vielfalt ihrer Bezüge negierende Erfahrungsbegriff erklärt auch den Unterschied, der in den verschiedenen Fotoarbeiten zu beobachten ist. Obwohl Bergers Reihe in ihrer Anlage ähnlich offen ist, wie die *Strobels* oder *Cibulkas*, richten Berger und *Mohr* den Blick immer auf die Wirklichkeit, auf die Erscheinungen, nicht vorrangig auf die eigene Innerlichkeit, für welche dann Entsprechungen im Äußeren gesucht werden. Auch Berger lässt zwar die Interpretation seiner Reihe offen, verfolgt aber dennoch ein Ziel, das sich von dem *Strobels* oder *Cibulkas* grundlegend unterscheidet: Er strebt nach Einfühlung in die Erfahrung anderer und deren Mitteilung, somit nach einem Sinn, der über das Selbst hinausweist und daher Hoffnung anzustiften vermag, weil er mit dem Sichtbaren verbindet, „Gemeinschaftsgefühl“ bewirkt; letztere zielen hauptsächlich nach Bewußtheit der eigenen Befindlichkeit, die sich zwar im Sichtbaren spiegelt, jedoch zurück ins Selbst gerichtet ist. Das Sichtbare dient demnach als reflektierender Spiegel, kann das Selbst nicht transzendieren, welches somit das einzig Sichtbare bleibt.

Ein unmittelbarer auf die Auseinandersetzung mit Mensch und Welt gerichteter und somit dem Anspruch einer Vermittlung von Subjekt und Sichtbarem entsprechenderes Projekt stellt Wolfgang *Kehr* vor.⁸⁰⁸ Sein explizites Ziel war es, den Schülern einen humanen Gebrauch der Kamera nahezu bringen. Dazu ließ er seine Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb einer halben Stunde an verschiedenen Orten einer Großstadt ein Spektrum der „gleichzeitigen und doch ungleichzeitigen Tätigkeiten ihrer Bewohner“ nachzeichnen.⁸⁰⁹ Dabei sollten die Schüler möglichst eine persönliche Beziehung zu ihrem Aufnahmegegenstand haben. Die Präsentation der Fotos in einer Ausstellung innerhalb der Schule sei meist von interessierten und diskutierenden Schülern belebt gewesen.⁸¹⁰

Was *Kehr* als „vielleicht nicht gerade spektakuläres Projekt“⁸¹¹ bezeichnet, verwirklicht jedoch seine Absicht: Die Schüler zeichnen in gemeinsamer Arbeit ein Bild vom alltäglichen Leben ihrer Stadt, sie erfahren die gleichzeitige Vielfalt menschlicher Tätigkeit und damit den Beitrag des Individuums zum Ganzen der Gesellschaft, dessen Bedeutung in der Komplexität moderner Lebensverhältnisse oftmals unterzugehen droht. Dieser Metazusammenhang wird in einer eigenen Form fotografischer Erzählung wiederum für andere erfahrbar. Entscheidend an *Kehrs* Projekt ist also die humane Haltung, auf die er Wert legte. *Lange/ Dixon* hatten schon darauf hingewiesen, daß dies keineswegs „spektakulär“ sein brauche, ja nicht einmal sein dürfe, wolle man sich dem Vertrauten adäquat nähern. Das einzelne Sichtbare wird in *Kehrs* Projekt in seiner Kohärenz deutlich, erhält also einen über sich selbst hinausweisenden Zusammenhang und somit eine Sinndimension. Der Mensch wird in seinen Lebensbezügen sichtbar, die gleichzeitig seine *conditio humana* ausmachen. Für den fotografierenden Schüler wird somit Welt als sinn-voll erfahrbar, diese fotografische „Erfahrungsarbeit“ trägt zu „Empfänglichkeit“ für und Verbundenheit mit Mensch und Welt bei.

⁸⁰⁸ Kehr, Wolfgang: Zwischen Technik und Gestaltung. Zur Geschichte und Didaktik gymnasialer Fotokurse. In: Wick, S. 109-128.

⁸⁰⁹ Ebd., S. 123.

⁸¹⁰ Vgl. ebd., S. 126.

⁸¹¹ Ebd., S. 122.

Der für die Rezeption Bergers in der Fotodidaktik sicherlich wesentlichste Beitrag in der neueren Fachdidaktik stammt von Meinhard *Tebben*⁸¹² und wurde vor der Aufnahme in den von *Wick* herausgegebenen Band in weitgehend identischer Form bereits 1987 in den „BDK-Mitteilungen“ publiziert⁸¹³. Bei dieser ersten Veröffentlichung stand *Tebbens* Beitrag stärker unter dem Vorzeichen der Diskussion um die sogenannte „Subjektorientierung“ und suchte die Frage zu beantworten, ob Fotografie als Medium, das Welt nur aus zweiter Hand vermittelt, geeignet sei, ganzheitliche Erfahrung zu ermöglichen.⁸¹⁴

Den Anspruch „lebensgeschichtlich wirksames Lernen“ verwirklichen zu wollen, begründet *Tebben* in der neueren Fassung mit einer Untersuchung der Langzeitwirkung seines eigenen Kunstunterrichts bei Schulabsolventen, die vor zwölf Jahren abgeschlossen hatten. Sein „klassischer Kunstunterricht“ hatte demnach keine Spuren in den „alltäglichen ästhetischen Verhaltensweisen“ der ehemaligen Schüler hinterlassen. Der Kunstunterricht „konnte nicht bildend wirken, weil das, was er bot, von denen, die ihn erlebten, nicht in die Lebensgeschichte integriert werden konnte [...]“.⁸¹⁵ *Tebbens* didaktische Überlegungen resultieren damit also aus dem pädagogischen Ziel, den Schülern einen Sinngehalt zu vermitteln, der für ihr Leben bedeutsam werden kann, also zu konkretisieren, was „in der Lebenspraxis herauskommen soll“, wie *Sowa* formulierte, die praktisch-ethischen Konsequenzen also in den Blick zu nehmen.⁸¹⁶

⁸¹² Tebben, Meinhard: Fotografie und lebensgeschichtlich wirksames Lernen. In: Wick, S. 139-156.

⁸¹³ Tebben, Meinhard: Lebensgeschichtlich wirksamer Unterricht am Beispiel Fotografie. In: BDK-Mitteilungen 1/1987, S. 19-31.

⁸¹⁴ Vgl. ebd., S. 19.

⁸¹⁵ Tebben (1992), S. 139.

⁸¹⁶ Zu diesem kunstpädagogischen Ethos muß allerdings angemerkt werden, daß es möglicherweise die Dimension des Pädagogischen unterschätzt. Der Wert eines Unterrichts, wenn er sich denn auch als Erziehung versteht, erschöpft sich nur zu einem Teil in den fachlichen Gehalten. Wenn *Tebben* also selbstkritisch resümiert, sein Kunstunterricht habe nicht bildend gewirkt, so kann dies nur auf den schmalen Ausschnitt der Auswirkung auf konkrete ästhetische Aktivität bezogen werden. Was Schüler an persönlicher Bereicherung, an Erfahrung durch und mit Kunst aus einem Unterricht mitnehmen, ohne daß sich dies konkret äußert, ist kaum abzuschätzen. Zudem ist das in jeder Schulerinnerung prägende meist nicht der einzelne Inhalt, sondern die positive oder negative Beziehung zu Lehrern; diese Beziehungen können bekanntlich ganze Biographien ebenso positiv wie negativ prägen. Insofern darf eine Fokussierung auf den Fachgegenstand nicht die Bedeutung des gesamten Erziehungsgeschehens nivellieren und die Bedeu-

Demnach gilt seine Suche Lerninhalten und Lernformen, „die das Ästhetische in den sozialen Bezügen der Schüler aufnehmen, erlebbar und erfahrbar machen, die das Wahrnehmen, Erschließen und Genießen der ästhetischen Wirklichkeit der Schüler lehren.“⁸¹⁷

Diese auch hier durchscheinenden Formeln der Ästhetischen Erziehung nach *Kerbs* verweisen wesentlich auf die sozialen Bezüge, also die Mitmenschen, und die umgebende Wirklichkeit, das konkret Sichtbare der Schüler. *Tebben* sucht demnach eben jenen oben formulierten Ausgleich und Vermittlung von Subjekt und sichtbarer Welt. Zu prüfen wird sein, welche Rolle dabei die Vermittlung dazu notwendiger gestalterischer Qualifikationen spielt, damit sich dies eben nicht in „bildnerischem Anarchismus“ verläuft.

Obwohl man meinen könnte, daß Fotografie den Nachteil hat, Wirklichkeit nur aus zweiter Hand zu vermitteln und daher weniger direkt erfahrbar zu machen, wählt *Tebben* dieses Medium mit Absicht. So werde zum einen der zunehmenden Mediatisierung der Gesellschaft Rechnung getragen, zum anderen gehöre Fotografie zur ästhetischen Praxis der Schüler während und besonders auch nach der Schulzeit, so daß diese ästhetischen Ausdrucksform aufgegriffen und einer Verkümmern der Wahrnehmungsfähigkeit entgegengewirkt werde.⁸¹⁸

Tebben gliedert seine Ausführungen in eine Erläuterung der grundlegenden Eigenschaften der Fotografie, woran sich eine Unterscheidung der Gebrauchsweisen von Fotografie in öffentliche und private anschließt und in

tung des Lehrers als Person und Erzieher marginalisieren. Ohne dem hier vertiefend nachgehen zu können, verweist dies jedoch auf ein grundsätzliches Problem der meisten Fachdidaktiken, daß sich nicht nur in deren Theoriebildung, sondern auch in ihrer Vermittlung in Hochschulen wie in der Seminausbildung der Referendare zeigt: Die künstliche Trennung von Didaktik und Pädagogik, also die Isolation des Fachinhaltes vom gesamten pädagogischen Auftrag, vom komplexen erzieherischen Geschehen in einer Schulklasse vernachlässigt letztlich die Dimension der konkreten zwischenmenschlichen Beziehung, in welcher dieser Gegenstand nur vermittelbar ist. Didaktik wird so oftmals reine Unterrichtstechnik - sei diese nun traditionell geführt oder „modern“ offen in der Arbeitsform - und das Subjekt des Geschehens, der Schüler als ganze Person, tritt aus dem Blickfeld. Dieses Problem läßt sich leider gerade in den über die Jahre so heftig geführten kunstdidaktischen Debatten hinreichend belegen.

⁸¹⁷ *Tebben* (1992), S. 139f.

⁸¹⁸ Vgl. ebd., S. 140.

der Formulierung des didaktischen Interesses, nämlich Fotografie und Erzählen, mündet.

Diese Gliederung ist damit an zentralen Stellen deckungsgleich mit derjenigen von Bergers Fototheorie, wie sie in Kapitel 4 vorgestellt wurde. Inhaltlich sind zudem, wie gezeigt werden wird, weitgehende Übereinstimmungen und nahezu identische Formulierungen zu finden. Gleichwohl gibt *Tebben* Berger für diese Stellen nicht als Quelle an, sondern führt ihn nur im dritten Teil als Beispiel für den erzählenden Umgang mit Fotografie an. Warum dies so ist, kann hier nicht beantwortet werden, gleichwohl wurde zuvor bereits und wird auch an anderen didaktischen Beiträgen noch deutlich werden, daß Bergers latenter Einfluß möglicherweise sehr viel größer ist, als explizit angegeben wird.

Gemäß dieser Gliederung verweist *Tebben* zunächst auf die heute allgemeine Verfügbarkeit von Fotografie, sodann auf deren authentischen Charakter, der „die abgebildete Wirklichkeit als Abbild der Wirklichkeit erscheinen“ läßt.⁸¹⁹ Weiterhin sei die Fotografie prinzipiell offen, da sie die Erscheinungsbilder aus ihrem Kontext löse. „Sie zerstört damit den Bedeutungszusammenhang, in den die Erscheinungen zum Zeitpunkt der Aufnahme eingebettet sind, und sie teilt etwas mit, was von der gelebten Erfahrung abgeschnitten ist.“⁸²⁰ Bergers Ausführungen über die aus der zeitlichen Diskontinuität resultierende Vieldeutigkeit des Fotos sind hier unzweifelhaft rezipiert worden.

Anhand eines Foto-Beispiels führt *Tebben* aus, daß eine Fotografie nur zu entschlüsseln sei, wenn man deren Entstehungszusammenhang rekonstruieren könne, was bei privaten Fotografien im direkten kommunikativen Gebrauch, bei öffentlichen meist durch erläuternde Texte geschehe.⁸²¹ Wiederum parallel zu Berger folgert *Tebben*, daß die konstatierte Offenheit der Fotografie sie gemeinsam mit ihrer hohen Authentizität zu einem besonders wirksamen Mittel der Manipulation mache. Diese Offenheit sei verringert, wenn die Fotografie eine überdurchschnittliche „Substanzfülle“ aufweise, eine größere „Reichweite“ habe, wenn der Fotograf die Fähigkeit besitze,

⁸¹⁹ Ebd., S. 141.

⁸²⁰ Ebd.

⁸²¹ Vgl. ebd., S. 142.

„die Erscheinungen selbst zum Vorschein kommen zu lassen“, die Fotos nicht über Objekte berichteten, sondern „Subjekte von sich erzählen“ ließen.⁸²² *Tebbens* Ausführungen sind an dieser Stelle bis in die Wortwahl identisch mit denen *Bergers* in „Eine andere Art zu erzählen“ und in dem Essay „Paul Strand“, lassen allerdings unbegründet, warum die Erscheinungen eine eigene Sprache sprechen.



Abb. 48:
Hans W. Mende:
Ehepaar beim Tee
(aus: Mende, S. 89)

Tebben schreibt, ein Beispiel gebend, den Portraits von August *Sander* die Qualität einer vergrößerten „Reichweite“ zu. Anhand eines weiteren Bildbeispiels von Hans W. *Mende* (Abb. 48) erläutert er einen darüber hinaus wichtigen Zusammenhang:

„Das Foto läßt uns teilhaben an der alltäglichen und vertrauten Situation, in der die beiden Alten ihren Tee nehmen. Wir erfahren viel von ihnen, von ihren Lebensverhältnisse und ihren Lebensweisen, ihrem Selbstverständnis und ihrem Verhältnis zueinander. Wie viel wir dem Bild entnehmen, hängt letztlich von unserer Lebenserfahrung ab, von unserer Fähigkeit, das Abgebildete in seiner allgemeinen Bedeutung zu erfassen.“⁸²³

Mendes Fotos seien geeignet zu überprüfen,

„[...] wie weit wir in der Lage sind, die abgebildeten Erscheinungen angemessen abzulesen, die in ihnen enthaltenen Aussagen zu deuten und im Rückbezug auf die eigene Lebensgeschichte zu verallgemeinern [...]“⁸²⁴

⁸²² Vgl. ebd., S. 143.

⁸²³ Ebd.

⁸²⁴ Ebd., S. 151.

Anhand der schlichten Fotos, die aus einer Serie stammt, die Hans W. *Mende* über das alltägliche Leben seiner Großeltern angefertigt hat⁸²⁵, verdeutlicht *Tebben* hier einerseits den Vorgang der Empathie in die Erfahrung anderer, die damit Verbundenheit zu diesen Menschen und ihrer Welt, die auch die eigene ist, vermitteln kann. Andererseits macht der Autor hier auf die Rolle des Betrachters und seiner Wahrnehmung bei der Rezeption eines Fotos aufmerksam. Die Fähigkeit, das Abgebildete nachzuvollziehen und dessen Gehalt auszuschöpfen, hängt, so *Tebben*, vor allem von der Erfahrung des Betrachters ab. Das bedeutet demnach, daß Empathie an die persönliche Fähigkeit des Betrachters geknüpft ist. Damit rückt die Aufgabe in den Mittelpunkt, diese Fähigkeit zur Empathie in das Sichtbare zu vermitteln, zu fördern, anzuleiten. Dies dürfte nicht alleine eine kunstpädagogisch Aufgabe darstellen, sondern ein allgemeines Erziehungsziel, fördert doch Empathie Mitmenschlichkeit, indem sie auf die zu akzeptierende Individualität und Einzigartigkeit des anderen wie des Selbst ebenso wie auf die prinzipielle, aus der gemeinsamen menschlichen Natur resultierende Gleichheit des Menschen aufmerksam macht. Das bedeutet, daß das mit Berger aufgestellte Postulat von Empathie und Erfahrung, welche Hoffnung und Sinn vermitteln können und sollen, einerseits durch Fotografie und Kunst vermittelbar und förderbar ist, andererseits aber auch voraussetzen. Somit kann Kunstunterricht oder Ästhetische Erziehung zu einem zentralen Erziehungsziel beitragen und baut dabei auf Voraussetzungen auf, die in der menschlichen Natur begründet liegen. In diesem Sinne kann Unterricht in der Tat nicht allein „lebensgeschichtlich“ wirksam werden, sondern persönlichkeitsbildend wirken, ohne daß dies direkt an einem geänderten „ästhetischen Verhalten“ ablesbar wäre. *Tebben* liefert hiermit eine wesentliche Anregung für die Weiterentwicklung von Bergers Gedanken, welcher im letzten Kapitel weiter nachzugehen sein wird.

Der öffentliche Gebrauch von Fotografie nun hat für *Tebben* heute Warencharakter, d.h., moralische Kategorien werden von Marktgesetzmäßigkeiten, denen die Produktion und Verwendung von Fotografie unterliegt, völlig verdrängt.⁸²⁶ Bei den privaten Gebrauchsweisen unterscheidet er wie

⁸²⁵ Mende, Hans W.: *Leise Wandlungen. Lebensbilder aus der Wesermarsch*. Köln 1982.

⁸²⁶ Vgl. *Tebben* (1992), S. 144.

Blaschke den „anspruchsvollen Amateur“, dessen formalistische Haltung er mit einem Zitat *Andreas Feinigers* charakterisiert. Über *Feinigers* sachimmanente Kritik hinaus, bewertet *Tebben* den Amateur jedoch auch als politisch rückständig, da dieser einer „affirmativen, pseudohedonistischen Praxis“ fröne.⁸²⁷ Dieses Urteil, das *Tebben* mit einer Vielzahl anderer Fotodidaktiker teilt, erwächst vor allem aus einer politischen Bewertung, welcher die seit dem Konzept Visuelle Kommunikation verbreitete marxistische bzw. neomarxistische Sichtweise zugrunde liegt. Demnach macht sich der „nur“ fotografisch engagierte Amateur vor allem einer nicht radikal-kritischen, gesellschaftsverändernden Haltung „schuldig“. Mit Berger wäre solche Fotografie allerdings gerade als *nicht affirmativ* zu charakterisieren, da der Amateur das Sichtbare in vorgeformte Klischees und Bildmuster zwingt, dem Sichtbaren also nicht mit Empathie gegenübertritt oder - um *Dorothea Langes* Formulierung aufzugreifen - der sichtbaren Welt eben fremd wie ein „Marsmensch“ gegenübersteht. Durch Effekt und Klischee wird das Vertraute verzerrt und zur optischen Sensation, bleibt jedoch ohne menschlichen Belang. Solche Praxis kann demnach gerade nicht zu Affirmation durch das Erfassen des Sinns im Sichtbaren führen.

Der am meisten verbreitete private Gebrauch, so *Tebben* auch hier in Analogie zu Berger, sei jedoch der des „Knipsers“, dessen Familienfotos u.ä. rein abbildende Funktion zur Bewahrung von Erinnerung und zur Rekonstruktion lebensgeschichtlicher Erfahrung hätten. Herausragende Lebensereignisse würden dabei in offiziellen Bildern festgehalten, die das Individuum in seiner sozialen Rolle darstellten und der Repräsentation dienten.⁸²⁸

Aus dieser Analyse leitet *Tebben* didaktische Folgerungen für die Schule ab: Erstens sei ein rein fotokundlicher Unterricht auszuschließen, da das Defizit im Gebrauch von Fotografie eher im inhaltlichen Bereich liege. Demgegenüber sei zweitens ein rein medienkritischer Unterricht (Visuelle Kommunikation) für die Schüler nicht in ihren Alltag integrierbar, bliebe also für die private fotografische Praxis folgenlos. *Tebben* sieht daher sein „didaktisches Interesse“ im Zusammenhang von „Fotografie und Erzählen“.⁸²⁹

⁸²⁷ Vgl. ebd., S. 144f.

⁸²⁸ Vgl. ebd., S. 145f.

⁸²⁹ Ebd., S. 147.

Mit den ersten beiden Folgerungen zieht *Tebben* die Konsequenz aus dem auch in dieser Arbeit bislang Erkannten, daß nämlich ein sinn-voller Umgang mit Fotografie sich weder in formal-technischer Unterweisung noch im kritisch-analytischen Angang erschöpfen kann. Sein Ausblick auf den Zusammenhang von „Fotografie und Erzählen“ wirkt dagegen zunächst etwas unvorbereitet, ihr liegt möglicherweise ebenfalls die entsprechende Folgerung Bergers zugrunde. Der Autor begründet seine These damit, daß, wenn in der Schule von der alltäglichen Fotopraxis der Schüler ausgegangen werden soll, die Auseinandersetzung mit Fotografie „im weitesten Sinne dem Erfahrungsaustausch über das Knipsen und über die eigenen Fotos dienen“ müsse.⁸³⁰ Die Schüler würden durch das Lesen der Fotos und das damit einhergehende Erläutern des Kontextes Fotografie als wichtiges Mittel der Erinnerung kennenlernen. Dabei sei die Kommunikationsform des Erzählens vor allem den sozial benachteiligten Schülern der Hauptschule als Artikulationsmöglichkeit geläufig, an die daher angeknüpft werden solle. Dieses Erzählen würde die „Gesetzmäßigkeiten des Erinnerns“ berücksichtigen: „Die Ereignisse werden assoziativ statt chronologisch geordnet, subjektiv verknüpft statt logisch stringent dargestellt.“⁸³¹ *Tebben* will hier also über das verbale Erzählen selbst an die narrativen Möglichkeiten der Fotografie heranführen.

Als „herausragendes Beispiel, das sich dieser Form der Auseinandersetzung mit Fotos bedient“⁸³², nennt *Tebben* nun explizit Bergers und *Mohrs* Reihe „Wenn jedes Mal ...“, aus deren Einleitungstext er zitiert. Ferner faßt er eine Auswahl von Fotos der Reihe auf drei Tafeln zusammen, wobei er sich sicher ist, das Einverständnis der Autoren zu haben, wenn er derart eine neue Interpretation der Geschichte anrege. Er gibt den Tafeln eine Chronologie von Kindheit und Jugend der Bäuerin, Aufenthalt in der Stadt, Rückkehr aufs Land und abschließendem Sinnen über „Grundfragen menschlicher Existenz“.⁸³³

⁸³⁰ Ebd.

⁸³¹ Ebd.

⁸³² Ebd.

⁸³³ Vgl. ebd., S. 148f.

Dieser Eingriff in die ursprüngliche narrative Struktur der Fotografien (die Berger tatsächlich selbst nahelegt), den *Tebben* nicht weiter begründet, belegt jedoch das in Kapitel 4 hierzu Resümierte: Bergers Struktur ist derart komplex, daß sie offenbar nicht ohne weiteres nachvollziehbar ist. *Tebben* zieht somit die Konsequenz, die hier theoretisch begründet wurde, praktisch, indem er den Bildern einen eindeutigeren Bezugsrahmen und eine tatsächlich radiale Anordnung als Bildtableau gibt, welches den Fotos ermöglicht, in Wechselwirkung zu treten. Ohne die Fotos in eine stringente Narration zu überführen, klärt er hiermit die Zusammenhänge doch so weit, daß ein Nachvollzug der inhaltlichen Intention Bergers leichter möglich wird. Diese gewissermaßen „didaktische“ Klärung dürfte dabei für den schulischen Zusammenhang bedeutungsvoll sein.

Tebben resümiert, daß Fotografie hier als Mittel der Erinnerung fungiere, welche wiederum Voraussetzung für neue Erfahrung sei, da subjektive Erfahrung Verbindungen zum Vorwissen herstelle. Berger und *Mohr* ließen „die Erscheinungen selbst sprechen“ und ihre Arbeit besitze hohe didaktische Relevanz, deren Kennzeichen er noch einmal zusammenfaßt: Ausgehen von der Fotopraxis der Schüler; Erfahrungsaustausch durch Erzählen; Fotografie als wichtiges Mittel der Erinnerung; Fotografie als Teil lebensgeschichtlich wirksamen Lernens.⁸³⁴

Aus den erarbeiteten Erkenntnissen leitet *Tebben* dann eine fotopraktische Aufgabenstellung für Studenten ab, die über die Einübung eines solchen Umgangs mit Fotografie eine „Intensivierung des privaten Gebrauchs bewirken“ soll. Dabei ist er sich bewußt, daß private Praxis nicht die Intensität der angeführten Beispiele erreichen könne: „Die Frage ist nur, ob auch Personen, die fotografisch nicht geschult sind, den inhaltlichen und formalen Ansprüchen genügen können.“⁸³⁵

Für die Aufgabenstellung nennt *Tebben* verschiedene Kriterien: Die Fotos sollten die Sicht der Betroffenen wiedergeben, die Gegenstände und Personen sollten selbst erzählen, die erzählerische Reichweite der Fotos sollte vergrößert und der Kontext durch die Anordnung auf Tafeln zu Bezie-

⁸³⁴ Vgl. ebd., S. 150f.

⁸³⁵ Ebd.

hungsgefügen erweitert werden.⁸³⁶ Die Arbeitsergebnisse beurteilt er in seiner didaktischen Reflexion derart, daß v.a. die inhaltliche Ebene für die Qualität der Arbeiten ausschlaggebend sei, ohne daß die technische und formale Seite gänzlich vernachlässigt wäre. Das Ziel, die Reichweite der einzelnen Fotos zu vergrößern, sei aufgrund der „bescheidenen fotografischen Möglichkeiten der Studierenden“ kaum erreicht worden, was nach seiner Meinung der Aussagekraft der Arbeiten jedoch nicht abträglich sei und so die Tragfähigkeit seines Ansatzes bestätige. Denn nicht die perfekte Aufnahme sei entscheidend, sondern die Art der Verknüpfung.⁸³⁷

Die von *Tebben* nun abgeleitete Aufgabenstellung wirft bezogen auf seine vorangegangenen Ausführungen allerdings Fragen auf. So bleibt unklar, ob eine didaktische Überlegung, die er aus Notwendigkeiten im pädagogischen Umgang mit Hauptschülern abgeleitet hat, in gleicher Form auf die Arbeit mit Studenten zu übertragen ist („Fotografie und Erzählen“). Denn so tritt der Studenten durchaus zumutbare Erwerb entsprechender fotografischer Qualifikationen, die die Artikulationsfähigkeit erhöhen könnten, in den Hintergrund, womit das von *Wick* benannte Problem visueller Beliebigkeit virulent wird. Der weitgehende Verzicht auf fotografische Qualifikationen ist zudem in *Tebbens* didaktischen Überlegungen keineswegs zwingend angelegt. Vielmehr besteht Gefahr, die Lernenden in visueller Unmündigkeit zu belassen und die Erfahrung von Sinnhaftigkeit im Sichtbaren nicht zu erreichen, da ihnen die entsprechenden Möglichkeiten fehlen. Gerade solche Qualifikationen könnten auch unmittelbar auf die private Fotopraxis wirken. Besonders die von Berger geprägte - von *Tebben* allerdings auch ausgelassene - Definition des Fotos als „langes Zitat“, drängt die Schlußfolgerung auf, neben der Anregung zu einer narrativen Struktur sowohl die fototechnischen und gestalterischen wie auch die affektiven Voraussetzungen - Empathie - hierfür zu vermitteln.

⁸³⁶ Vgl. ebd., S. 151f.

⁸³⁷ Vgl. ebd., S. 155.

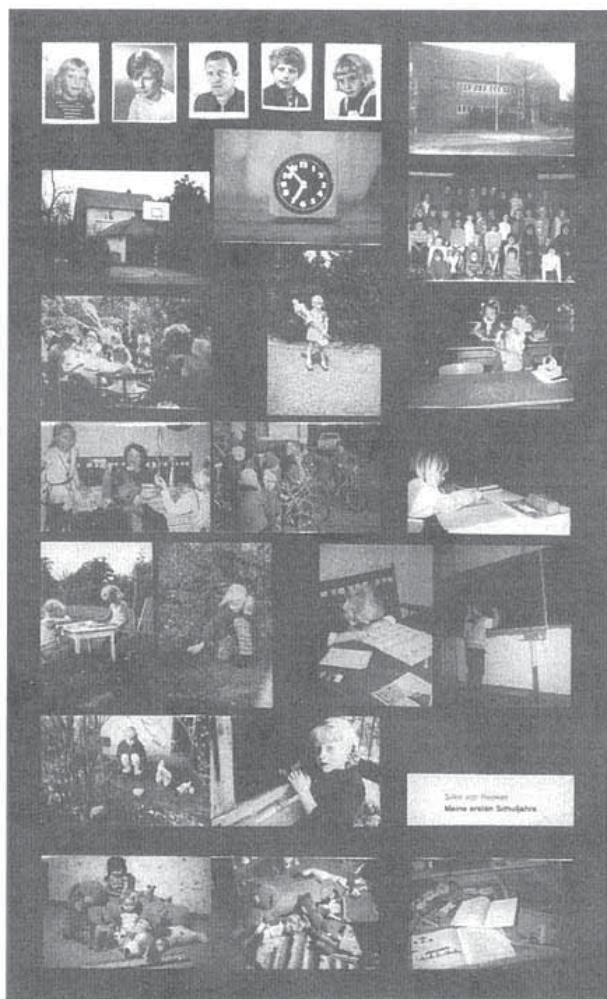


Abb. 49:
 Silke von Reeken:
 Meine ersten Schuljahre
 (aus: Tebben (1992), S. 152)

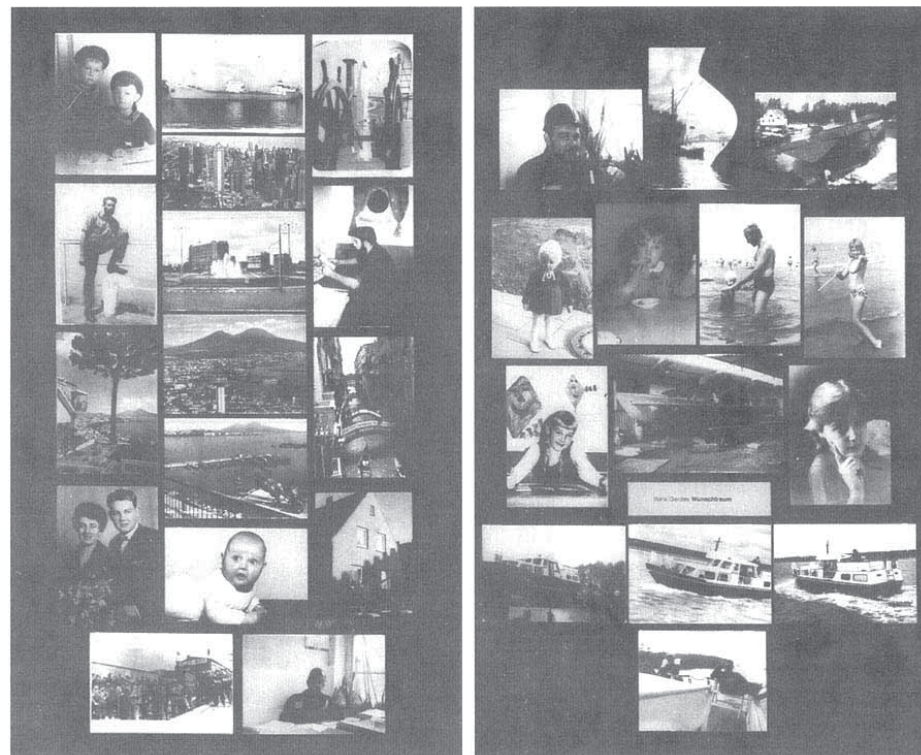
Diese Problematik zeigt sich demnach auch in den von *Tebben* gegebenen Arbeitsbeispielen der Studenten. Die Arbeit von *Silke von Reeken* (Abb. 49) leidet offensichtlich an der ausschließlichen Verwendung „kurzer Zitate“, nämlich privater Familienfotos. Ihre „Verarbeitung individueller Erlebnisse und Erfahrungen“, wie *Tebben* formuliert⁸³⁸, will zeigen, „wie sich die Anforderungen der Schule allmählich in ihre kindliche Welt hineingeschoben und ihre kindliche Erlebnisweise verändert haben.“⁸³⁹ Doch gibt das Tableau diesen Inhalt nicht wirklich wieder. Die mangelnde Qualität der Fotos erschwert die Schaffung einer sinnvollen Struktur. Dies hatte auch *Berger* offensichtlich erkannt: Mutmaßte er in seiner Projektskizze „Möglichkeiten der Fotografie“ noch, für jede beliebige Fotografie könne ein Kontext der Erfahrung geschaffen werden, so hat er dies in „Eine andere Art zu erzählen“ nicht wiederholt, sondern vielmehr mit der Definition des „langen Zitates“

⁸³⁸ Ebd., S. 152.

⁸³⁹ Ebd., S. 152.

das bestätigt, was er zuvor ebenfalls schon formulierte: „Im allgemeinen gilt, je besser die Photographie, desto umfassender der Kontext, der für sie geschaffen werden kann.“⁸⁴⁰ Da im vorliegenden Arbeitsbeispiel eine eigene aktive fotografische Auseinandersetzung mit dem Sichtbaren fehlt, bleibt diese eher selbstreflexiv. So kann das Sichtbare weder für die Autorin selbst noch für den Betrachter sein Sinnpotential entfalten.

Abb. 50:
Ilona Gerdes:
Wunschtraum
(aus: *Tebben*
(1992), S. 153)



Ilona Gerdes Tableaus (Abb. 50), deren thematischen Schwerpunkt *Tebben* mit „Einfühlen in das Erleben anderer (zumeist nahestehender) Menschen“ angibt⁸⁴¹, versucht demnach gerade diese Isoliertheit zu durchbrechen und Mitmensch und Welt in den Blick zu nehmen. Die Narration hat eine deutlichere Struktur, der man bestimmte Aussagetendenzen entnehmen kann, wenn auch hier wie bei Berger die Frage ist, ob die erzählte Geschichte tatsächlich ohne angefügte Erläuterung verständlich ist (hier: der zur See fahrende junge Vater muß wegen seiner Tochter, der heutigen Studentin, die Schifffahrt aufgeben, arbeitet dann in der Werft und kann schließlich, als die Tochter erwachsen ist, mit einem eigenen Boot die Freizeit wieder auf dem Wasser verbringen). Zudem erscheint die Aussage

⁸⁴⁰ Berger, John: Möglichkeiten der Fotografie. In: Berger: *Leben*, S. 54.

⁸⁴¹ *Tebben* (1992), S. 153.

sehr privater Natur, ob hier eine tatsächliche Vermittlung von Ich und Welt stattfindet, bleibt unklar. So ist auch zu fragen, welche „lebensgeschichtlich wirksame“ Bedeutung der reine Nachvollzug bekannter familiärer Ereignisse für die Studentin tatsächlich hat.

Dagegen zeigt eine weitere Studentenarbeit (Abb. 51), daß ein etwas höherer Grad an fotografischen Fähigkeiten und ein Thema mit allgemeinerem Bezug sogleich eine höhere Qualität der Mitteilung erreicht.

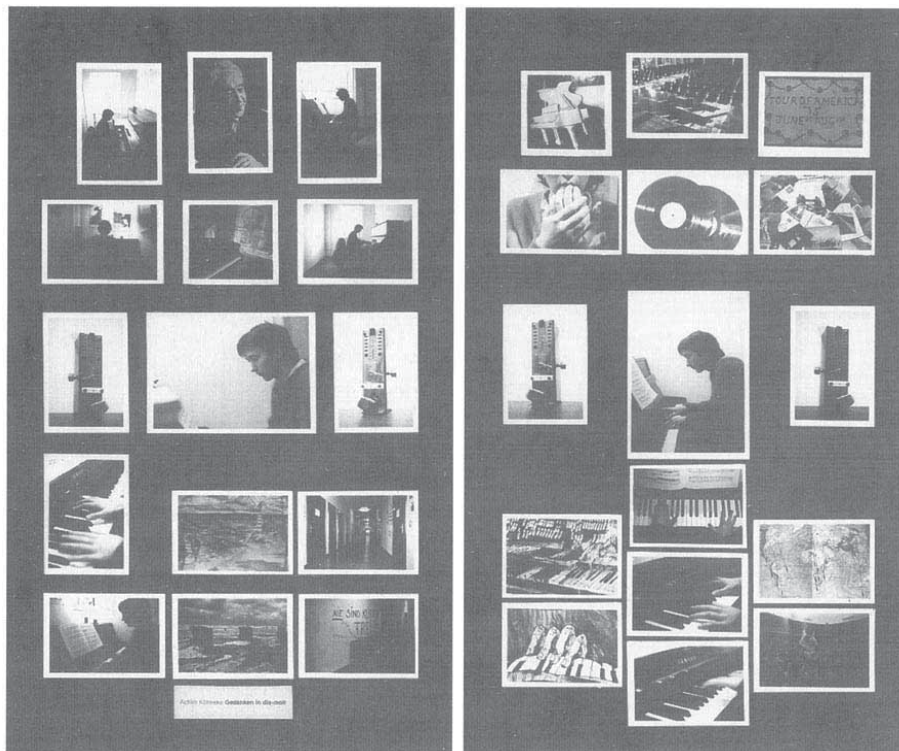


Abb. 51:
Achim Könneke:
Gedanken in dis-moll
(aus: Tebben
(1992), S. 154)

Der Student fühlt sich hier ein in die „Gedanken und Gefühle, Hoffnungen und Ängste einer Musikstudentin“⁸⁴². Hierzu arbeitete er nicht mit vorgefundenen Fotos, sondern schuf mit gezielten Aufnahmen und Reproduktionen ein Beziehungsgefüge, von dem eine deutliche Spannung ausgeht (Rhythmus des Metronoms im Bildrhythmus wiederholt), das zwischen subjektiver Wahrnehmung der Musikerin (Hände auf Tasten, Metronom) und beschreibender Sicht (Musiker am Klavier) wechselt (und so besser zugänglich ist als ein „stream of consciousness“), das eine den Inhalt verstärkende Gestaltung der Fotografien zeigt und so tatsächlich Anteil nehmen läßt am Denken und Erleben der Musikerin, wodurch es auch für den Betrachter

⁸⁴² Ebd., S. 153.

relevant und interessant wird. Hier ist in der Aufzeichnung und Narration von Erfahrung die Einfühlung in Sichtbares und jene Verbindung von Ich und Welt realisiert, so daß die Erscheinungen tatsächlich einen „unmißverständlichen Sinn artikulieren“, wie Berger formulierte.

Wenn *Tebben* also resümiert, daß nicht die „perfekte Aufnahme“, sondern das „persönliche Interesse am Abzubildenden“ entscheidend sei, so ist dies richtig, wenn es sich auf das leitende Interesse bei der Arbeit mit Fotografie bezieht. Doch zeigte sich, daß eine fotografische Erzählung, oder besser eine Art Bild-Gedicht offensichtlich erst mit einer gewissen fotografischen und inhaltlichen Qualität möglich zu sein scheint. *Mohrs* und *Mendes* Fotografien sind zudem deutliche Belege hierfür. Die Aufhebung des Vermittlungsanspruchs gestalterischer Qualifikationen bedeutet demnach eine Beschneidung der Verbindungsmöglichkeiten zur Welt, eine Einschränkung der Erfahrungen von Sinn im Sichtbaren. Eine Trennung von Inhalt und Form erweist sich als nicht tragfähig, wie dies bereits mit Robert *Adams* festgestellt wurde.

„Lebensgeschichtlich wirksam“, so kann man folgern, ist demnach nicht nur eine letztlich subjektzentrierte Selbsterfahrung, sondern auch und vor allem, sich mittels der Fotografie qualifiziert mit der Welt und dem Menschen auseinanderzusetzen und so zu für sich *und* den Mitmenschen „bedeutsamen“ Erkenntnissen und Aussagen zu kommen. Hier kann das gefördert werden, was als „Gemeinschaftsgefühl mit dem Sichtbaren“ charakterisiert wurde: Der Mensch verwirklicht sein soziales Wesen im Austausch von Ich und Welt. In einer solchen humanisierenden Wirkung entfaltet sich dann auch die gesellschaftliche Relevanz einer modifizierten Subjektorientierung.

5.2.5.3 Sinn statt Selbstbespiegelung - Berger und die fotografische Selbsterfahrung

So kann hinsichtlich der Bedeutung Bergers für die jüngere Fotodidaktik festgehalten werden, daß es dort zwar eine Vielzahl von Berührungspunkten und Rezeptionshinweisen gibt, daß die didaktische Aufarbeitung Bergers jedoch von einigen, meist ähnlichen grundsätzlichen Problemen belastet ist, die hier noch einmal resümiert werden sollen:

Erstens wird Bergers komplexe Theorie der Fotografie an vielen Stellen sehr verkürzt und wesentliche Elemente daraus ausgelassen (z.B. Sprache der Erscheinungen, langes und kurzes Zitat). Dies ist im Sinne einer didaktischen Reduktion einerseits unumgänglich, blendet jedoch andererseits die tiefere ästhetische und ethische Begründung seines Ansatzes aus und vernachlässigt damit auch die aus dieser Ethik und Ästhetik resultierenden weiter zu fassenden pädagogischen Konsequenzen.

Zweitens werden wesentliche Begriffe Bergers im Kontext selbsterfahrungsorientierter didaktischer Konzepte verwendet ohne zu klären, ob diese tatsächlich dasselbe meinen, ob von denselben Voraussetzungen ausgegangen wird (z.B. Erfahrungsbegriff).

Drittens wird die Problematik in Bergers Ansatz einer fotografischen Form der Erzählung zwar intuitiv erfaßt, jedoch fehlt eine Klärung dieser Frage, um von dort aus zu einem reflektierten und tragfähigen didaktischen Ansatz zu gelangen.

Viertens ist schließlich bemerkenswert, daß trotz des offensichtlich durchaus bedeutenden Einflusses Bergers eine direkte Bezugnahme auf ihn selten stattfindet. Wie in bezug auf die Visuelle Kommunikation, kann auch hier nur vermutet werden, ob dies in einer letztlich divergenten Zielvorstellung begründet liegt. Demgemäß bleibt abschließend eben diese grundlegende Frage nach den Zielen Bergers im Verhältnis zu den auf Selbsterfahrung zielenden Konzepten zu klären.

Wenn auch, wie in den entsprechenden Kapiteln herausgearbeitet, sowohl Bergers Denken als auch viele der sogenannten „subjektorientierten“ Konzepte im Kern auf einer neomarxistischen Weltanschauung und deren Ausweitung in polit-psychologische Ideen fußen, bestehen doch grundlegende Unterschiede.

So wurde eingangs der Arbeit deutlich, daß Bergers „spiritueller Marxismus“ oft allgemein humanistischen Positionen näher ist als bestimmten ideologischen Doktrinen. So urteilt auch *Dyer*, daß Berger nach einer Vereinigung von Sozialismus und Humanismus suche: „For Berger this has always meant the re-integration of socialism and humanism.“⁸⁴³ Demgemäß

⁸⁴³ Dyer, S. 153.

ist für Berger die Kunst immer eine Frage von Werten, der Ethik, sie ist - wie zu Anfang entwickelt wurde - ein Ort, an dem sich Liebe verwirklicht, wenn diese für Berger auch deutlich politisch-gesellschaftlich definiert ist. „Berger believes that at the heart of the aesthetic imperative there is a moral imperative - and that the moral imperative is now, inextricably, a political one“⁸⁴⁴, führt auch *Dyer* hierzu aus. Ausdruck dieses „moralischen Imperativs“ ist Bergers Streben nach Erkenntnis durch Erfahrung, seine Hoffnung auf das Sichtbare als Heimat und sein Anliegen, in diesem Sinne Kunst und sichtbare Welt als Möglichkeit der Sinnerfahrung für den Menschen verständlich und fruchtbar zu machen. Dieses Erkenntnisinteresse zielt letztlich auf den Sinn des Daseins. Diese affirmative Verankerung im Sichtbaren, die Verbundenheit zu Mensch und Welt kann dann auch politisch-gesellschaftlich relevant werden, gibt sie dem Menschen doch einen Grund, von dem aus er urteilen und handeln kann.

Für die ästhetische Selbsterfahrung wurde bereits deutlich, daß sie einen entgegengesetzten Weg einschlägt. Ihr Ziel ist weniger *Bewußtsein*, sondern *Bewußtheit*, entscheidend ist also nicht das sichtbare Sein als existentielle Gegebenheit und der Blick darauf, sondern, wie *Reich* formulierte, das „Zu-sich-selbst-Kommen“ oder - in der Terminologie der Gestalttherapie - das Leben im „Hier-und-Jetzt“, also das Schweben im Innenraum des Selbst. Geist und Vernunft sollen weitgehend zurückgedrängt, die Integrität der Persönlichkeit aufgelöst werden, Befindlichkeit soll vor Sichtbarkeit stehen. Der „Sinn der Sinnlichkeit“ ästhetischer Selbsterfahrung liegt also in sich selbst. Daß dieses Konzept nicht musische Weltabgewandtheit bedeutet, sondern klare politische Implikationen hat, wurde herausgearbeitet: Letztlich soll so eine Opposition gegen gesellschaftliche Verhältnisse mittels einer psychischen Manipulation des Subjekts im Bereich des Unbewußten verankert werden, die für den einzelnen, insbesondere den Schüler, unbemerkt geschieht. Dies widerspricht Bergers Anliegen diametral, der einerseits durch Aufklärung und Erfahrungsmittelung zu Mitfühlen anregen und anleiten will und andererseits zu einer Sinnggebung beitragen will, welche die personale - und damit freiheitliche - Grundlage für eine tatsächlich

⁸⁴⁴ Dyer, S. 153.

an menschlichen Bedürfnissen orientierte Veränderung von Mißständen ermöglicht.

Diese grundsätzlichen Schlußfolgerungen sind für die Kunst- bzw. Fotodidaktik auch dann relevant, wenn gleichzeitig festzustellen ist, daß diese Zielsetzungen nur von wenigen Vertretern vollumfänglich formuliert werden und bekanntermaßen nicht davon ausgegangen werden kann, daß jeder Pädagoge, der in diesem Sinne unterrichtet, diese Zielvorstellungen verfolgt oder überhaupt kennt.

5.3 Zusammenfassung

Der Gang durch die Kunstpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Fotodidaktik vor dem Hintergrund des anhand von John Bergers Ästhetik und Ethik sowie seiner Fototheorie Erarbeiteten, welches hier als Frage nach dem Sinn im Sichtbaren zusammengefaßt wurde, hat ergeben, daß Bergers Überlegungen in keiner Konzeption eine vollumfängliche Entsprechung finden, sei es aufgrund von grundsätzlich analogen Ideen oder durch direkte Rezeption. In dieser Zusammenfassung sollen nun die in der kritischen Analyse eruierten möglichen positiven Anknüpfungspunkte herausgestellt werden, um mit diesen im abschließenden Kapitel dezidiert arbeiten zu können.

In bezug auf jene als Musische Erziehung bezeichnete kunsterzieherische Tradition bleibt festzuhalten, daß deren wesentliches Potential in ihrer Aufmerksamkeit für die Bedeutung einer anthropologischen Fundierung der Kunstpädagogik lag, wenn diese auch nicht wissenschaftlich haltbar und weitgehend spekulativ blieb.⁸⁴⁵ Sie fragt jedoch - und hier analog zu Berger - nach der Bedeutung der Kunst für den Menschen und wurde insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg von dem Wunsch befruchtet, einen Beitrag zur Wiedererlangung menschlich würdiger Existenz zu leisten, wenn sie dies auch irrational anging.

Die Fotodidaktik der „alten Schulfotografie“, welche sich zwischen fototechnischer Unterweisung, formaler Gestaltungsübung und unklarem musi-

⁸⁴⁵ Vgl. hierzu auch Meyers, S. 79.

schem Anspruch bewegte vermochte gezielt wenig - in der konkreten fotografischen Praxis der Schüler vielleicht mehr als in den theoretischen Konzepten erkennbar - zu den existentiellen Zielen einer sinngebenden Fotografie beizutragen, die mit Berger formuliert wurden. Gleichwohl sind die dort erarbeiteten gestalterischen und fototechnischen didaktischen Konzepte als fotokundliche Basis, auf die auch jede andere Praxis aufbauen kann, nach wie vor von Wert.

Analog gilt dies für das Konzept des „wissenschaftlichen Kunstunterrichts“, welcher zur hier gestellten Frage wenig beitragen kann, da es v.a. eine auf bildnerische Probleme reduzierte Unterrichtsdidaktik vorlegt, deren Wert sich in der Unterrichtspraxis jedoch nach wie vor zeigt. Die darin angelegte abstrahierende Formalisierung bildnerischer Probleme widerspricht allerdings isoliert behandelt dem Realismus Bergers, der als Ausschöpfen des Sinnpotentials des Sichtbaren gefaßt wurde.

Die Visuelle Kommunikation rückt einerseits die Bedeutung bildtechnischer Medien wie der Fotografie in den Blick und forciert deren Aufnahme in den Kunstunterricht, wie sie andererseits den gesellschaftlichen Zusammenhang und die historische Bedingtheit von Kunstformen betont. Mit ihrem medien- und gesellschaftskritischen Ansatz liefert sie in gewisser Hinsicht eine didaktische Konkretisierung von Bergers analogen und weitgehend zeitgleich entstandenen Überlegungen, an welche eine kritische Medienanalyse auch heute anknüpfen kann. Gleichwohl ist diese Form der Analyse von den ideologischen Grundlagen der Visuellen Kommunikation zu trennen, welche als einseitig marxistisch erkannt wurden. Für die fotografische Praxis hat die weitgehend analytische Arbeit der Visuellen Kommunikation keine den Anforderungen Bergers gerecht werdendes Modell.

Die den kritischen Impuls ins praktisch-gesellschaftsverändernde wendende Richtung der Ästhetischen Erziehung greift in der Fotodidaktik erstmalig die alltägliche Gebrauchsweise von Fotografie auf und versucht mit Fotografie alltägliche Erfahrung aufzuzeichnen und zu vermitteln. Auch finden sich hier Ansätze zu einer komplexeren fotografischen Bildsprache, die sich Bergers Idee nähert. Allerdings beschneiden diese Ansätze durch ihren sozialarbeiterischen und gesellschaftsverändernden Gestus das mögliche

Sinnpotential des Ästhetischen und schmälern damit die Möglichkeit zur Bildung von personaler Identität.

Die radikal selbstreflexive und therapeutische Richtung der Ästhetischen Erziehung verlegt die Aufmerksamkeit auf die Innerlichkeit, statt auf das sichtbare Äußere. Gleichwohl entwickelt sich in der neueren Fotodidaktik eine Aufmerksamkeit für die privaten und alltäglichen Gebrauchsformen der Fotografie. Es werden Konzeptionen entworfen, die die Bedeutung des Einzelfotos durch dessen Einbettung in fotografische Narrationsstrukturen zurücknehmen und gleichzeitig in seinen Aussagemöglichkeiten erweitern. Dies wird auch als didaktische Chance begriffen, einerseits lebensweltlich bezogen und andererseits ohne oft kaum mehr mögliche vertiefte fotografische Grundausbildung zur Auseinandersetzung mit für den Schüler oder Studenten relevanten Inhalten zu gelangen. Dabei wird die Möglichkeit zur Erfahrungsmittelung gezielt genutzt. Mit *Wick* wurde dabei deutlich, daß jedoch auch richtig verstandene subjekt- und lebensweltorientierte Fotografie ohne ein Minimum fotografischer Unterweisung kaum auskommt, will sie nicht der Beliebigkeit anheim fallen. Insofern konkretisieren diese Konzeptionen zwar in Teilen insbesondere Bergers Fototheorie für die Didaktik, doch widerspricht die meist überwiegende Betonung der Selbstaufmerksamkeit den grundsätzlichen Implikationen von Bergers Ästhetik und Ethik. Wenn also nach den Grundlagen einer *tatsächlich subjekt- und lebensweltorientierten Kunstpädagogik und Fotodidaktik* gesucht werden soll, muß dieser Anspruch versachlicht und von der mißbräuchlichen Begriffsbesetzung durch Theorien ästhetischer Selbsterfahrung abgegrenzt werden. Hierbei hilft, die pädagogische und didaktische Bedeutung der tieferen Dimension von Bergers Ästhetik und Ethik für einen solchen Ansatz zu klären, womit die Aufgabe des abschließenden Kapitels umrissen wäre.

6 SINN IM SICHTBAREN SEHEN LEHREN UND LERNEN: FOLGERUNGEN FÜR KUNSTPÄDAGOGIK UND FOTODIDAKTIK

6.1 Vorbemerkungen

Dieses letzte Kapitel will nun den kunstpädagogischen und fotodidaktischen Ertrag, der sich aus Bergers Ästhetik und Ethik sowie seiner Fototheorie ableiten läßt, einerseits zusammentragen, sichern und theoretisch vertiefend weiterdenken sowie andererseits anhand eines unterrichtspraktischen Beispiels Möglichkeiten einer Umsetzung dieses Impulses konkretisieren.

In diesem Sinne werden zunächst die Erkenntnisse, die aus Bergers Ästhetik und Ethik gezogen wurden, auf ihre kunstpädagogische Relevanz hin befragt. Dabei wird der Rahmen der Betrachtung bewußt weit gespannt, um grundlegende pädagogische, anthropologische, ethische und ästhetische Fragen mit anzureißen. Erst diese weite Dimensionierung der Betrachtung sichert, daß Bergers Ansatz nicht in einer didaktischen Konkretisierung auf wenige Elemente verkürzt und seines eigentlichen Gehaltes beraubt wird. Dabei werden die in der kritischen Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Konzeptionen erarbeiteten Erkenntnisse mit einbezogen und um weitere, hier relevante Beiträge angereichert werden, welche über die im vorangegangenen Kapitel aus Notwendigkeiten der Systematisierung gebildeten Kategorien hinausweisen. Auch wird sich ein zumindest angemessen kurzes Ausgreifen in allgemeine Pädagogik und Bildungstheorie als sinnvoll erweisen.

Die aus Bergers Fototheorie extrapolierten Erkenntnisse werden dann in einem nächsten Schritt als Konkretisierung seiner Ästhetik und Ethik begriffen und als solche auf einen konkreten Bereich der Kunstpädagogik, also auf die Fotodidaktik, hin durchdacht, wobei hier an vorhandene Ansätze kritisch angeknüpft werden kann.

Das abschließend dargestellte Beispiel einer Unterrichtsreihe verfolgt dabei nicht den Anspruch, *alle* Aspekte, die aus Bergers Denken theoretisch abgeleitet wurden, gleichzeitig umzusetzen, was kaum möglich sein dürfte. Vielmehr legt es den Schwerpunkt auf denjenigen Impuls, der schon durch die Titelgebung der vorliegenden Arbeit als besonders bedeutsam hervor-

gehoben wurde, also auf die Frage, wie sich mittels Unterricht in und mit Fotografie eine in Bergers Verständnis sinnvolle Wahrnehmung der sichtbaren Welt lehren und lernen läßt, wie die Schüler also in eine Verbindung zu Mensch und Welt gebracht werden können, die für ihr Leben bereichernd ist. Dieser Aspekt wird vor allem deshalb hervorgehoben, da er in Kunstpädagogik und Fotodidaktik wenig präsent ist.

6.2 Der Sinn des Sichtbaren als „ontologisches Recht“: Kunstpädagogische und fotodidaktische Folgerungen

6.2.1 Kunstpädagogische Dimensionen von Bergers Ästhetik und Ethik

Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich in Inhalt und Struktur an den in Kapitel 3.5 zusammengefaßten Aspekten von John Bergers Ästhetik und Ethik. Sie denken die dort erarbeiteten Erkenntnisse ins Kunstpädagogische weiter, wobei noch deutlich werden wird, daß hier - wie bereits erwähnt - an Bergers Ästhetik und Ethik inhärente pädagogische Implikationen angeknüpft wird.

- Bergers Ästhetik und Ethik zeigen die Notwendigkeit der *Verbindung von Kunst und Leben* auf und verweisen auf die hieraus resultierende kunstpädagogische Aufgabe, Kunst für das Leben der Schüler sinnvoll und fruchtbar zu machen.

Dies bedeutet allerdings nicht, hierzu verstärkt besondere Kunstwerke zu behandeln, die mit dem Anspruch auftreten, Kunst in alltägliches Leben aufzulösen (etwa Pop-Art, Happening, Fluxus). Dies wäre wiederum ein didaktischer Kurzschluß, der den - zu prüfenden - Anspruch einer Kunstform letztlich willkürlich zum pädagogischen Leitmotiv erklärt.

Vielmehr zeigt Berger, daß diese Verbindung als grundsätzliche Fragestellung an die Kunst aller Zeiten zu stellen ist: Was trägt sie - *sub specie aeternitatis* - zum Leben des Menschen Sinnvolles bei? Was kann sie über das Leben sagen, welche Erfahrungen mitteilen, welche Hoffnung geben? Welchen Sinn gibt sie dem Sichtbaren? Kunstwerke und ästhetische Phänomene werden so auf existentiell bedeutsame Art ins Leben integriert, auf das Leben bezogen. Dazu muß oder soll weder das Leben der Kunst noch

die Kunst dem Leben ähnlich oder gleich werden. Geschieht dies, verliert die Kunst gerade ihr sinnstiftendes Potential. Berger zeigt in seinen Essays, daß es mitunter gerade die Entferntheit eines Bildes ist, die das Erlebnis von Sinn - von Berger als Offenbarung gefaßt und als „Ausfallen“ charakterisiert - um so frappierender werden läßt, wenn etwa über die historische Distanz die Konsistenz menschlicher Erfahrung deutlich wird.

Insofern greift die neuere Didaktik ästhetischer Selbsterfahrung zu kurz, wenn sie diese Verbindung von Kunst und Leben vor allem als Betonung alltäglicher Wahrnehmungen und Verhaltensweisen versteht. Sinnlichkeit ergibt alleine noch keinen Sinn. Auch wenn aus diesem Grunde vornehmlich neuere Kunst, die ähnliche Sichtweisen zu ihren künstlerischen Strategien wählt, im Unterricht behandelt wird, ist damit das Problem nicht gelöst, sondern nur verdrängt - und dies noch unter Inkaufnahme fachlicher Einseitigkeit und Verkürzung.

Die Bedeutung von Kunst für das Leben als leitende Fragestellung von Kunstpädagogik zu betrachten, ergibt somit zugleich einen Maßstab für die didaktische Relevanz von Kunstwerken. Hier wird deutlich, daß Kunstpädagogik sich einer grundsätzlichen *Wertentscheidung* nicht entziehen kann: Welche Kunst, welche ästhetischen Phänomene tragen zu oben genannter Verbindung bei?

- Der für diese Wertentscheidung von Berger entwickelte *ethische Maßstab* ist dabei die Frage nach dem Sinn des Sichtbaren, entspricht dieser doch dem „ontologischen Recht“ des Menschen. Hieraus wie aus dem schon genannten Anspruch, Kunst auf menschliches Leben zu beziehen, folgt - und dies ist Bergers grundsätzliche Herangehensweise -, daß der Maßstab für Kunst der Mensch ist, nicht die Kunst der Maßstab für den Menschen. *Der Mensch ist also das Maß*. Berger steht damit in einer Tradition europäischer Ethik, die ihren Maßstab „aus der menschlichen Natur, ihrer Bindung an die Wirklichkeit und aus der Würde der Person“⁸⁴⁶ ableitet. Alle drei dieser Aspekte sind in Bergers Ethik aufgehoben, entspricht seiner Auffassung nach doch das Recht auf Sinn im Sichtbaren einem in der menschlichen Natur angelegten Bedürfnis, womit der Mensch unabdingbar mit der sicht-

⁸⁴⁶ Rapp Wagner, S. 134.

baren Wirklichkeit empfangend und gestaltend verbunden ist; diese Bindung in Wechselwirkung mit dem Mitmenschen und der Welt entspricht seiner personalen Natur und seiner Würde.

Dieses „ontologische Recht“ meint damit pädagogisch gesehen das „Recht des Kindes auf Humanität als dem maßgeblichen Richtmaß“⁸⁴⁷. Es gibt das Richtmaß für das pädagogische Handeln. Kunstpädagogisch gewendet bedeutet dies, daß die Kunst an diesem Maß zu messen, auf ihre humane Relevanz hin zu befragen ist. Berger wiederum gibt wichtige Hinweise, woran sich diese Relevanz erweist, was im weiteren noch ausgeführt wird.

- Damit ergibt sich jedoch zunächst die grundlegende Notwendigkeit einer *anthropologischen Fundierung der Kunstpädagogik*. Wenn Kunstpädagogik nicht primär auf eine gerade aktuelle oder zufällig ausgewählte Kunstform oder ästhetische Theorie rekurrieren kann und soll, muß sie ihre Ziele und Inhalte anthropologisch begründen können. Zu fragen wäre also: Was ist der Mensch, was braucht er zu seiner Menschwerdung und was kann Kunst, was können ästhetische Phänomene hierzu beitragen?

Zu Klärung dieser Frage dürften einzelne Rückgriffe auf Ästhetik oder Philosophie, wie sich etwa neuerdings in der Fachdidaktik wieder auf *Schiller* berufen wird, alleine nicht genügen. Insofern sind auch die aus Bergers Ästhetik und Ethik gewonnenen Erkenntnisse nur als Hinweise auf eine Richtung zu verstehen, in die eine solche Klärung zielen könnte.

Dies knüpft an ein Desiderat an, das Hans *Meyers* bereits 1973 in seiner „Theorie der Kunsterziehung“ formuliert hat, nämlich die „Unentbehrlichkeit einer philosophisch-anthropologischen Grundlegung der Kunstdidaktik.“⁸⁴⁸

Diese Forderung, die angesichts der damals hochwallenden fachdidaktischen Kontroversen um eine grundsätzliche Klärung bemüht war, fand in Gert Heinz *Fischers* Kapitel über „Kunstdidaktik aus pädagogisch-anthropologischer Sicht“ im 1975 neu gefaßten ersten Band des „Handbuchs der Kunst- und Werkerziehung“ eine erste Entsprechung.⁸⁴⁹ *Fischer*

⁸⁴⁷ Meyers, S. 50.

⁸⁴⁸ Ebd., S. 63.

⁸⁴⁹ Fischer, Gert Heinz: Kunstdidaktik aus pädagogisch-anthropologischer Sicht. In: Otto, Gunter/ Zeinert, Horst-Peter (Hrsg.): Grundfragen der Kunstpädagogik. Materialien und Relationen - Basis- und Bezugsdisziplinen. (Handbuch der Kunst- und Werkerziehung Band I) Berlin 1975, S. 78-151.

verweist hier klar darauf, daß sein Ansatz „die Gesamtexistenz des Menschen (als Gesellschaftswesen und als Eigenwesen) betrachtet“, sich also von einer „nur-sozialwissenschaftlichen Einordnung der Pädagogik“ sowie einer rein gesellschaftspolitischen Kunstdidaktik wie der *Möllers* abgrenzt.⁸⁵⁰

Fischer geht von der Frage des Verhältnisses des Menschen zu seiner Welt als einem ganzen aus, um erst gemäß diesem grundsätzlichen Weltverhältnis die Frage nach der Rolle und Bedeutung der Kunst darin zu klären. Hierbei stützt er sich auf humanwissenschaftliche Erkenntnisse aus Biologie, Psychologie und pädagogischer Anthropologie, sichert seinen im Grundsatz an klassische Bildungstheorie anknüpfenden Ansatz einer Wechselbeziehung von Mensch und Welt also wissenschaftlich ab. Wesentlich ist, daß gemäß *Fischer* erst eine anthropologische Begründung auch des Phänomens „Kunst“ dazu beiträgt, „die *Menschenrechte auf dem Erziehungsgebiet*“⁸⁵¹ präziser zu bestimmen und zu verwirklichen. Dies entspricht der hier vertretenen Auffassung, daß die Ziele von Kunstpädagogik letztlich aus der Natur des Menschen abzuleiten sind und daher vom Subjekt her gesehen *Menschenrechte* darstellen, somit also nicht allein aus der Kunst begründet werden können oder dürfen, ohne deren anthropologische Begründung einzubeziehen. Demgemäß ist Kunst Ausdruck der Soziabilität wie der Individualität des Menschen, Kunstpädagogik kann also zur Ausprägung von beiden Dimensionen in der künstlerischen Weltbegegnung beitragen und so kritische Rationalität wie Empathie und Mitgefühl fördern.

An *Fischers* Ansatz könnte für eine anthropologische Fundierung also angeknüpft werden, wobei anzumerken bleibt, daß sein Ansatz insofern ergänzungsbedürftig erscheint, als er die von *Meyers* aufgeworfene Sinnfrage zu unspezifisch erörtert bzw. in der Hervorhebung der Offenheit des menschlichen Weltbezugs dessen wesentliche Grundlage verunklart. So erscheint bei ihm beispielsweise (offenbar im Nachhall von *Freuds* triebtheoretischer Auffassung) der Bezug von Individualität und Sozialität des Menschen als „dialektisch“, woraus er die Notwendigkeit ableitet, pädago-

⁸⁵⁰ Vgl. ebd., S. 79.

⁸⁵¹ Ebd., S. 80 (Hervorhebung im Original).

gisch zwischen „Kontaktbindung und Distanzfindung“ zu vermitteln.⁸⁵² Er betont hierbei jedoch zu wenig, daß sich, wie etwa die Bindungsforschung zeigt, Individualität und Freiheit erst auf der Grundlage sicherer Bindung und im sozialen Verbund ausbilden kann, Individualität und Sozialität des Menschen demnach nicht dialektisch miteinander ringen, sondern einander *bedingen*. Diese hier exemplarisch herausgegriffene, scheinbar marginale Frage hat jedoch für die (kunst-)pädagogische Situation entscheidende Bedeutung: Stehen Individuum und Gemeinschaft in Gegensatz und muß etwa Kunst in Abgrenzungsbewegungen dazwischen „vermitteln“? Oder reift volle Individualität und Identität erst im Bezug auf die soziale Gebundenheit des Menschen, ist Kunst somit also ein Ausdruck individuell gereifter und ausgeprägter sozialer Verantwortlichkeit?

Die Auseinandersetzung mit den von *Fischer* vorgelegten reichhaltigen Grundlegungen bildet somit ein weiteres Desiderat an die Forschung, zumal sein Ansatz - soweit zu übersehen - offenbar wenig Nachhall in der Kunstpädagogik gefunden hat.

- Gleichwohl bestätigen *Fischers* Darlegungen, worauf auch Berger aufmerksam macht, daß nämlich *Kunsterziehung immer auch Werterziehung* ist, auch wenn dieses Faktum in der Kunstpädagogik weitgehend vernachlässigt oder als Aufgabe abgelehnt wird. Doch auch in dieser Ablehnung werden gleichwohl Werte vermittelt, die dann allerdings unbewußt und zufällig bleiben, nach gesellschaftlicher Aktualität wechseln oder aus bloßen Negationen ohne konstruktive Setzungen bestehen. Tatsächlich meint das vielgeschmähte Wort der „Werterziehung“ nicht anderes, als das, was dem Anspruch nach etwa auch sogenannten „subjektorientierte“ Konzepte vertreten: die „Selbstfindung der Person“, denn „in aller Erziehung geht es letztlich um die wertenden Stellungnahme zur Wirklichkeit in Verantwortung.“⁸⁵³ Daß Selbsterfahrungs-Konzepte diese personale Identitätsförderung *de facto* nicht leisten, dürfte deutlich geworden sein.

Bergers Beharren auf einem menschlichen Sinn in Kunst und Wirklichkeit und auf die Möglichkeit und Notwendigkeit hierzu beizutragen, gibt somit

⁸⁵² Vgl. ebd., S. 87f.

⁸⁵³ Benning, S. 83f.

Anregung zur Realisierung personaler Selbstfindung in Verantwortung gegenüber der Wirklichkeit oder von tatsächlicher „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“, wie etwa die Richtlinien für das Fach Kunst des Landes Nordrhein-Westfalen formulieren⁸⁵⁴.

Dabei verweist Berger über die „künstlerische Wertwelt als Sinn-Norm“⁸⁵⁵ hinaus: Es ist nicht allein die Kunst, sondern die darin angelegte oder auch die direkte Befassung mit dem Sichtbaren, die Sinn verleihen kann. Der Sinn des Sichtbaren bezieht sich bei Berger auf Kunst wie auf das sichtbare Wirkliche. Er verweist auf die konkrete Auseinandersetzung mit Menschen und Welt.

- Diese Auseinandersetzung mit Kunst und Welt hat bei Berger sowohl *sinnstiftende wie kritische Funktion*. Die Affirmation durch das Sichtbare verbunden mit kritischer Einsicht in das Bestehende und dessen Mängel gibt die Grundlage für ein tätiges Engagement, das weder bloßen Aktionismus noch ideologische Vereinnahmung bedeutet. Bergers von Empathie getragene, dabei aber politisch und historisch klare Auseinandersetzung mit der Erfahrung gerade der Menschen, die aufgrund von historischen und ökonomischen Entwicklungen und Zwängen in eine die Würde des Menschen gefährdende Situation geraten, ist insofern beispielhaft.

Für die Verwirklichung dieser kritischen Funktion in unterrichtlicher Praxis hat die Visuelle Kommunikation reichhaltige Anregungen gegeben, wobei die vorgetragenen einschränkenden Bedenken gültig bleiben. Die kritische Auseinandersetzung mit den Bildmedien erscheint heute sogar dringender denn je, ist doch der mittlerweile altbacken anmutende Charme der „Doornkaat-Reklame“, an der *Ehmer* seine exemplarische Werbeanalyse vollzog⁸⁵⁶, einem professionellen Manipulationsmanagement sogenannter „Spin-Doctors“ gewichen, die Realität nicht mehr nur manipulieren, sondern vollständig konstruieren. F. C. *Gundlach* hat jüngst darauf aufmerksam gemacht, daß die Bildmedien heute als Teil realer Kriegsführung offensiv in-

⁸⁵⁴ Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen - Kunst. Frechen 1996, S. 16.

⁸⁵⁵ Meyers, S. 48.

⁸⁵⁶ Ehmer, Hermann K.: Zur Metasprache der Werbung - Analyse einer Doornkaat-Reklame. In: ders. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln 1971.

strumentalisiert werden⁸⁵⁷, und verweist andererseits auf die reduzierende und konzentrierende Kraft des „stillen Bildes“ klassischer Fotografie, das „quer liegt zu dem, was wir immer schon gesehen haben“.⁸⁵⁸ Auch Berger macht auf die sinnentleerende und letztlich menschenwidrige Qualität der virtuellen Bilder aus TV, Computer und Internet aufmerksam.

Angesichts dieser Massivität medialer Manipulation mittels virtueller Bildwirklichkeiten ist es heute in Kunsterzieherkreisen merkwürdig ruhig geworden um die Aufgabe der Medienanalyse. Hier wäre eine kritische Beschäftigung in der Tat nötiger denn je.

Insofern gilt für eine sinnstiftend und kritisch verstandene Kunstpädagogik das, was *Patt-Wüst* für ein revidiertes Konzept musischer Bildung festhält: sie „könnte einerseits Medium zur Herausbildung personaler Identität sein und andererseits, einem aufklärerischen Impetus folgend, in humanitärer Weise zur Lösung von kulturellen und sozialen Problemen moderner Industrie- und Leistungsgesellschaften beitragen.“⁸⁵⁹ Dabei betont sie die - von Berger vorgelebte - notwendige Verbindung von kritischer und empathischer Dimension: „Aktivität und Engagement wird erst sinnvoll, wenn die Nöte und Probleme des anderen gesehen werden. Sonst bleiben Gefühle in Lust und Genuß stecken [...]“. Vielmehr könnten die Heranwachsenden „zu menschlicher und sachlicher Reflexion angeleitet werden und so wieder Sinn erfahren“⁸⁶⁰; wichtig sei dabei „die Erfahrung, welchen Sinn und welche Bedeutung etwas für den einzelnen und seine soziale Umwelt hat und die Reflexion, welche Möglichkeiten zur Veränderung zu einem ‚Besseren‘, ‚Humaneren‘ bestehen.“⁸⁶¹

⁸⁵⁷ Gundlach zitiert den Ex-NATO-Oberbefehlshaber Wesley Clark: „Die Presse ist kein Hindernis, sondern ein Teil des Schlachtfeldes. Wir müssen sie benutzen, von innen heraus. Wie Sonne, Nebel oder Schnee sind auch die Medien Rahmenbedingungen der Schlacht.“ (Gundlach, F. C.: Dem Auge die Uniform ausziehen. In: Art 2/2002, S. 42.)

⁸⁵⁸ Ebd., S. 45.

⁸⁵⁹ *Patt-Wüst*, S. 18. Wenn auch die Reaktualisierung des Begriffs des „Musischen“ und der damit verbundenen Implikationen hier als nicht sinnvoll erachtet wird, leistet *Patt-Wüst* doch einen wichtigen Beitrag zur oben reklamierten anthropologischen Grundlegung, indem sie v.a. auch die psychologischen Faktoren auf Seiten der Schüler wie der Lehrer einbezieht und gewichtet.

⁸⁶⁰ Ebd., S. 53.

⁸⁶¹ Ebd., S. 14.

- Kunstpädagogik kann durch das Vermitteln von Sinn im Sichtbaren einen Beitrag zur *Beheimatung des Menschen in der Welt*, zu einer *sicheren Bindung*, einem *Gemeinschaftsgefühl mit dem Sichtbaren* beitragen. Berger zeigt, daß diese Kategorien für den Menschen existentielle Notwendigkeiten darstellen.

Auf die Bedeutung des Sehens als menschliche Grundfunktion und auf die Bedeutung des auf Wahrnehmung von Totalitäten angelegten Auges ist die Kunstpädagogik durch die Gestaltpsychologie aufmerksam. Insofern hält *Meyers* fest, daß alles Sehen „final auf Sinn ausgerichtete Aktivität“ ist:

„Indem das wertende Sehen aus der optischen Erscheinung der Dinge alles das extrapoliert, was nicht ‚lebensrelevant‘ ist, interpoliert es gleichzeitig im Sinne von Gesetzmäßigkeiten der Gliederung und Artikulation, der inhaltlichen Verwesentlichung und strukturellen Vereinheitlichung, die dem bildnerischen Gestaltungsakt spezifisch zugutekommen.“⁸⁶²

Diese instrumentale Deutung des ordnenden Sehens stützt Bergers Überlegungen zu einem existentiellen „Respons auf die Erscheinungen“ auf der physischen Wahrnehmungsebene: Sehen erwartet Sinn und konstituiert diesen mit.

Gleichwohl deutet Berger auf eine tiefere, gewissermaßen existentialphilosophische Dimension, die *Meyers* bestätigt, wenn er den Menschen als Wesen charakterisiert, „das existentiell auf Sinn und ‚Kommunio‘, auf Begegnung und Antwort, auf Selbstwert, Hoffnung und Wagnis bezogen ist.“⁸⁶³ Dies ist hier psychologisch als Bedürfnis nach einer „sicheren Bindung“, als Notwendigkeit eines „Gemeinschaftsgefühls mit dem Sichtbaren“ umschrieben worden. Zu beidem kann Kunstpädagogik also beitragen.

In diesem Sinne bezieht wiederum *Patt-Wüst* die Ergebnisse der Bindungsforschung *Spitz'* und *Bowlbys* in ihre Überlegungen ein und fragt demgemäß, welchen Beitrag Schule zum Aufbau sicherer Bindung, also emotionaler Stabilität leisten kann.⁸⁶⁴ Sichere Bindung hat allgemein psychisch stabilisierende, Lebensmut fördernde sowie Selbstbewußtsein und Identität ausbildende Funktion, womit sich wiederum der von Berger implizierte Zusammenhang von Affirmation und sozialem Engagement verdeutlicht,

⁸⁶² *Meyers*, S. 192 u. 195.

⁸⁶³ Ebd., S. 63.

⁸⁶⁴ Vgl. *Patt-Wüst*, S. 41ff.

sammenhang von Affirmation und sozialem Engagement verdeutlicht, weil aktives soziales Handeln eine sichere Basis, eine Beheimatung unter Mensch und Welt als psychische Basis braucht.⁸⁶⁵

Insofern verweist *Patt-Wüst* mit Recht neben den aus solchem Anspruch resultierenden fachdidaktischen und inhaltlichen Fragen, welche zu klären wären, auf die fundamentale Bedeutung des emotionalen Klimas, das der Lehrer im Unterricht durch seine persönliche Haltung zu den Schülern schafft, ob diese sich also grundsätzlich bejaht und angenommen fühlen: „Der Lehrer muß aus seiner Rolle als ‚Unterrichtender‘ heraustreten und seine Persönlichkeit in die Lehrer-Schüler-Beziehung einbringen.“⁸⁶⁶ Die Autorin unterschätzt die Bedeutung dieser Einsicht allerdings, wenn sie diese Form von Emotionalität als Kennzeichen allein einer musischen Bildung annimmt; sie ist die - allerdings oftmals marginalisierte - Grundlage jedes erzieherisch wirken wollenden pädagogischen Handelns. Diese - die allgemeine Pädagogik berührenden - Zusammenhänge auf die Kunstpädagogik hin zu untersuchen, ist dabei eines jener konstatierten Forschungsdesiderate.

- Berger zeigt auch durch sein persönliches Beispiel, daß ein wesentliches Mittel zur Erreichung dieser Beheimatung die *Empathie* in das Sichtbare ist. Einfühlungsvermögen, Verständnis im Sinne von mitfühlendem Verstehen wäre dabei mehr als eine zu lehrende „Methode“: sie ist eine menschliche Qualität, zu deren Ausbildung jedoch auch der Kunstunterricht beitragen kann. Gerade der Umgang mit Zeugnissen des Sichtbaren vergangener Epochen ermöglicht die Einfühlung in das Leben, Denken, Empfinden, Werten anderer Menschen anderer Zeiten und Orte. Die Erfahrung von Distanz und Nähe, von Veränderung und Konstanz, die anthropologisch vor allem auf die grundsätzliche Gleichheit der Menschen bei allen historischen und gesellschaftlichen Unterschieden und Entwicklungsschritten, also auf die gemeinsame Natur und Würde des Menschen verweist, dürfte bildungs-

⁸⁶⁵ Vgl. zum Zusammenhang von sicherer Bindung und Fähigkeit zur Exploration, also zur Erkundung der Umwelt beim Kind Grossmann, Klaus E./ Grossmann, Karin: Das eingeschränkte Leben. Folgen mangelnder und traumatischer Bindungserfahrungen. In: Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf, Zürich 2001, S. 35-63.

⁸⁶⁶ *Patt-Wüst*, S. 43.

theoretisch eine entscheidende sein, trägt sie doch zum Selbst-Bewußtsein als Mensch unter Menschen bei, zeigt sie mithin, daß der Mensch sowohl als Individuum einzigartig wie als Gattungswesen sozial ist. Solche Empathie kann helfen, Identität und Solidarität auszubilden.⁸⁶⁷

Auf die Bedeutung von Empathie als Teil „emotionaler Intelligenz“ hat unlängst auch Daniel *Goleman* hingewiesen: „Es bringt sozialen Gewinn, wenn man von seiner Selbstbezogenheit und seinen egoistischen Impulsen Abstand nehmen kann; man wird dadurch offen für die Empathie, für richtiges Zuhören, für das Sichhineinversetzen in andere.“⁸⁶⁸ Empathie ermögliche gegenseitige Achtung, hebe stereotype Vorurteile auf und fördere den produktiven öffentlichen Diskurs, sei somit Grundlage für das Leben in einer pluralen Demokratie. Empathie in Erfahrung anderer, die hier über das Sichtbare geleistet wird, ermöglicht somit Weltoffenheit und Verantwortlichkeit, hat sozial konstruktive und somit politische Bedeutung. *Golemans* Ausführungen bestätigen zudem die vorgetragene Skepsis gegenüber didaktischen Ansätzen ästhetischer Selbsterfahrung, die jene Selbstbezogenheit gerade massiv fördern und eine Vermittlung von Ich und Welt nicht leisten können oder wollen. Mit *Goleman* muß man folgern, daß diese Sozialität gerade abbauen, statt zu unterstützen.

Berger leitet gerade hierzu an, also das Sichtbare auch vergangener Epochen in den Blick zu nehmen und im einführenden Verstehen Verbundenheit zu erleben:

„Wir fühlen uns weniger allein als angesichts all dessen, was wir jeden Tag auftauchen und wieder aus unserem Blick verschwinden sehen [...] Im Reich des Sichtbaren existieren alle Epochen brüderlich nebeneinander [...]. Und wenn das gemalte Abbild nicht bloß eine Kopie ist, sondern das Ergebnis eines Dialogs, dann spricht das Gemalte - wenn wir zuhören.“⁸⁶⁹

⁸⁶⁷ Daß Einfühlung in andere und anderes sowie Affirmation, also seelische Selbstbestätigung, zusammenhängen, deutet schon Theodor *Lipps* in seiner Theorie der Einfühlung an: „Positive“ oder „sympathische“ Einfühlung sei der „Einklang zwischen dem mir fremden Leben und dem eigenen Lebensdrange oder Lebensbedürfnis, der eigenen Lebenssehnsucht. [...] In jenem Einklange erlebe ich eine Bestätigung meiner selbst, eine Befriedigung meines Lebenstriebes, also eine Lebensbejahung.“ Lipps, Theodor: Die ästhetische Betrachtung und die bildende Kunst (Ästhetik - Psychologie des Schönen und der Kunst. Zweiter Teil). Hamburg, Leipzig 1906, S. 21.

⁸⁶⁸ Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz. München 1997², S. 357.

⁸⁶⁹ Berger: Theorie der Sichtbarkeit, S. 40.

Dieses Zuhören kann Kunstunterricht, kann ästhetische Erziehung lehren.

In seiner Fototheorie und seiner Fotoreihe zeigt Berger zudem, daß diese Empathie auch auf Dinge bezogen werden kann, wenn er dem lauscht und auffordert zu lauschen, was sie erzählen. Seine Reihe „Wenn jedes mal ...“ enthält beispielsweise viele Fotografien von Dingen und Landschaften, die er durch ihre Anordnung in der Reihe (und *Mohr* durch ihre fotografische Qualität) zum sprechen bringt und zum Teil der Erzählung werden läßt.

- Mit Berger und in kritischer Reflexion der Selbsterfahrungs-Didaktik wurde festgestellt, daß *Erfahrung* mehr sein muß als beliebige Sinneserfahrung ohne nachweisbaren Erkenntniswert, will sie als Dimension für die Kunstpädagogik Bedeutung erlangen. Sinnliche Erfahrung hat hinsichtlich der bislang ausgeführten Zielvorstellungen an sich keinen Selbstwert, „Sinnenbewußtheit“ ist kein dem hier skizzierten personalen Menschenbild gemäßer Zustand. Reine Sinnenorientierung verkürzt die Menschheit des Menschen in ihrer Komplexität und Sinnhaftigkeit.

Erfahrung kann also im Sinne Bergers nur als *soziale Erfahrung* gemeint sein. Diese zu machen, sie mitzuteilen und sich in diejenige anderer Menschen einzufinden, kann sehr wohl Ziel und Inhalt von Kunstpädagogik sein. Solche Erfahrung auf einer Wertbasis kann zu eben jener auszubildenden „sozialen Verantwortung“ beitragen. Der damit verbundene Verweis auf die *Lebenswirklichkeit*, welcher einerseits aus Bergers Ästhetik und Ethik abzuleiten ist und wie ihn andererseits die neuere Fachdidaktik anregt, ist dabei allerdings wesentlich, um sowohl solche Erfahrung machen zu können, wie auch die angestrebte Beheimatung im Sichtbaren zu erreichen, soll diese nicht abstrakt und schöngeistig bleiben. Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit und der anderer kann dabei sowohl konkret thematisch und als direkte, auch praktische Bezugnahme verstanden werden wie auch als Hinweis auf die oben intendierte Form einer grundsätzlichen Verbindung von Kunst und Leben.

- Die in Bergers Denken wesentliche Kategorie der *Hoffnung* in ihrer Bedeutung im pädagogischen Zusammenhang einzuschätzen, erweist sich insofern als schwierig, als bereits in der Erarbeitung aus Bergers Werk deren unklare Abgrenzung zum christlichen Hoffnungs begriff deutlich wurde.

Gerade Bergers Rede von der „Hoffnung auf Offenbarung“ unterstützt diese Ambivalenz.

Selbstverständlich kann keine christliche Kardinaltugend allein aus ihrer theologischen Begründung heraus zum Ziel allgemeinbildenden Unterrichts gemacht werden. Gleichwohl scheint Berger auf die Bedeutung von Hoffnung als *seelischer Grundfunktion* zu verweisen, die das Bedürfnis nach einer „sicheren Antwort“ umschreibt, wie Berger formulierte, also das Bedürfnis nach Sinn im Sichtbaren, wie dieser in seinen verschiedenen Dimensionen nun entfaltet wurde. „Hoffnung auf Offenbarung“ bedeutet also den Wunsch nach Eingebundensein in eine das Selbst transzendierende Totalität, entspricht und entspringt der menschlichen Sozialnatur, dem Gemeinschaftsgefühl. Ob diese Totalität über die gemeinsame Welt und die Gemeinschaft der Menschen hinaus religiös-metaphysisch gedeutet wird, bleibt dabei urpersönlichste Angelegenheit.

Kunstpädagogik kann jedoch dem grundlegenden Bedürfnis nach *Totalität* in besonderer Weise entsprechen, ist ihr Gegenstand doch das ganze Sichtbare, in das das Individuum eingebettet ist. Mit diesem kann sich der Schüler handelnd wie wahrnehmend auseinandersetzen, kann so die Hoffnung stiftende Verbindung zu einem Ganzen erfahren. In diesem Sinne sieht auch *Meyers* die „lebenspropädeutische Funktion kunstpädagogisch entwickelbarer ‚Handlungslebendigkeit‘ und ‚Wertlebendigkeit‘“ auf Hoffnung bezogen⁸⁷⁰.

- Bereits in der Auseinandersetzung mit Bergers Ästhetik wurde ergänzend auf die bei ihm vernachlässigte *Bedeutung der Form* hingewiesen. Wenn dies nun im kunstpädagogischen Zusammenhang wiederaufgegriffen wird, impliziert das ausdrücklich *nicht* eine intendierte Rückkehr zu einem rein formal schulenden Kunstunterricht, der sich in Gestaltungsübungen erschöpft. Dies würde den gesamten Gang der Argumentation völlig verkürzen bzw. aufheben.

Da jedoch Robert *Adams* auf das Bergers Ästhetik analoge Sinnpotential auch der Form hingewiesen hat, muß immerhin gefragt werden, ob nicht die Fachdidaktik in ihrer sicher berechtigten Distanzierung von rein formalen

⁸⁷⁰ Meyers, S. 48.

Gestaltungslehren den Anteil und die Bedeutung der Form zu sehr marginalisiert hat. Dies ist in zweifacher Hinsicht gemeint: Zum einen haben Konzepte ästhetischer Selbsterfahrung (dies wurde anhand fotodidaktischer Beispiele konkret) die Tendenz, über den Inhaltsanspruch und die Betonung der „Sinnlichkeit“ die Vermittlung gestalterischer Qualifikationen, die eine treffende Mitteilung der eigenen Erfahrung erst ermöglichen, zu vernachlässigen. Gestalterische Schulung ist also in ihrer dienenden Funktion angemessen zu berücksichtigen. Zum anderen wäre zu prüfen, ob die angesprochene Totalitätserfahrung nicht auch schon in und durch die Formbildung zu machen ist, inwieweit also der Gestaltungsvorgang selbst sinnstiftend wirkt. Auch damit könnten und sollten nicht bloße formale Übungen zu vermeintlich tiefgründigen Erziehungsmaßnahmen umdeklariert werden. Es soll jedoch auf die Problematik der - auch aus dekonstruktivistischer Gegenwartskunst herrührenden - Tendenz zur Fragmentierung und Auflösung hingewiesen werden, die möglicherweise der hier umrissenen Ästhetik und Ethik nicht entspricht. Eben darauf hat *Sowa* aufmerksam gemacht, wenn er am Beispiel der als Unterrichtsthema überaus beliebten Collage nach der „Ethik der Fragmentierung“ fragt. Die romantische Behauptung von der Vollendetheit des Fragments in sich selbst „will mit einem religiösen Trick über das Defizitäre der realen Fragment-Erfahrung hinwegtäuschen“⁸⁷¹. Fragmentierung, davon sei auch Karl *Marx* ausgegangen, bedeute tatsächlich immer „schmerzlichen Verlust“.⁸⁷² Insofern sei zu fragen, ob tatsächlich die von *Adorno* proklamierte „Zerrüttung“ als das „Echtheitssiegel der Moderne“, ob das „Collage-Bewußtsein“ tatsächlich „*die natürliche* und daher unhintergehbare Form der Selbstwahrnehmung des Lebens bzw. des Geistes ist“⁸⁷³, oder ob diese nicht eine geschichtlich bedingte Erscheinung sei. Vielmehr solle „jenseits aller faktischen Fragmentierung der Welterfahrung die leiblich-seelische Einheit des Selbst und die Einheit der Vernunft als Idee, als Postulat, als praktische Aufgabe der ‚Identitätsarbeit‘ festgehalten werden“.⁸⁷⁴ So fragt *Sowa* abschließend, ob im Blick auf eine

⁸⁷¹ *Sowa* (2002), S. 35.

⁸⁷² Ebd.

⁸⁷³ Ebd., S. 36.

⁸⁷⁴ Ebd.

„gelingende Lebensform“ nicht „eine *visio absoluta*, also ein *vollständiger und ganzer Blick auf das Ganze* schöner, sinn- und lustvoller“ wäre.⁸⁷⁵

Dies umreißt recht exakt das mit *Adams* bereits Ausgeführte: Die *ganze* Form, die Totalität ist sinnstiftend, identitätsbildend, „sozial konstruktiv“. Diese mitunter leichtfertig als „kulturpessimistisch“ verdächtige Auffassung will also keineswegs formalisieren, sondern meint die Orientierung am anthropologischen Prinzip, bedeutet also als Ernstnehmen des menschlichen Bedürfnisses nach Sinn. Sie nimmt den Menschen als Maß, sie spiegelt jenes „Überzeugtsein von der Würde des Menschen“, worin Erwin *Panofsky* Humanismus als Einstellung begründet sah.⁸⁷⁶

- Damit rückt eine weitere Notwendigkeit in den Blick, die aus dem bislang entwickelten folgt: das *Abkoppeln des kunstdidaktischen Diskurses von aktuellen künstlerischen Entwicklungen und Moden*. Eine von *Pfennig* und *Otto* immerhin noch sehr grundlegend aus der Kunst der Moderne abgeleitete Didaktik hat sich, wie wiederum auch *Sowa* konstatiert, mittlerweile zu einem völlig unkritischen und unreflektierten Import künstlerischer Praxen aus jeweils aktuellen künstlerischen Moden entwickelt:

„Als ‚Anregung für Schule und Freizeit‘ läßt sich in aller Harmlosigkeit mancherlei Kunstpraxis nutzen, doch kunstpädagogisch (und auch im Vollsinne: künstlerisch) verantwortungsvoll zu fragen wäre allem zuvor nach dem *Warum* und dem *Wozu*, nach der *Legitimation* und *Begründung* im Sinne von Handlungstheorie und Ethik.“⁸⁷⁷

Solche, mitunter naive „Kunstgläubigkeit“ blende die „im Kern ethische Frage“ aus, „welche *Handlungsfolgen* solche Prozesse haben könnten und wie

⁸⁷⁵ Ebd.

⁸⁷⁶ Panofsky, Erwin: Einführung. Kunstgeschichte als geisteswissenschaftliche Disziplin. In: ders.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln 1978, S. 8.

⁸⁷⁷ Sowa (2002), S. 34 (Hervorhebung im Original). In analoger Weise sprach sich auch Diethart *Kerbs* schon 1980 „wider den Kunstopotimus“ aus: „Jeglicher Unterrichtsgegenstand in jeglichem Fach muß sich pädagogisch und politisch legitimieren - und diese Legitimation ist nicht durch den bloßen Verweis auf eine momentan aktuelle Entwicklung in der Bezugsdisziplin des Faches (also z.B. in der bildenden Kunst) oder auf eine analoge wissenschaftliche Entwicklung (z.B. in der Kunstwissenschaft) zu ersetzen. [...] Der Anschluß an die jeweils modernste Kunst garantiert keinesfalls automatisch auch die pädagogische Progressivität.“ Kerbs, Diethart: Wider den Kunstopotimus. In: K+U 61/1980, S. 29.

diese Folgen pädagogisch-reflexiv zu verantworten seien“.⁸⁷⁸ Treffend fragt er daher:

„Bedarf es da nicht einfach einer kritischen Rückbesinnung auf die Differenz zwischen ästhetischen und ethischen Handlungsprinzipien, um die Grenze zwischen selbstbezüglichen künstlerischen Prozessen und verantwortlichem pädagogischem Handeln klarer zu ziehen?“⁸⁷⁹

Die ethische Verantwortung sei letztlich der Maßstab kunstpädagogischer Bildungsarbeit: „Die Kunst allein gibt diesen Maßstab nicht her.“⁸⁸⁰ *Sowa* stellt somit immerhin Fragen, die angesichts einer durch die Philosophie der Postmoderne etablierten scheinbaren Gewißheit in der Gleichsetzung von Ästhetik und Ethik heute selten anzutreffen sind.

Meyers hat allerdings schon früher darauf hingewiesen, daß aus der Kunst eruierte künstlerische Kategorien nicht mit kunsterzieherischen Kategorien gleichzusetzen sind. Die „Pädagogik einer Sache“ unterscheide sich von der „Sache selbst“: „Das Unsachgemäße derartiger Kurzschaltungen verrät meist eine naive pädagogische Motivation.“⁸⁸¹

Auch *Meyers* formuliert die daraus „mit aller Härte“ resultierende Schwierigkeit, nämlich die Frage nach der dann zu leistenden Begründung, welche *Sowa* gerade nach einer handlungsleitenden Ethik verlangen läßt. Unbeschadet einer auch hier ausstehenden Fundierung, lassen sich hierzu aus *Bergers* Ästhetik und Ethik erste Hinweise ziehen:

Zur Genüge wurde darauf verwiesen, daß, wenn nicht die Kunst allein den Maßstab für eine unterrichtliche Beschäftigung bilden soll, hierzu der Mensch als Maß hinzutreten muß. Das heißt, eine zu leistende anthropologische Fundierung könnte eben jene „handlungsleitende Ethik“ begründen, wenn sie herausarbeitet, was dem Menschen gemäß ist und was nicht.

Demnach erweist sich die kunstpädagogische Relevanz am menschlichen Wert eines Kunstwerks. Zu befragen wäre ein Kunstwerk etwa daraufhin: Was und wieviel kann es zu eben jener Sinnstiftung beitragen? Wie reich-

⁸⁷⁸ *Sowa* (2001), S. 46.

⁸⁷⁹ Ebd., S. 47.

⁸⁸⁰ Ebd.

⁸⁸¹ *Meyers*, S. 53.

haltig ist sein identitätsbildendes Sinnpotential? Wie steht es dem Sinn des Sichtbaren gegenüber? Was trägt es bei zu einer „gelingenden Lebensform“? Wirkt seine Form „sozial konstruktiv“? Teilt es soziale Erfahrung mit? Fördert es kritisches Denken und gesellschaftliches Verantwortungsbewußtsein? Kann es auf etwas Ganzes, eine Totalität verweisen? Ermöglicht oder fördert es gar Empathie? Gibt es Hoffnung? Ermöglicht es eine Verbindung zur Welt und zum Menschen? usw. Somit wäre kunstpädagogisch eine Unterscheidung zwischen ergiebigen, weil potentiell sinnstiftenden und weniger lohnenden künstlerischen Artefakten und ästhetischen Phänomenen möglich.

Einen Ansatz in diese Richtung hat Hermann *Leber* 1980 vorgelegt. Allerdings führt er seine „Bestimmung der Prinzipien einer menschlich bedeutenden Kunst in der Vergangenheit und Gegenwart“ nicht systematisch zuende, da er sie nicht hinreichend anthropologisch fundiert, zeigt jedoch exemplarisch anhand von Renaissance-Kunstwerken deren „menschlich bedeutsamen“ Wert auf.⁸⁸² Und er stellt fest - eine Folgerung, die *Sowas* Ausführungen bereits nahelegten und eine prinzipielle Reflexion notwendig machen würden -, „daß die offiziell herrschende Kunst der Gegenwart am Maßstab der Bedingungen der menschlichen Natur gerade in der Gegenwartigkeit heutigen Lebens scheitert.“⁸⁸³

Eine solche Folgerung wird seitens neomarxistisch oder postmodern geprägten Denkens, da sie deren „kritischen“ Anspruch bzw. Relativitätsklausel im beanspruchten Umfang nicht akzeptiert, weil sie anthropologisch argumentiert, gerne als mindestens „rückständig“ wenn nicht gar „totalitär“ tituliert. Dabei geht es hier nicht darum, die Freiheit der Kunst zu negieren oder ganze künstlerische Richtungen als „unpädagogisch“ oder „schädlich“ auszusortieren. Es geht darum, pädagogische Verantwortung ernst zu nehmen, wie es *Sowa* einfordert. Der Kunstpädagoge ist eben nicht allein und nicht einmal zuvorderst der Kunst verantwortlich, sondern seinen Schülern. Die Frage, die gestellt ist, ist einzig die nach derjenigen Kunst, welche gelingendes Leben in besonderem Maße befördern kann. Diese ethische

⁸⁸² Leber, Hermann: Sehen lernen durch Kunstbetrachtung. Kritik der Visuellen Kommunikation. Hildesheim, New York 1980, S. 5.

⁸⁸³ Ebd., S. 5.

Frage kann nicht „rückständig“ sein, nimmt sie doch Bezug auf eine Notwendigkeit menschlicher Existenz.

Kunstpädagogik muß also Bezug nehmen auf etwas Beständiges, wozu wechselnde künstlerische Trends keine Handhabe bieten. Denn, so *Meyers*:

„Der Bildungshorizont der Kunstpädagogik hat dasjenige Beständige zu umschließen, an dem der Mensch in dem besonderen Umkreis des kunstpädagogisch repräsentierten Seienden Klarheit über sich selbst und das Sein zu gewinnen sucht. Dieses besondere Beständige zu umschreiben, ist eine Aufgabe, die die Kunstdidaktik ohne anthropologisch-philosophische Grundlegung verfehlen würde.“⁸⁸⁴

Wird dem Menschen diese „Bezugnahme von Seiendem auf Seiendes“ verwehrt, wodurch er „sich selbst als Seiendes zu gewinnen und zu sichern“ sucht, wird ihm „das geistige Zentrum verwehrt“: „Die Folge ist eine desorientierte Kunstpädagogik.“⁸⁸⁵

Diese Wechselbeziehung des Seienden, in der sich Seinsgewißheit ausbilden kann, welche hier als für eine Sinnkonstitution notwendige Verbundenheit mit dem Sichtbaren gefaßt wurde, dürfte letztlich dem entsprechen, was Wilhelm von *Humboldt* in der Sprache seiner vorwissenschaftlichen Kräftelehre als „Wechselwirkung von Ich und Welt“ bezeichnete. Nach Humboldt will der Mensch

„[...] ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen [...]. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich.“⁸⁸⁶

Der Mensch prägt sich in Welt aus, „diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung des Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“⁸⁸⁷. Die Bezugnahme auf die neuhumanistische

⁸⁸⁴ Meyers, S. 64.

⁸⁸⁵ Ebd., S. 64 u. 74.

⁸⁸⁶ Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. In: ders.: Bildung und Sprache. Hrsg. von Clemens Menze, Paderborn 1985⁴, S. 24.

⁸⁸⁷ Ebd., S. 25.

Bildungstheorie soll diese nicht erneut verabsolutieren, sondern aufmerksam machen, daß in dieser Tradition Aspekte des hier Entwickelten enthalten und angelegt sind, an die angeknüpft werden kann.

Bergers Ästhetik und Ethik selbst kann nun zu beiden in diesem Abschnitt thematisierten Aspekten direkt beitragen: Zunächst ist es sein Verdienst, daß er die Einsicht in das objektiv erlebbare und existentiell notwendige Vorhandensein eines überzeitlich Gültigen und die Notwendigkeit einer humanen Dimension in der Kunst gegen marxistische Vereinnahmung wie postmoderne Relativierung verteidigt. Dabei macht er zugleich deutlich, daß dieses Überzeitliche keineswegs ein metaphysisches Konstrukt ist, das wenig Relevanz für die Pädagogik hätte, sondern eben jene menschlichen Werte und anthropologischen Grundlagen umfaßt, von denen gehandelt wurde.

Zum anderen ist jeder seiner Essays über Kunst und Künstler ein intuitiver Beitrag zu dieser Frage, was menschlich bedeutsame Kunst auszeichnet. Seine Fähigkeit, durch Einfühlungsvermögen, historisches Bewußtsein und sprachliche Eindringlichkeit dies nicht nur theoretisch zu reflektieren, sondern sinnlich vor Augen treten, also Ästhetik ästhetisch werden zu lassen, ist herausragend. Berger stellt dieses menschlich Naheliegende vor Augen und legt es dem Leser - im wahrsten Sinne - „an's Herz“. So kann seine Essayistik selbst eine Anregung und Schulung sein, die pädagogisch relevanten Momente von Kunst zu reflektieren und didaktische Entscheidungen nicht der Aktualität, persönlicher Vorliebe oder dem Zufall zu überlassen, sondern im Sinne einer kritisch-humanistischen Ethik zu fällen.

- So läßt sich die Essenz des aus Bergers Ästhetik und Ethik für die Kunstpädagogik zu Gewinnenden vor allem als eine radikale und konsequente *Orientierung an der Würde des Menschen* als Maß und Ziel formulieren. Diese Formulierung erscheint im Sinne des zuvor Konkretisierten keineswegs zu allgemein, aus ihr lassen sich sehr wohl konkrete Folgerungen für die kunstpädagogische Praxis deduzieren. Berger weist hierzu einen Weg.

Wenn diese Forderung andererseits als zu „idealistisch“ erscheint, bliebe zu klären, was dann Ziel und Maß bilden soll oder ob es tatsächlich möglich und legitim ist, auf diese allgemeine ethische Orientierung zu verzichten.

6.2.2 Folgerungen für die Fotodidaktik

Wie sich im Verlauf der Arbeit erwies, ist Bergers Fototheorie und fotografischer Erzählversuch eng mit seiner Ästhetik und Ethik verbunden, sie wird erst vollumfänglich erfaßbar und verständlich, wenn diese Grundlegungen einbezogen werden. Ebenso ist somit selbstverständlich, daß die soeben erarbeiteten und begründeten grundsätzlichen Schlüsse aus Bergers Ästhetik und Ethik für die Kunstpädagogik im allgemeinen auch für die Fotodidaktik im speziellen gelten. Sie sind das Fundament, auf dem die Konkretisierung für den Bereich der Fotografie aufgebaut wird. Insofern sind die entsprechenden grundlegenden Begründungszusammenhänge im vorhergehenden Abschnitt zu finden und müssen hier nicht wiederholt werden.

- *Fotografie* kann dem Ziel, Sinn im Sichtbaren zu vermitteln, in besonderer Weise entsprechen, da sie über eine besonders *direkte Beziehung zum Sichtbaren* verfügt. Hierauf verweist Berger mittels seiner Wesensbestimmung der Fotografie als „Zitat“. Wenn Fotografie aus den Erscheinungen „zitiert“ ist sie diesen unmittelbar verbunden und auch stärker auf diese angewiesen, als etwa die Malerei.

Das bedeutet für die Begründung der Fotodidaktik, daß sie in besonderer Weise (besonders heißt dabei nicht: einzig oder allein) die angestrebte Affirmation durch das Sichtbare leisten kann, das Dasein zu bestätigen und jenen Sinn im Sichtbaren unter Bezugnahme auf die unmittelbare Lebenswelt zu realisieren vermag. Damit wohnt ihr besonderes kunstpädagogisches Potential inne, wenn sie im oben entwickelten sinnstiftenden Sinne verstanden wird. Fotografie ist eine spezifische Möglichkeit, Verbindung mit der Welt und den Menschen zu schaffen, Verbundenheit zu fördern, Gemeinschaftsgefühl mit dem Sichtbaren zu entwickeln, Erfahrung zu vermitteln und Hoffnung zu stiften. Diese Aspekte werden im weiteren noch einzeln ausdifferenziert.

Fotografie bietet damit, da sie als einige der wenigen Künste im 20. Jahrhundert aufmerksam für die Tatsachen dieser Welt blieb, wie der schon zitierte Robert *Adams* bemerkt⁸⁸⁸, eine Möglichkeit, dem oben angedeuteten Dilemma, das sich aus einer vorbehaltlosen Orientierung an der Gegen-

⁸⁸⁸ Vgl. Adams, Robert: Making Art New. In: Adams (1996), S. 84.

wartskunst ergibt, zu entgehen, „because photography is by its nature forced toward doing the *old* job of art - of discovering and revealing meaning from within the confusing detail of life.“⁸⁸⁹ Sie kann also im scheinbaren Chaos des Sichtbaren Sinn entdecken. Ihre von Adams dabei als „große Einschränkung“ bezeichnete Eigenschaft ist somit tatsächlich ihre pädagogische und didaktische Chance: Sie kann - so Adams - nirgendwo hingelangen, ohne zuvor dem Konkreten verehrungsvolle Aufmerksamkeit zu schenken.⁸⁹⁰ So würden die ausdrucksvollsten Entdeckungen in altbekannten Motivbereichen gemacht. Umso fragwürdiger sei daher die auch in der Fotografie zu bemerkende Tendenz, wichtige Lebensbereiche des Menschen völlig auszuklammern.⁸⁹¹ Hierzu dürften demnach auch Strategien der neueren künstlerischen Fotografie zu zählen sein, die versuchen, eben diese Eigenschaften des Mediums zu negieren und eine rein selbst- und medienreflexive, quasi sinnfreie Fotografie zu etablieren. Gerade die schon erwähnte „Lomographie“ oder die Fotografie der *Becher-Schüler Struth, Ruff* u.a. (Abb. 52) zeigen entweder in einem nivellierenden Bildrauschen oder in akribischer Präzision letztlich nichts weiter, als die Relativität und Belanglosigkeit des Sichtbaren. Solche Fotografie erscheint somit eher als visualisierter theoretischer Diskurs über postmoderne Theoreme, denn als Entfaltung des Sinnpotentials in der Fotografie selbst.

Abb. 52:
Thomas Ruff: *h.t.b. 07*,
1999



⁸⁸⁹ Ebd. (Hervorhebung im Original).

⁸⁹⁰ Vgl. ebd.

⁸⁹¹ Vgl. ebd., S. 85

Auch in bezug auf die Fotografie benötigt die Didaktik also einen von der Aktualität der Kunst abgekoppelten Standpunkt, der nach grundlegenden Problemen und Möglichkeiten fragt, statt „kunstgläubig“ zu adaptieren.

- Wenn jedoch in Produktion wie Rezeption das sinnstiftende Potential von *Fotografie* ausgeschöpft wird, kann sie *soziale Aktivität* sein.

Dies meint in der Fotoproduktion nicht eine vordergründig sozialarbeiterisch intervenierende Aktivität, wie dies am didaktischen Beispiel exemplifiziert wurde. Vielmehr verweist die vom Medium vorgegebene enge Bindung an die sichtbare Welt den Schüler auf eine direkte Auseinandersetzung mit Mensch und Welt. Fotografieren kann ganz konkret Begegnung, Gespräch, Austausch anregen, kann Einblicke in Lebenswelten anregen und Erfahrung möglich machen, wenn sie nicht als distanzierteres formales Sehen aufgefaßt wird. *Empathie* wird so konkret geübt. Berger selbst lebt diese enge Verbundenheit mit anderen Menschen als Schriftsteller, und auch seine Fotoreihe ist Ergebnis einer sozialen Verwurzelung.

Andererseits kann auch die Rezeption von Fotografie zu solcher sozialen Aktivität werden, wenn sie versucht, Empathie und *Empfänglichkeit* zu fördern. *Tebben* hat mit den Fotos von *Mende* ein hierzu sehr geeignetes Beispiel gewählt, und das daran zu Lernende treffend erfaßt. Gerade seine Feststellung, daß die Fähigkeit zur Empathie an die persönliche Erfahrung des Betrachters geknüpft ist, bestätigt die hier entwickelte These von der Aufgabe auch und gerade der Fotodidaktik, diese Fähigkeit zur Empathie in das Sichtbare zu vermitteln, zu fördern und anzuleiten.

Dieser Vorgang, den *Finsler* als „Begreifen des Sichtbaren“ bezeichnete, Berger in bezug auf *Cartier-Bresson* als die „Fähigkeit zu lieben“ charakterisierte, bedeutet dabei in der Rezeption keine Gefühlsduselei und in der Produktion kein Hervorbringen von Kitsch und romantischen Stereotypen. Gemeint ist aufrichtiges Interesse für Mensch und Welt und die allerdings auf eine gefühlsmäßige Affizierung zielende Annäherung daran.

Dann rückt das einer Realisierung näher, was in Bergers Ästhetik und Ethik angelegt ist und er selbst auch lebt: die Parallelisierung von Kunst und Fotografie mit Liebe und gesellschaftlicher Veränderung, wie sie in der entwickelten Grundfigur seines Denkens deutlich wurde.

- Ebenso kann die Beschäftigung mit Fotografie der kritischen Funktion von Kunstpädagogik in besonderer Weise gerecht werden, bildet sie doch das Kernstück einer *kritischen Medienerziehung*. Über deren dringende Aktualität wurde oben bereits ausgeführt. Fragen des Zusammenhangs von Bild und Realität, der Vieldeutigkeit, der Manipulierbarkeit, der Verknüpfung von Bild und Text u.a. können an der Fotografie exemplarisch erarbeitet werden und so helfen, das „Spektakel des Systems“ zu durchschauen und kritisch zu hinterfragen. Berger hat dazu mit seiner Fototheorie wichtige Bausteine beigetragen. Die didaktischen und methodischen Instrumentarien hierzu sind seit der Visuellen Kommunikation geläufig.

Bergers Ansatz gewährleistet dabei, daß sich dies nicht in kritischer Medienabstinenz erschöpft, sondern zur Frage nach einer alternativen, „humanen Nutzung der Maschine“ Kamera hinführt⁸⁹². Dabei kann anhand entsprechender Beispiele aus der Geschichte der Fotografie auch deutlich werden, daß eine Ethik der Fotografie keine des Mediums sein kann (das als solches eine reine Technik darstellt), sondern nur eine des Fotografen, also an die Person gebunden ist. Das verweist sowohl auf die entsprechende Verantwortung bei der Bildproduktion, auf die Dorothea Lange aufmerksam gemacht hat, wie diese Ethik auch ein Kriterium für die Rezeption in die Hand gibt.

- Die kritische wie die sinnstiftende Dimension von Fotografie zeigt, daß auch die Fotodidaktik zu dem von *Finsler* so genannten „*Entwickeln menschlicher Werte*“ beitragen kann, also einen Beitrag zur oben formulierten Werterziehung zu leisten vermag. Dies ist für das Fotografieren insbesondere bedeutsam, da im Verlauf der fototheoretischen Erörterung herausgearbeitet wurde, daß hier die persönliche Haltung des Fotografen gegenüber Welt in besonderem Maße sich manifestiert.

- Berger wie auch zum Teil mit ihm die neuere Fotodidaktik und schon früher D. Lange haben darauf hingewiesen, daß eine solche humane Nutzung der Fotografie einen direkten *Lebensweltbezug* impliziert. *Das Vertraute zu fotografieren*, ermöglicht jene sinnstiftende Verbindung mit dem Sichtbaren in der konkreten Lebensumwelt und macht es dadurch erst tatsächlich viru-

⁸⁹² Vgl. Lange/ Dixon, S. 74.

lent. Dies kann sowohl auf die eigene, subjektive Lebenswelt wie auf die anderer Menschen ausgerichtet sein, für beide Herangehensweisen wurden didaktische Konzeptionen mit tragfähigen Ansätzen vorgestellt. Solche Fotodidaktik wäre dann tatsächlich „subjekt-“ und zugleich „objektorientiert“, könnte also die angestrebte Vermittlung von Ich und Welt leisten, ohne weder autistisch zu werden noch in nebulöser Bildungsschwärmerei zu verharren.

- So ist einerseits relevante *Erfahrung* zu machen und mitzuteilen, wie sich in solche Anderer einzufühlen und diese in ihrem Sinn zu deuten. Dies entspricht dem sozialen Erfahrungsbegriff Bergers weitaus eher als die geschilderte reine Sinneserfahrung. Zugleich ist so durch eine Rückverweisung in das konkrete Leben eine „humane Kompensation“ der zunehmenden Virtualisierung der Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen durch Computer und Internet möglich. Dies verweist zugleich auf die Notwendigkeit, auch die eingesetzten Bildmedien in ihren Möglichkeiten, zur Sinngebung beizutragen, zu reflektieren. Die klassische analog-chemische Fotografie hat hier, obwohl selbst technisches Medium, möglicherweise didaktische Vorzüge vor digitalen Medien, denn:

„Alte Medien sind menschenförmiger. Und die neuen Medien nehmen ihr Maß offenbar nicht mehr am Menschen. Nach Sinn, Orientierung und Bedeutung wird man nicht im Cyberspace suchen, sondern in der erzählbaren Geschichte - und eben: im großen stillen Bild“ [der analogen Fotografie, ist hier zu ergänzen].⁸⁹³

- Bergers Anregung, eine alternative fotografische Praxis *an den alltäglichen Gebrauch von Fotografie anzuknüpfen*, ist in der Didaktik mehrfach aufgegriffen worden. Solche Praxis ist im Sinne des Verweises auf die Lebenswelt einerseits und als Form assoziativer Verknüpfung von Fotos andererseits grundsätzlich möglich und bereichernd. Als problematisch erwiesen sich Versuche, dies wörtlich als Arbeit an und mit privaten Erinnerungsfotos zu verstehen. Eine solche Auseinandersetzung bekommt entweder schnell einen inadäquat privaten und therapeutischen Charakter oder führt als fotografische Praxis den Schüler nicht über das einfache Knipsstadium hinaus.

⁸⁹³ Bolz, Norbert/ Ruffer, Ulrich: Vorwort. In: dies.: (Hrsg.): Das große stille Bild. München 1996, S. 11.

- Gerade weil festgestellt wurde, daß die zumindest ansatzweise Nachvollziehbarkeit von Bergers eigener Fotoreihe vor allem auf der Qualität der Fotografien Jean *Mohrs* beruht, folgt daraus, daß die ansatzweise Vermittlung jener *Fähigkeit zum langen Zitat* sowie deren *fortotechnischer und gestalterischer Grundlagen* unabdingbar bleibt. Es muß demnach nach wie vor Ziel und Inhalt von Unterricht in und mit Fotografie sein, die eigentliche fotografische Artikulationsfähigkeit zu erweitern, was zwar auch, jedoch nicht ausschließlich durch eine spezifische Form der narrativen Ordnung erreicht werden kann. In diesem Sinne haben technische und gestalterische Grundlagen zwar dienende Funktion, wie auch *Blaschke* betont, ob sie jedoch allein situationsbedingt und eher marginal vermittelbar sind, ist methodisch zweifelhaft. Aufgrund der Komplexität dieser Anforderungen dürfte die inhaltliche Orientierung dabei eher zu kurz kommen, da die Schüler dann mit technischen Schwierigkeiten absorbiert sind. (Am Beispiel konkretisiert bedeutet das: Was nutzt die erfahrungsreichste und menschlich wertvollste fotopraktische Arbeit, wenn sich anschließend herausstellt, daß der Film falsch eingelegt war oder der Schüler nicht in der Lage war, seine Erfahrung adäquat in einen Bildausschnitt zu bringen? Die Entmutigung ist dann doppelt groß.)

Was mit *Sowa* hinsichtlich einer „Ethik des Ganzen“ festgestellt wurde, gilt im übrigen auch für die Formfrage in der Fotografie. Hier ist - gerade aufgrund ungewollten Dilettierens - jene Fragmentenerfahrung noch „schmerzlicher“. Didaktische Konzeptionen zu den Grundlagen von Technik und Gestaltung liegen in hinreichender Menge und Qualität vor.

Keine didaktische, sondern eine eminent pädagogische Anforderung ist allerdings die Vermittlung der emotionalen, empathischen „Qualifikationen“ beim Erlernen der „Kunst des langen Zitates“. Hierzu kann vor allem auf die Ausführungen von *Patt-Wüst* über die Bedeutung eines Lehrers hingewiesen werden, der selbst Anteil nimmt und als Persönlichkeit das Beziehungsgeschehen zwischen Lehrendem und Lernendem aktiv und positiv gestaltet. Auch ist diese, in der Tat „hohe Kunst“ als umfassende Qualifikation kein eigentliches Lernziel, da dies in einem schulischen Unterricht nicht realisierbar ist (Hans *Finsler* scheint dies als Hochschullehrer bei seinen Meisterschülern *Bischoff* und *Burri* in gewisser Hinsicht gelungen zu sein).

Aber als grundsätzliche Ausrichtung, also als anzustrebende humane Qualität, kann dies sehr wohl Aufgabe und Möglichkeit des Kunstpädagogen als Erzieher umschreiben.

- Bergers konkreteste Anregung für die Fotodidaktik, die einer *fotografie-spezifischen Erzählform* in einem *Feld der Gleichzeitigkeit* ist, wie dargelegt, bereits rezipiert worden. Dabei wurde von *Tebben* intuitiv der Komplexitätsgrad der Narrationsform reduziert, was hier explizit theoretisch begründet wurde. Bergers Anordnung als fotografischer „stream of consciousness“ wurde als praktisch nur ansatzweise nachvollziehbar erkannt, was in der zu hohen Zahl an Leerstellen begründet liegt. Zudem wich er von seiner eigenen Projektierung als radialer Anordnung ab.

Hier kann eine didaktische Umsetzung also die Komplexität reduzieren, eine tatsächlich radiale Anordnung anregen, so daß die Fotos untereinander in Bezug treten und inhaltliche Bezüge auch formal unterstützt werden können. Solche Foto-Tableaus sind in künstlerischer Fotografie und didaktischen Ansätzen zwar bekannt, erscheinen jedoch ebenfalls meist als zu offen und vage, um tatsächlich relevante Erfahrung daraus ableiten zu können. Der beabsichtigten Verankerung von Sinn im Sichtbaren muß eine Struktur entsprechen, an der dieser sich auch manifestieren kann.

Zurecht als didaktisch wertvoll wurde von der Fachdidaktik dabei jedoch der in einem solchen fotografischen „Feld der Gleichzeitigkeit“ reduzierte Stellenwert des Einzelfotos erkannt. Dies nicht nur, um einer eher formalen Orientierung am „guten Foto“ zu entgehen, sondern weil dies den unterrichtlichen Realitäten entgegenkommt. Innerhalb der beschränkten Unterrichtszeit lassen sich nur begrenzte Qualifikationen vermitteln; so aber haben die Schüler Möglichkeiten, auch schwächere Einzelfotos in einen dennoch aussagekräftigen Verbund einzugliedern. Dies ist pädagogisch vorteilhaft, steht doch so die gestalterische Gesamtleistung und ihre Aussage im Mittelpunkt, nicht das vielleicht weniger gelungene Einzelbild. Zudem können Schüler an eine solche Praxis tatsächlich auch im Leben anknüpfen, ist doch jedes private Fotoalbum ein solches „Feld der Gleichzeitigkeit“, für dessen Gestaltung sie somit Anregungen erhalten.

• Dieser Relativierung der Bedeutung des Einzelbildes unbeschadet gibt Berger dennoch ein Kriterium für ein „*gutes Foto*“ in die Hand, das sich jedoch nicht mit rein formalen Qualitäten begnügt. Das „lange Zitat“ als gutes Foto ist ein im oben ausgeführten Sinne *menschlich bedeutsames Bild*, das also Erfahrung mitteilt, dabei Sinn stiftet, Hoffnung anregt, das Sichtbare sinnvoll macht. Dies gilt für die Fotopraxis (mit den vorgetragenen realistischen Einschränkungen) wie für die Rezeption von Fotos. Hier ist dieses Kriterium menschlicher Bedeutsamkeit im Sinne einer Wertsetzung insbesondere relevant, kann es doch helfen, eben jene „Pfeiler im Bilderstrom“ auszumachen, jene „Ethik des Bildes“ zu formulieren, die *Bolz* sucht.⁸⁹⁴ Im umfassenden Sinne humane, sinn-volle Fotografie hebt sich dann tatsächlich „aus der Oberfläche der Medienwirklichkeit“ heraus und fasziniert Aufmerksamkeit.⁸⁹⁵ Es sind dann insofern „große, stille Bilder“ als es große Bilder sind, die still werden lassen, weil sie von den Sinnen auf Besinnung verweisen, weil sie ein Gefühl des Ankommens, von Beheimatung im Sichtbaren vermitteln, weil sie - Berger sei zitiert - „ausfallen“ lassen.

6.3 Möglichkeiten einer sinngebenden Fotografie:

Zur Vermittlung eines positiven Menschenbildes als fotodidaktische Problemstellung (unterrichtspraktisches Beispiel)

6.3.1 Vorbemerkungen

Die nachfolgende Darstellung eines unterrichtspraktischen Beispiels konkretisiert nun die theoretische Erarbeitung. Damit soll versucht werden, zumindest einen ersten Hinweis auf die tatsächliche praktische Relevanz der kunstpädagogischen und fotodidaktischen Thesen, die aus Berger entwickelt wurden, nachzuweisen. Maß pädagogischer und didaktischer Theoriebildung, die auf Unterrichtspraxis zielt, muß demnach auch die Praxis sein, wenngleich andererseits Schwierigkeiten einer Umsetzung nicht sogleich die vollständige Irrelevanz der Theorie bedeuten müssen. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist hier vielschichtig und diffizil.

⁸⁹⁴ Ebd., S. 12.

⁸⁹⁵ Ebd.

In diesem Sinne kann nicht der Anspruch erhoben werden, das nachfolgende Beispiel würde die entwickelten Thesen idealtypisch und vollständig realisieren. Dies ist schon aufgrund der immer notwendigen didaktischen Reduktion unmöglich; zudem hat die Erörterung gezeigt, daß es sich hier um sehr grundsätzliche Problemstellungen handelt, die nicht alle in einem Unterrichtsvorhaben umgesetzt werden können.

Insofern sind im Unterrichtsbeispiel bestimmte Schwerpunkte der Auseinandersetzung gesetzt und zwar in der Weise, daß vor allem die prinzipielleren Fragen, die allgemein als schwieriger zu realisieren gelten, behandelt werden, also vor allem die Forderung, daß Kunsterziehung und auch Fotodidaktik Werterziehung sein müsse, daß sie Sinn im Sichtbaren vermitteln könne und sich grundlegend aus dem Maßstab der Menschenwürde deduzieren ließe. Diese Kriterien müssen dabei sowohl für eine künstlerisch-praktische Aufgabenstellung gelten, wie sie den Maßstab für die Auswahl der zu rezipierenden Bilder im Sinne von deren „menschlicher Bedeutsamkeit“ bilden müssen.

Weniger berücksichtigt werden dagegen Elemente, die didaktisch geläufiger sind, also medienkritische und gesellschaftskritische Aspekte sowie die Vermittlung technischer und gestalterischer Qualifikationen. Auch wurde die von Berger angeregte fotografische Narrationsform didaktisch reduziert auf einen bestimmten Aspekt.

6.3.2 Zum Sachgehalt und dessen didaktischer Relevanz

Die nachfolgenden Erörterungen zu Thema und Sachgehalt des Unterrichtsprojekts sowie dessen didaktischer Relevanz vermitteln gleichzeitig auch wesentliche konkrete Inhalte, die im Laufe der Unterrichtsreihe behandelt werden. Hierauf wird demnach im folgenden Bezug genommen.

6.3.2.1 Der Begriff des „positiven Menschenbildes“ und seine didaktische Begründung

Die gewählte Problemstellung, wie im Kunstunterricht ein positives Bild vom Menschen zu vermitteln sei, zielt auf den Kern des nun entwickelten Anspruchs: Wenn eine anthropologisch fundierte Kunstpädagogik die Würde des Menschen als Maß und Ziel nimmt, impliziert dies ein Menschenbild, das von einer personalen, sozialen Natur des Menschen ausgeht, diese Natur also grundsätzlich als positiv, als „gut“ wertet. Damit sind nicht die negativen, destruktiven Möglichkeiten des Menschen geleugnet, sondern wird betont, daß er aufgrund seiner Sozialnatur und seiner Vernunft in der Lage ist, diese Irrtümer bzw. Fehlentwicklung als solche zu erkennen und zu verändern. Ein positives Menschenbild wirkt demnach insofern „affirmativ“, als es nicht - wie seitens der Kritischen Theorie unterstellt - gesellschaftliche Zustände kritiklos hinnimmt und Unrecht perpetuiert, sondern indem es den Menschen seiner selbst versichert, also Sinn und Sicherheit vermittelt, die die Basis jedes, auch kritischen Handelns ist.

Es ist dies jene Auffassung vom Menschen, die sich aus der europäischen Naturrechtstradition und der Aufklärung entwickelt hat und in den modernen Humanwissenschaften ihre Bestätigung findet. Dieses Menschenbild liegt als Wertvorstellung dem deutschen Grundgesetz wie den Landesverfassungen und ebenso den internationalen Menschenrechtskonventionen zugrunde. Auf die daraus resultierenden Werte muß Erziehung zielen.⁸⁹⁶ Wesentliche Züge dieses Menschenbildes sind einerseits die Autonomie des Menschen als sich selbst verwirklichendes Individuum, andererseits die grundsätzliche Soziabilität des Menschen, seine Sozialnatur.⁸⁹⁷ Dabei ste-

⁸⁹⁶ Vgl. Ellinghaus, Wolfram: Einleitung. In: ders. (Hrsg.): *Universelle Werte. Grundlage menschenwürdiger Schul- und Bildungspolitik*. Harsewinkel 1999, S. 14. Dies formulieren explizit auch die Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in NRW, vgl. z.B. Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen - Kunst. Frechen 1996, S. 17.

⁸⁹⁷ Nach B. Sutor kann man "mit den heutigen Humanwissenschaften einen spezifischen Doppelcharakter des Menschseins" in dem Begriffspaar "Individualität und Sozialität" beschreiben. (Sutor, Bernhard: *Kleine politische Ethik*. Bonn 1997, S. 28).

Johannes Messner, einer der bedeutenden Vertreter des Naturrechts des 20. Jahrhunderts, resümiert dazu: "Die Natur des Menschen ist somit Sozialnatur, wie sie Individualnatur ist, daher der *Sozialzweck selbst einer der grundlegenden existentiellen Zwecke*. Beide Seiten der menschlichen Natur sind demnach unzertrennlich verbunden: Die individuelle Natur könnte sich nicht entfalten ohne die gesellschaftliche Verbundenheit, und die gesellschaftliche Verbundenheit könnte den Menschen nicht zum Kulturzustand füh-

hen diese beiden Wesenszüge nicht im Widerspruch, sie stellen keine Antinomie dar, sondern der soziale Bezug des Subjekts zu den Mitmenschen ermöglicht erst die volle Entfaltung seiner Individualität. Menschliche Gemeinschaft und Kultur ist demnach nicht, wie etwa *Freud* annahm, eine Notwendigkeit zur Beschränkung destruktiver Triebe, sondern Bedingung der Entfaltung des Menschen als Person. Diese Sichtweise entspricht "dem Menschenbild, welches das Bundesverfassungsgericht seiner Rechtsprechung zugrundezulegen pflegt, nämlich dem des autonomen, sozialgebundenen Individuums, gemeinschaftsgebunden und gemeinschaftsverpflichtet [...]"⁸⁹⁸. Der Mensch hat also gemäß dem Menschenbild des Grundgesetzes eine Individual- und eine Sozialnatur, die einander ergänzen, nicht widersprechen. Demnach kann dieses Menschenbild als grundsätzlich positiv bezeichnet werden, womit der Begriff des "positiven Menschenbildes" hier also im Sinne des personalen Menschenbildes des Grundgesetzes gebraucht wird.

Dieses Menschenbild fließt auch über die Landesverfassungen - hier derjenigen von Nordrhein-Westfalen, wo die Unterrichtsreihe gehalten wurde - direkt in die Richtlinien des Unterrichts, somit auch des Kunstunterrichts ein. So fordert eines der beiden „Allgemeinen Lernziele“ der Gymnasialen Oberstufe in NRW, dem Schüler "Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zu ermöglichen"⁸⁹⁹. Dieser Erziehungsauftrag ist abgeleitet aus Art. 2, Abs. 1 des Grundgesetzes, der "das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit" sicherstellt, das jedoch gebunden ist an das "Sittengesetz", wie dort formuliert ist. Selbstverwirklichung des Individuums ist also gebunden an die Achtung des Mitmenschen.

"In diesem (kantianischen) Sinne nennt das Bundesverfassungsgericht den Menschen das 'nicht isolierte und selbtherrliche Individuum, sondern die gemeinschaftsbezogene und gemeinschaftsgebundene Person'."⁹⁰⁰ Denn "der Mensch als Person,

ren, wäre er nicht das individuelle Wesen leiblich-geistiger Natur mit den Bedürfnissen dieser Natur, d.h. ihrem Wertstreben." (Messner, S. 152 [Hervorhebung im Original]).

⁸⁹⁸ Schachtschneider, S. 268.

⁸⁹⁹ Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen - Kunst. Frechen 1996, S. 16.

⁹⁰⁰ Schachtschneider, S. 222.

auch im Kern seiner Persönlichkeit, existiert notwendig *in* sozialen Bezügen."⁹⁰¹

Das didaktische Interesse an diesen zunächst abstrakten Zusammenhängen zielt nun darauf, diese über eine rein kognitive zu einer affektiven Dimension, also zu einer zwischenmenschlichen Qualität werden zu lassen. Dies fordern auch die Richtlinien für den Kunstunterricht in NRW: Der Kunstunterricht müsse verstärkt berücksichtigen, daß das Ziel der "Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung" nicht allein kognitive Einsichten meine, sondern eine emotionale Dimension besitze. Ganz in Sinne des in der vorliegenden Arbeit Erarbeiteten wird daher angeregt, der Kunstunterricht solle "eine verstärkte Bindung an die Interessen der Schüler und an ihre Lebenswirklichkeit berücksichtigen [...], um personale und soziale Handlungsfähigkeit zu ermöglichen"⁹⁰².

Damit schließt sich hier der Kreis der Argumentation: Die Vermittlung jenes positiven, personalen Menschenbilds, das von der Möglichkeit der Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung ausgeht, ist gleichzeitig die Erziehung hierzu und versucht die Kategorien von Individualität und Soziabilität, die in der menschlichen Natur angelegt sind, zu verwirklichen. Dies wiederum kann insbesondere durch eine Rückbindung an die Lebenswirklichkeit der Schüler erreicht werden. Damit wird auch deutlich, daß der Kunstunterricht, daß ein Unterricht in und mit Fotografie hierzu einen spezifischen Beitrag leisten kann: Besitzt er ohnehin immer eine affektive Dimension, so kann er zudem über die Vermittlung dessen, was als Sinn des Sichtbaren apostrophiert wurde, zur Selbstverwirklichung im Sinne von identitätsausbildender Sinnstiftung in sozialer Verantwortung, im Sinne von Empathie und Engagement beitragen, indem er an die Lebenswirklichkeit der Schüler anknüpft.

Dieses positive Menschenbild kann dabei sowohl anhand von und durch Kunstwerke bzw. hier Fotografien erfahrbar gemacht werden, als auch durch die eigenaktive, produktiv-gestaltende praktische Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt. Die dabei intendierte positive Hinwendung zum Menschen und zum Leben könnte eine wichtige Erfahrung in ei-

⁹⁰¹ Bundesverfassungsgericht 80,367, S.373f.; zit. nach Schachtschneider, S. 268.

⁹⁰² Richtlinien, S. 27.

ner vielleicht oft als fragwürdig erscheinenden Welt bilden, die für menschlich bedeutsame Momente und Werte sensibilisiert. So kann die Auseinandersetzung innerhalb dieser Unterrichtsreihe für die Schüler auch insgesamt den Horizont dessen erweitern, was Kunst, was Fotografie eigentlich zu leisten vermag: daß Fotografie eine direkte Verbindung zum Leben hat, daß sie versuchen kann, eine menschliche Sichtweise anzuregen und so eine Möglichkeit zu Sinnerfahrung bieten kann. Diese Identität bestärkende Affirmation kann zugleich den Mut und die Sicherheit fördern, in diesem menschlichen Sinne zu urteilen und zu handeln.

Daß die Fotografie für eine solche Auseinandersetzung in rezeptiver wie produktiver Hinsicht eine spezielle Eignung besitzt, ist in den aus Berger gezogenen fotodidaktischen Folgerungen schon angedeutet worden. Sie gewährleistet eben jenen direkteren Bezug auf Lebenswirklichkeit und kann ihr affirmatives Sinnpotential entfalten, da hier das Thema der Mensch und seine Lebenswelt selbst ist. Derart können Erscheinungen ihren auf den Menschen bezogenen Sinn „offenbaren“, so daß "wir uns plötzlich zu Hause unter den Erscheinungen" fühlen.⁹⁰³

6.3.2.2 „The Family of Man“ als Gegenstand der Auseinandersetzung mit einem positiven Menschbild

Die im Vorangegangenen für die Auswahl von menschlich bedeutsamen Kunstwerken und ästhetischen Objekten formulierten Ansprüche spielen angesichts des hier gewählten Unterrichtsthemas selbstverständlich eine besondere Rolle. Mit Edward *Steichens* berühmter Foto-Ausstellung „The Family of Man“, die 1955 in New York eröffnet und danach bis 1962 in 38 Ländern von rund neun Millionen Menschen besucht wurde, findet sich ein fotografisches Gesamtkunstwerk, das diesen Kriterien in besonderer Weise entspricht. Bevor der didaktische Wert der Ausstellung erörtert wird, erscheint es jedoch notwendig, einige Sachaspekte hierzu zu klären, insbesondere da „The Family of Man“ seit der apodiktischen und recht polemischen Kritik Roland *Barthes*' in Fototheorie und Fotogeschichte zumeist als idealistisch-naive Episode des Nachkriegshumanismus oder als ideolo-

⁹⁰³ Berger: Art, S. 129.

gisch-manipulativer visueller Text, der obsoletere Werte repräsentiert, abgehandelt wird.⁹⁰⁴

Auch durch diese fortgesetzte Kritik scheint die Ausstellung seit den sechziger Jahren so in Vergessenheit geraten zu sein, daß erst 1989 eine von *Steichen* schon 1966 dem Staat Luxemburg, seinem Heimatland, geschenkte Fassung der Ausstellung wiederentdeckt und restauriert wurde. Diese ist seit 1990 in Schloß Clervaux in Luxemburg zugänglich und bietet Gelegenheit, *Steichens* Intention und den tatsächlichen Charakter der Ausstellung neu zu prüfen und zu bewerten. Dies sei hier aufgrund der Relevanz der Auswahlentscheidung ausführlicher und genauer unternommen.

"The Family of Man" ist die wahrscheinlich berühmteste und erfolgreichste Fotografie-Ausstellung in der Geschichte der Fotografie gewesen, deren Stellenwert, so *Tausk*, "nicht hoch genug eingeschätzt werden"⁹⁰⁵ kann. Edward *Steichen* versuchte, in dieser fotografischen Schau prinzipiell genau das zu leisten, was hier zur Erörterung ansteht, nämlich Wert und Würde des Menschen in eine allgemeinverständliche Bildsprache zu fassen.

Ihre Entstehung ist eng mit *Steichens* Lebensweg und seiner Entwicklung als Fotograf und Person verknüpft. 1879 in Luxemburg geboren und wenig später nach Amerika ausgewandert, begann *Steichen* schon früh zu fotografieren. In New York lernte er Alfred *Stieglitz* kennen, mit dem er in dessen Gallery 291 für die Verbreitung der Fotografie als Kunst zusammenarbeitete.⁹⁰⁶ *Steichen* ging dann nach Paris und studierte Malerei, kehrte bei Kriegsbeginn heim und wurde Berater für Luftaufnahmen.⁹⁰⁷ Diese Erfahrung war offenbar prägend für ihn, denn hier waren nicht die malerische

⁹⁰⁴ Die Tagung „The Family of Man 1955-2000. Humanismus und Postmoderne: Eine Revision von Edward Steichens legendärer Fotoausstellung.“ vom 12.-14. Oktober 2000 in Trier faßte diese verschiedenen Stränge der Kritik zusammen. Da der angekündigte Tagungsband bei Drucklegung dieser Arbeit noch nicht vorlag, wird sich im folgenden auf die herausgegebenen Abstracts der Vorträge und Presseberichte bezogen.

⁹⁰⁵ *Tausk, Petr: Die Geschichte der Fotografie im 20. Jahrhundert. Von der Kunstfotografie bis zum Bildjournalismus. Köln 1977, S. 115. Vgl. auch Koschatzky, Walter: Die Kunst der Photographie. Technik, Geschichte, Meisterwerke. München 1987, S. 238.*

⁹⁰⁶ Vgl. *Steichen, Edward: Ein Leben für die Fotografie. Hrsg. unter Mitwirkung des Museum of Modern Art. Wien, Düsseldorf 1965, o. S. (Kap. 3: "New York: Stieglitz und die 'Foto-Sezession'").*

⁹⁰⁷ Vgl. *Schöttle, Hugo: DuMont's Lexikon der Fotografie. Foto-Technik, Foto-Kunst, Foto-Design. Köln 1978, S. 326f.*

Unschärfe und romantischen Effekte der Kunstfotografie, sondern scharfe, präzise Aufnahmen gefragt. Zudem hoffte er, daß sich ihm "vielleicht auf dem Feld der Kunst ein Weg eröffnen würde, am Leben bejahend teilzunehmen"⁹⁰⁸ und so die traumatischen Kriegserfahrungen zu überwinden. *Steichen* faßte den Entschluß, "künftig sein Leben enger mit dem Leben seines Nebenmenschen verbinden"⁹⁰⁹. Gleichwohl setzte er dieses Vorhaben zunächst nicht dezidiert um, denn er arbeitete in der Folge als Modofotograf und stieg zu einem der gefragtesten Portraitisten Hollywoods auf. 1938 jedoch schloß er sein Fotostudio und widmete sich auf einer Farm in Connecticut der Pflanzenzucht. Seine Frage, wie er zum Wohl seiner Mitmenschen beitragen könne, führte ihn zu der obskur anmutenden Idee, sich mit erbbiologischen Problemen zu beschäftigen: "Er wollte die Menschen bessern und seine einzige Hoffnung waren damals erbbiologische Methoden. Aber er fand weder einen Weg noch wußte er das Ziel."⁹¹⁰ Aus dieser abwegigen Beschäftigung riß ihn der 2. Weltkrieg. Er kommandierte 4000 amerikanische Kriegsphotografen und sah erneut den Krieg, dokumentiert in Tausenden von Fotos.

Als er 1946 zum Direktor der Fotoabteilung des Museum of Modern Art berufen wurde, begann *Steichen* dann tatsächlich, seinen Wunsch nach einem Engagement für den Menschen und die Fotografie zu verbinden. Jetzt erst begann er zu erkunden, ob und wie gerade die Fotografie ein Mittel sein könne, zu einer friedlicheren Welt beizutragen. Seine weiteren Erfahrungen sind dabei äußerst aufschlußreich für die hier erörterte Frage, wie Kunst und Fotografie zu Humanität beitragen können und ob Kritik an negativen Zuständen alleine ausreicht, um einen positive Wirkung auf den Menschen zu erzielen. So erstellte *Steichen* schon vor "The Family of Man" verschiedene thematisch verwandte Ausstellungen über die Auswirkungen des Krieges (z.B. "The Bitter Years", "Road to Victory", "Korea: The Impact of War", 1951).⁹¹¹ Sie zeigten schonungslose Bilder des Krieges, Fotos von

⁹⁰⁸ Steichen (1965) (Kap. 5: "Erster Weltkrieg und Voulangis").

⁹⁰⁹ Finsler, Hans: Edward Steichen und "The Family of Man", 1958. In: Finsler, S. 281.

⁹¹⁰ Ebd., S. 281.

⁹¹¹ Vgl. Steichen (1965) (Kap. 13: "Das Museum of Modern Art und "The Family of Man") sowie Phillip, Claudia Gabriele: Die Ausstellung "The Family of Man" (1955). Fotografie als Weltsprache. In: Fotogeschichte - Beiträge zu Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Nr. 23, 1987, S. 49.

Tod, Leid, Gewalt mit der Intention, aufzuklären, Mitleid zu erregen und den Krieg zu ächten. Doch zeigte dieser Ansatz, das Grauen möglichst ungeschminkt zu zeigen, nur sehr bedingt Wirkung. *Steichen* folgerte aus der Rezeption seiner Korea-Ausstellung daher:

"Die Menschen kamen in Massen. Manche Aufnahmen wurden als abstoßend, andere als tief ergreifend empfunden. Sogar Tränen wurden vergossen. Aber weiter passierte nichts. Kaum waren die Leute wieder auf der Straße, da hatten sie auch schon alles vergessen.

Obwohl ich drei Ausstellungen darauf verwandte, das Grauen des Krieges zu schildern, bin ich mit meiner Mission gescheitert. Es ist mir nicht gelungen, die Menschen zu einer kollektiven Ächtung des Krieges zu bewegen. Dieser Mißerfolg veranlaßte mich, meine Konzeption zu überprüfen. Was hatte ich falsch gemacht? Ich hatte eine negative Position bezogen. Was die Menschen brauchten war etwas Positives. Ich mußte ihnen zeigen, wie wundervoll die Menschen und - vor allem - wie gleich sie sich sind in allen Teilen der Welt."⁹¹²

Steichen formuliert in seiner etwas pathetischen Sprache letztlich die Einsicht, daß die gezeigten Kriegswirkungen das Sichtbare vollkommen sinnlos machen: Krieg ist die schrecklichste jener schmerzlichen „Fragment-Erfahrungen“, die *Sowa* dem menschlichen Trachten nach der Einheit des Selbst entgegengestellt sieht. Insofern fanden die Betrachter keinen Anknüpfungspunkt für die Hoffnung auf einen menschlich relevanten Sinn im Sichtbaren, auf eine Totalität, die sinnvoll ist. Daher ist seine Folgerung, nach einem positiven Ansatzpunkt zu suchen, keine Realitätsflucht, sondern gerade Resultat einer vertieften Beschäftigung mit der Realität und verweist auf ein gewissermaßen pädagogisches Anliegen im Sinne des hier Erörterten.

In einer Rede Abraham *Lincolns* stieß *Steichen* dann auf den Terminus "family of man", womit er eine Formel für seine Ausstellungsidee gefunden hatte.⁹¹³ Diese Idee ist dabei wesentlich von Geist, Inhalt und Struktur der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte geprägt, die 1948 von der UNO-Generalversammlung verabschiedet worden war. Dies ist hier inso-

⁹¹² Ebd.

⁹¹³ Vgl. ebd.

fern besonders zu akzentuieren, da der Terminus „Familie“ in der Kritik der Ausstellung oftmals dahingehend mißverstanden worden ist, daß *Steichen* hier vor allem eine Apologie der Familie, gar des amerikanischen Familienklischees entworfen habe.⁹¹⁴ Das Thema „Familie“ im engeren Sinne ist zwar vielfach und an zentralen Stellen der Schau präsent, doch zeigt *Steichen* die Familie als Teil der „Menschheitsfamilie“, verdeutlicht so „the essential oneness of mankind throughout the world.“⁹¹⁵ Tatsächlich schafft *Steichen* geradezu eine Visualisierung der Menschenrechtserklärung, die damit den Subtext der fotografischen Narration bildet. Nicht nur lehnt sich der Titel an den Wortlaut der Präambel der Erklärung an („Da die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Familien innewohnenden Würde und ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in der Welt bildet [...]“), sondern es findet sich auch die Struktur ihrer Artikel in den Themen und Abteilungen der Ausstellung wieder: Die Bilder der Arbeit greifen z.B. Artikel 23 (Recht auf Arbeit) auf, das Recht auf Bildung (Art. 26) findet eine visuelle Entsprechung, das Wahlrecht (Art. 21), die Religionsfreiheit (Art. 18), das Recht auf freie Meinungsäußerung (Art. 19), das Recht auf Teilnahme am kulturellen Leben (Art. 27) u.a.m. sind explizite Themen der Schau. Alle Fotos gemeinsam führen so die Grundlegung des Artikels 1 vor Augen: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“

Diese prinzipielle, natürliche, naturrechtlich begründete Gleichheit der Menschen verdeutlicht die Schau, indem sie Bilder grundlegender und überall ähnlicher Lebensbereiche des Menschen, wie Liebe, Arbeit, Geburt, Tod, Musik und Tanz, aber auch Krieg, Hunger, Trauer und Not, aus den unterschiedlichsten Kulturen parallelisiert. Sie zeigt, daß jeder Mensch, unabhängig von Klassen, Rassen, Kultur, Alter oder Geschlecht Würde besitzt.

⁹¹⁴ So z.B. *Sandeen* in seiner ansonsten sehr fundierten Studie. Vgl. Sandeen, Eric J.: *Picturing an exhibition. The Family of Man and the 1950s America*. Albuquerque 1995, S. 98.

⁹¹⁵ Steichen, Edward: Introduction. In: *The Family of Man - The 30th Anniversary edition of the classic book of photography created by Edward Steichen for the Museum of Modern Art*, New York. New York 1986, S. 3

Diese Einsicht - Norm und Postulat zugleich - bildet für *Steichen* wie für die Erklärungen der Vereinten Nationen die Basis, von der aus Völkerverständigung und Frieden möglich ist. Die Kongruenz der Ideen wird explizit gegen Ende der Ausstellung in Form eines wandfüllenden Fotos der Generalversammlung der UN und eines Zitates aus der Charta der Vereinten Nationen. Hier wird der Subtext zum evidenten Leittext, der die beim Gang durch den Fotoparcours gesammelten emotionalen Eindrücke des Besuchers in eine klar definierte Richtung einordnen will. *Steichens* Schau ist somit ganz wesentlich ein Versuch der Menschenrechts- und Friedenserziehung im Kontext der Bemühungen zur Etablierung eines Völker- und Menschenrechts durch die Vereinten Nationen nach dem Zweiten Weltkrieg, die als Ausdruck der durch die Schrecken des Weltkrieges geformten Devise gelten können, daß „Nie wieder Krieg!“ sein dürfe.

Erstaunlich bleibt, wie wenig diese Kongruenzen bislang in der Rezeption der „Family of Man“ gewürdigt worden sind.

Zur Realisierung seines Konzepts reiste *Steichen* drei Jahre lang mit einem Mitarbeiterstab, zu dem u.a. Fotografen wie Wayne *Miller* oder Robert *Frank* gehörten, durch die ganze Welt und sichtete über 2 Millionen Fotografien. Dabei griff er bewußt sowohl auf Fotos bekannter Fotografen zurück, wie er auch Aufnahmen unbekannter Amateure einbezog. Er wählte ca. 10.000 Aufnahmen aus, die er mit seinem Mitarbeiterstab in einem zweiten Schritt auf 503 Fotografien aus 68 Ländern, die von 273 Fotografen stammten, reduzierte.⁹¹⁶

Auswahl und Gestaltung der Ausstellung waren - v.a. auch für die damalige Zeit - "eine große kreative Leistung [...], denn es wurde hier etwas initiiert, das man als 'Ausstellungskunst' im Bereich der Fotografie bezeichnen könnte"⁹¹⁷. *Steichen* reihte nicht, wie sonst üblich, Bilder gleichen Formates nebeneinander an die Wände. Er suchte vielmehr nach einer Möglichkeit, den Betrachter für seine Aussage richtiggehend einzunehmen, durch die Art der Präsentation einen tief ins Gefühl gehenden Eindruck hervorzurufen.

⁹¹⁶ Vgl. *Steichen: Introduction*, S. 3 sowie *Steichen (1965)* (Kap. 13: "Das Museum of Modern Art und 'The Family of Man'").

⁹¹⁷ *Tausk*, S. 115.



Abb. 53:
Ausstellung "The Family of Man",
New York, 1955
(aus: Sandeen, S. 82)



Abb. 54:
Ausstellung
"The Family of Man",
New York, 1955
(aus: Sandeen, S. 83)

Dazu entwarf er eine Ausstellungsarchitektur, die den Besucher in einer bestimmten Abfolge durch die Ausstellung leitete, ihn mit genau festgelegten Ensembles von Bildern konfrontierte. Die Fotos wurde dabei zum Teil metergroß ohne Rahmen auf Platten aufgezogen, hingen frei im Raum oder unter der Decke, *Steichen* collagierte kleine und große Bilder, stellte sie zu Gruppen und begehbaren Ensembles zusammen. Eine Gruppe von Bildern, von denen jedes Kinder einer anderen Kultur beim gleichen Ringelreigen zeigt, wurde auf ein drehbares Karussell montiert usw. (Vgl. Abb. 53, 54) Für den Betrachter wird so *Steichens* Anliegen nicht nur anschaulich, sondern geradezu spür- und erlebbar: "Ohne Worte wird eine Weltsicht vermittelt - durch die Authentizität der Fotografie umso beweiskräftiger."⁹¹⁸

⁹¹⁸ Phillip, S. 47.

Abb. 55:
E. Steichen mit einem
Modell der Ausstellung
(aus: *Time/Life*, S. 177)



Ebenso wurde die Abfolge der durch die verschiedenen Lebensbereiche gebildeten Themengruppen wie auch der Fotos innerhalb dieser Gruppen immer wieder variiert, überprüft, verändert.⁹¹⁹ *Steichen* lotete die wechselseitigen Beziehungen der Fotos aus, die bestimmte Aussagen nahelegen sollten (vgl. Abb. 55). Diese komplexe Binnenstruktur schuf Leitmotive, Kontrapunkte, Bezüge, Kontraste, Ergänzungen, Assoziationen, legte eine Grundstimmung fest, ließ aber viel an Möglichkeiten zur persönlichen Ausdeutung für den Betrachter offen.

Steichen hat also mit seiner Ausstellungskomposition die frühe Form einer komplexen radialen Struktur geschaffen, die es den Fotos ermöglicht, zu erzählen und sich darin wechselseitig anzuregen. Sie ist keine Narration im stringenten Sinne, sondern eine zusammenklingende Komposition von allgemeinen menschlichen Erfahrungen.

Daß dieser narrative und erfahrungsmittelnde Charakter seiner Idee nahekommt, hat Berger, wie in Kapitel 4 erwähnt, im übrigen selbst erkannt:

„In der berühmtesten Photo-Ausstellung, die je zustande kam, *The Family of Man* [...], wurden Photographien aus aller Welt so ausgestellt, als würden sie ein allumfassendes Familienalbum bilden. Steichens Intuition war genau richtig: Die private Nutzung der Photographie kann beispielhaft für die öffentliche Nutzung sein.“⁹²⁰

⁹¹⁹ Vgl. ebd. und *Time/Life Die Photographie: Umgang mit Fotos - Restaurierung, Archivierung, Aufmachung*. Von der Redaktion der *Time-Life-Bücher*, o.O. 1973, S. 170ff.

⁹²⁰ Berger: *Möglichkeiten der Photographie*, S. 51.

Tatsächlich gelingt es *Steichen*, Bergers Anspruch gerecht zu werden, „das Umfeld des aufgezeichneten Augenblicks“ zu erhalten bzw. ein solches zu schaffen, „so daß die Photographie in einem fortbestehendem Zusammenhang lebendig bleibt.“⁹²¹ Dieses Umfeld, das dem privaten zu gleichen scheint, ist hier ein universales, anthropologisch und naturrechtlich begründetes, das sich, wie gezeigt, aus der Idee der Menschenrechte speist. Es sind die Gemeinsamkeiten der „Menschheitsfamilie“. Die Fotos werden nicht aus einem lebendigen Kontext gerissen, weil sie auf einer gemeinsamen „Familien“-Erfahrung basieren, an der gemeinsamen Natur der Menschen anknüpfen. Obwohl „the interaction between the images and the webs of associations and life experiences“ durch persönliche und v.a. auch kulturelle Momente geprägt war, konnte *Steichen* darauf vertrauen, daß „the individual spark of attraction would be followed by a deeper, communal meaning that would hold his audience.“⁹²² Die assoziative fotografische Narration funktionierte nur deshalb, weil unter der Kultur eine gemeinsame Natur ein Verständnis ermöglichte. Es konnte die von Berger intendierte *persönliche* Wechselwirkung zwischen Betrachter und Bild entstehen, wie Aussagen Wayne *Millers* bestätigen: „There was a great sense of discovery, personal discovery.“⁹²³

So zeigt sich auch, daß *Steichens* These, die Fotografie sei eine allen Menschen verständliche Weltsprache⁹²⁴, offenbar richtig war - wenn sie in Bergers Sinne so gehandhabt wird, daß das Sichtbare einen gemeinsamen, verbindenden Sinn entfalten kann, der dem Menschen adäquat ist. Wenn *Steichen* es als Aufgabe der Fotografie betrachtet „den Menschen dem Menschen zu erklären und ihm zur Selbsterkenntnis zu verhelfen“⁹²⁵, meint er demnach nicht mehr, allerdings auch nicht weniger, als das Erkennen der eigenen Menschheit durch die Vermittlung des Sichtbaren.

Daß Berger nun dieses geradezu paradigmatische Exempel für seine Überlegungen nicht weiter ausschöpft, liegt in seiner Kritik begründet, die er mit *Barthes*, *Sontag* u.v.a. teilt:

⁹²¹ Ebd., S. 50.

⁹²² Sandeen, S. 56.

⁹²³ Zit. nach Sandeen, S. 49.

⁹²⁴ Vgl. Kemp, Wolfgang: Theorie der Fotografie, Bd. III 1945-1980. München 1983, S. 18.

⁹²⁵ Zit. nach Kemp, S. 18.

„Daß er [Steichen] die in Klassen unterteilte Welt kurzerhand wie eine Familie behandelte, hat, unglücklicherweise, dazu geführt, daß die Ausstellung als ganze - nicht unbedingt das einzelne Bild - zwangsläufig sentimental und gefällig wurde. Die Wahrheit ist, daß die meisten Photos von Menschen Leidvolles zeigen, und meist ist dieses Leiden von Menschen gezeugt.“⁹²⁶

Ähnlich hatte *Barthes* argumentiert, *Steichen* errichte einen Mythos von der menschlichen Gemeinschaft, behaupte eine *conditio humana*, eine gemeinsame menschliche Natur, die tatsächlich durch historische Entfremdung aufgehoben würde. So werde "das determinierende Gewicht der Geschichte" geleugnet und verhindert, die Ungerechtigkeiten in der Welt zu erkennen und zu verändern. "Der fortschrittliche Humanismus muß dagegen stets daran denken, die Begriffe des alten Betrugs umzukehren [...] und endlich die Natur selbst als historisch zu setzen."⁹²⁷

Barthes widerspricht hier also genau der bereits erörterten These von der naturrechtlich begründeten, prinzipiellen Gleichheit der Menschen, die *Steichens* Schau zugrunde liegt. Dabei fußt *Barthes'* wie auch Bergers Kritik auf einem marxistischen Welt- und Menschenbild, das als "fortschrittlicher Humanismus" eine gemeinsame menschliche Natur gerade leugnet, da diese jeweils von den ökonomischen Bedingungen geprägt sei. Diese prägende Macht der ökonomischen Bedingungen würde *Steichen* nun gerade negieren, die Ausstellung also Klassenantagonismen verwischen, statt als wesentlich herauszustreichen und durch deren Betonung zu ihrer Überwindung beizutragen. *Steichen* „verharmlost“ in der Logik des Marxismus demnach, wo zu polarisieren wäre, um den nach historisch-materialistischer Vorstellung notwendigen Klassenkampf zu fördern, und macht sich einer gewissermaßen „reaktionären“ Sentimentalität schuldig, die Menschliches zeigt, wo nur Unmenschliches möglich sei. Denn erst die Umwälzung der äußeren ökonomisch-gesellschaftlichen Verhältnisse könne auch zu einer Veränderung des Seins führen, ist dieses doch gesellschaftlich geprägt.

Gerade am Beispiel der „Family of Man“ wird jedoch deutlich, daß diese Logik mit der Leugnung einer gemeinsamen und überzeitlichen menschli-

⁹²⁶ Ebd., S. 51.

⁹²⁷ Barthes (1964), S. 18. Vgl. auch die ähnlich lautende Kritik Susan *Sontags* (Sontag 1980, S. 37).

chen Natur die Negation oder Relativierung der jedem Menschen zukommenden Grund- und Menschenrechte nach sich zieht. Wenn keine naturrechtlich begründete gemeinsame Natur des Menschen existiert, gibt es keinen Grund, überzeitliche Menschenrechte anzunehmen. Deren oberstes Gebot, die unbedingte Achtung der Würde des Menschen, wird dann abhängig von dem Stand der ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse und der politischen Haltung des Einzelnen dazu, Ethik wird Gesinnungsethik. Was dies bedeutet, hat die Herrschaftspraxis kommunistischer Staaten deutlich gemacht.

Als Folge dieser Betrachtungsweise verkennen *Barthes*, Berger und viele andere Kritiker den Charakter der Ausstellung grundsätzlich.

Sandeen weist darauf hin, daß *Steichen* keineswegs naiv-unreflektiert agierte, sondern seinen Ansatz, die Gleichheit der Menschen vor den existierenden Unterschieden zu betonen, bewußt wählte. So erläuterte *Steichen*:

“From day to day we are brought face to face with the differences in life. Of course, those differences are there. They are differences of race; they are differences of creed; they are differences of nation. But you measure up those differences against the things that we are alike in. That we must make our prevailing theme. We can't overlook the differences, but unless we arrange these pictures so that they stress the alikeness – the similarity – we have lost out. We are not as alike in everything as we are in such direct things as birth and death. But there is also love. That is the same all over the world. That has always been there. This is the one thing that we have really learned the importance of. Unless we have the element of love dominating this entire exhibition – and our lives – we better take it down before we put it up.”⁹²⁸

Steichen leugnet also nicht die Unterschiede, sondern betont die prinzipielle Gleichheit, sieht im verbindenden Prinzip der Liebe den Ausweg, nicht im Kampf der Antagonismen - eine Argumentation, die im übrigen auch in Berbers Ethik anklingt. *Steichen* sucht das Verbindende, wo *Barthes* u.a. das antagonistisch Trennende und die Unmöglichkeit der Verständigung herausstellen. Seine Schau wirkt insofern direkt humanisierend, da der Mensch, der Betrachter seiner Ausstellung *im Gefühl* begreifen kann, daß

⁹²⁸ Zit. nach Sandeen, S. 3.

der Mensch ihm selbst wesensgleich ist und dieselbe Würde besitzt. In dieser genuin erzieherischen Dimension sieht *Steichen* den Ansatzpunkt zur Veränderung: Alle rationale Aufklärung, das Aufzeigen gesellschaftlicher Antagonismen und eine tatsächliche Veränderung braucht als Basis die emotional verankerte Gewißheit, daß die Menschen prinzipiell gleich sind und somit auch gleiche Rechte haben. Insofern ist die starke affektive Dimension der Ausstellung keine Sentimentalität oder verharmlosende Romantik, sondern ein gezieltes erzieherisches Anliegen mit hohem ethischem Anspruch. Sie nimmt darin Einsichten vorweg, die das hiermit eng verwandte pädagogische Feld der Friedenserziehung als Voraussetzung zur Etablierung einer „Kultur des Friedens“ heute erarbeitet hat.⁹²⁹

Darüber hinaus führt *Steichen* keineswegs eine „heile Welt“ vor. *Barthes'* Behauptung, *Steichen* würde in seiner Ausstellung das Leidvolle der menschlichen Existenz ausklammern und so verharmlosen, ist *sachlich* schlicht *falsch*. Wie der Augenschein der Ausstellung belegt (und auch der Katalog macht dies deutlich, vgl. z. B. die Katalogausschnitte in Abb. 56 und 57), bezieht *Steichen* immer wieder Fotos von Krieg, von Gewalt schon unter und gegen Kinder, von Hunger, Einsamkeit und seelischer Not ein. Allerdings - und hier widerspricht seine Haltung wiederum marxistisch geprägtem Denken - *wertet Steichen* diese Tatsachen anders: Er ordnet sie durch die Art und Weise der Anordnung der Fotos als *Irrtümer* des Menschen ein. *Steichen* leugnet keineswegs die Offenheit der menschlichen Natur für das Destruktive, charakterisiert dies jedoch als Irritation und ver-

⁹²⁹ Diese „Kultur des Friedens“ ist „in der eigenen Person zu realisieren“. Sie ist der „Ort, an dem eine Kultur des Friedens sich entwickeln kann: im einzelnen Individuum, im einzelnen Gesellschaftsmitglied und in seiner Beziehung zum Anderen, zum Nächsten wie zum Entferntesten, Fremden.“ Eine solche Perspektive zielt dabei gerade nicht auf die Pflege weltabgewandter Innerlichkeit ab, sondern ist Voraussetzung für die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung im Sinne des Friedens. Gemeint ist „jene Fähigkeit, über die eigenen unmittelbaren Bedürfnisse oder die eigenen unmittelbaren Wünsche hinauszudenken, um dann mit sehr viel Liebe für und Achtung vor allen Lebewesen in unserer Umgebung zu handeln. Es ist die Fähigkeit, örtliche und fachliche Enge zu überwinden und seinen Beitrag zur Welt zu leisten“, wie *Nolz* und *Popp* den UNESCO-Vorsitzenden *Frederico Mayor* zitieren. *Nolz, Bernhard / Popp, Wolfgang: Miteinander leben - voneinander lernen. Grundlagen einer Kultur des Friedens. In: dies. (Hrsg.): Miteinander leben - voneinander lernen. Perspektive für die Entwicklung einer Kultur des Friedens in Europa. (= Friedenskultur in Europa. Materialien zur Friedenserziehung, Band 1). Münster 1999, S. 47.*

weist durch entsprechende Kontrastierungen auf die positiven Möglichkeiten des Menschen.

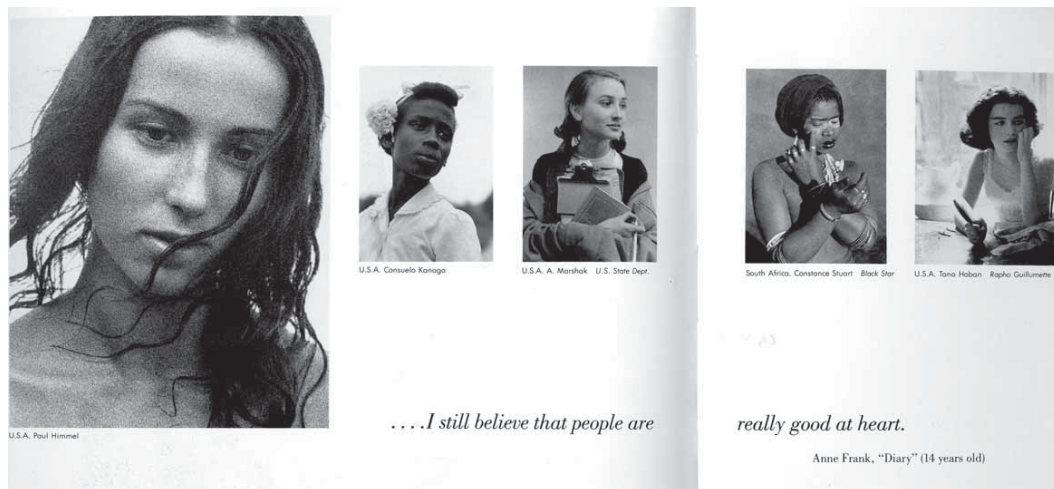


*Abb. 56 und 57:
(aus Katalog „The Family of Man“, S. 182 u. 47)*



Er unterstützt seine Intention dabei durch Zitate aus Werken der Weltliteratur, die die einzelnen Abteilungen einleiten und kommentieren. So stellt er etwa einem Foto vom Abtransport der Juden aus dem Warschauer Ghetto ein Zitat aus dem Tagebuch der Anne Frank ("... I still believe that people are really good at heart.") gemeinsam mit Aufnahmen lebensfroher, junger Mädchen gegenüber (vgl. Abb. 58 und 59). Durch diese provokante Kontrastierung erreicht sein unbedingtes Beharren auf dem Guten im Menschen den Betrachter mit einer enormen emotionalen Wirkung, wodurch dieser zu einer persönlichen Stellungnahme geradezu gezwungen wird: Im Angesicht des unsagbarsten, verbrecherischsten Versagens des Menschen vermittelt sich die Hoffnung, daß dies nicht das Letzte ist, was über den Menschen zu sagen bleibt.

Abb. 58 u. 59:
(aus: Katalog „The Family of Man“,
S. 166/67 u. 161/62)



Steichen leistet damit selbstverständlich keine historisch-kritische Analyse seiner Zeit. Dies war auch niemals seine Intention. Seine Ausstellung ist eine künstlerisch-philosophische Stellungnahme, die als solche betrachtet werden muß. Sie ist in ihrem Kern auch nicht „kultureller Text“, wie *Sandeen* feststellt⁹³⁰, sondern anthropologischer. Sie ist nur insofern „kultureller Text“, als sie selbstverständlich durch die zeitlichen Umstände ihrer Entstehung geprägt ist. Diese Historizität ihrer Existenz oder ihrer Ästhetik setzt jedoch nicht automatisch ihren Inhalt und ihre Ethik als historisch, also „obsolet“ außer Kraft, wie dies die postmodern geprägte Kritik recht überein-

⁹³⁰ Vgl. Sandeen, S. 9 sowie das Abstract zu seinem Vortrag „Die Ausstellung, die die du mit dem Herzen siehst. *The Family of Man* auf Tour in der Welt des Kalten Krieges.“ Tagungsunterlagen „The Family of Man 1955-2000. Humanismus und Postmoderne: Eine Revision von Edward Steichens legendärer Fotoausstellung.“ Internationale Tagung der Universität Trier/ Fach Kunstgeschichte und des Centre national d'audiovisuel (CNA), Luxemburg, Europäische Akademie für Bildende Künste, Trier, 12.-14. Oktober 2000, S. 23.

stimmend formuliert.⁹³¹ Diese Folgerung setzt die Akzeptanz des Paradigmas der Postmoderne voraus, daß überzeitliche Annahmen, wie die über die Natur des Menschen, nicht sein dürften, da sie im Kern Handhabe zur totalitären Usurpation im Namen dieser Werte böten. In der Meinung, hiermit die Konsequenz aus den historischen Erfahrungen mit den Totalitarismen des 20. Jahrhunderts zu ziehen, wird so tatsächlich die Möglichkeit zur legitimen Abwehr von Totalitarismen, als die die Menschenrechtserklärung konzipiert wurde, aufgehoben. Wie problematisch diese Relativierung ist, wurde bereits gezeigt. Auch nur unter diesem postmodernen Paradigma kann *Steichens* Schau als manipulativ und daher illegitim erscheinen. Daß *Steichen* sich geschickter visueller, suggestiv wirkender Strategien bedient, wurde beschrieben. Deren Mittel sind selbstverständlich zu analysieren und zu reflektieren, ohne daß deshalb die Intention seines Unternehmens desavouiert wäre. Diese ist auf einer anderen Ebene zu beurteilen.

Ähnliches gilt für die von *Sandeen* umfassend aufgearbeitete Verstrickung der Ausstellung in den Kontext des Kalten Krieges. Sie wurde, ohne daß *Steichen* dies je intendiert hätte, zum Instrument einer US-Außenpolitik, die damit Werte wie Freiheit, Fortschritt und Frieden⁹³² zu propagieren vorgab, deren exklusive Inanspruchnahme durch die USA schon damals fragwürdig war. Als „Waffen“ in einem imperialen Kulturkampf eingesetzt verlieren diese Werte ihre Substanz völlig und werden *ad absurdum* geführt. Daß der Erfolg der Ausstellung zum Ansehen der USA beitrug und Amerika mit den darin vertretenen Werten identifiziert wurde⁹³³, spricht wiederum nicht gegen die Ausstellung oder deren Idee, als vielmehr gegen deren Instrumentalisierung. Diese nicht durchschaut zu haben, mag man *Steichen* als politi-

⁹³¹ Vgl. z.B. Abstract zum Vortrag von Abigail Solomon-Godeau: The Family of Man. Den Humanismus für ein postmodernes Zeitalter aufarbeiten. In: Tagungsunterlagen Trier, S. 29.

⁹³² Vgl. die bei Sandeen, S. 113 zitierte Direktive *Roosevelts*, die den Auftrag für die „United States Information Agency“ formulierte, welche die Welttournee der Ausstellung organisierte und finanzierte.

⁹³³ Diese Einschätzung gab etwa die US-Botschaft in Bonn zum Gastspiel der Ausstellung der Ausstellung in der deutschen Hauptstadt ab. (Vgl. Sandeen, S. 122) *Sandeen* reflektiert bei der Heranziehung solcher Zeugnisse im übrigen nicht, inwiefern derartige Einschätzungen davon gefärbt sind, den genau so lautenden Erwartungen seitens der US-Regierung an die Tätigkeit der USIA gerecht zu werden.

sche Kurzsichtigkeit vorwerfen; ob man damit der historischen Situation gerecht wird, bleibt fraglich.

Der Augenschein der Ausstellung, die keineswegs amerikanisch-national, sondern gerade international ausgerichtet ist, läßt bis heute fraglich erscheinen, wie stark diese Identifikation mit den USA gewirkt haben mag und was der vorrangige Eindruck beim Besucher gewesen sein wird. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang die Kritik eines USIA-Offiziellen, die Ausstellung repräsentiere keineswegs spezifisch amerikanische Werte, da sie viel zu international orientiert sei. Sie sei unpolitisch und nehme nicht Stellung gegen die Verhältnisse hinter dem „Eisernen Vorhang“: „The ideological struggle today is not over the question of whether or not man shall live; it is over the question of *how* man shall live.“ Die Ausstellung messe jedem Menschen Wert und Würde bei, obwohl die Hälfte der Menschheit unter einer antihumanistischen Doktrin, i.e. der kommunistischen, leide.⁹³⁴ Bezeichnenderweise nähert sich diese Kritik eines konservativen USIA-Mitarbeiters der bereits zitierten eines Roland *Barthes* an: Von links wie von rechts wird beklagt, daß die Ausstellung sich nicht für ein politisches Ziel instrumentalisieren läßt, da sie auf einer Position beharrt, die strikt am Gedanken der Menschenrechte orientiert ist.

Bezieht man die vielfältigen Zeugnisse über die Wirkung auf die Besucher der 50er Jahre ein, auf deren Wert für die angemessene Beurteilung der Ausstellung auch *Sandeen* hinweist⁹³⁵, scheint der enorme Erfolg der Schau weniger auf amerikanischer Propaganda zu beruhen, als auf *Steichens* Intention, an dem anzuknüpfen, was alle Menschen verbindet und daher auch anspricht. *Steichen* selbst schildert eine in diesem Sinne bezeichnende Szene vom "Gastspiel" der Ausstellung in Guatemala:

"Am letzten Ausstellungstag, einem Sonntag, kamen mehrere tausend Indios zu Fuß und auf Maultieren aus den Bergen, um 'The Family of Man' zu sehen. Wie ein amerikanischer Besucher erzählte, sei es ein fast religiöses Erlebnis gewesen, diese barfüßigen Landbewohner, die weder lesen noch schreiben konnten,

⁹³⁴ Vgl. Sandeen, S. 122f.

⁹³⁵ Vgl. Sandeen, S. 9.

still durch die Ausstellung wandern und jedes Bild ernsthaft und mit entrückter Aufmerksamkeit betrachten zu sehen.⁹³⁶

Auch für die 28.700 Japaner, die am Ground Zero in Hiroshima die Ausstellung besuchten, dürfte eine Propaganda für vermeintliche amerikanische Werte kaum erträglich gewesen sein, wenn die Ausstellung nicht gerade eine explizite Stellungnahme *gegen* Atomwaffen enthalten und somit den Bombenabwurf von Hiroshima gerade als *Verstoß* gegen die Menschenwürde charakterisiert hätte.

Es ist diese klare Stellungnahme für die Freiheit und Würde des Menschen, für seine prinzipielle Gleichheit vor allen Zwängen von Rassen, Klassen, Nationalismen und ökonomischen Abzweckungen, für Frieden, Gleichwertigkeit und Toleranz und damit gegen jede Usurpation des Menschen für machtpolitische Zwecke, die auch heute ihren Wert ausmacht. Daß die Menschenrechtsidee und *Steichens* Visualisierung derselben in einer bestimmten historischen Konstellation für die Interessen einer Supermacht eingesetzt wurden, desavouiert sie deshalb nicht. Vielmehr ermöglicht die Ausstellung auch heute, mittels Empathie in das Gezeigte die Ideen der Menschenrechte und des Friedens affektiv zu erfassen, weshalb ihre Anthropologie nicht veraltet sein kann. Sie ist damit im heutigen politischen Kontext weiterhin eine kraftvolle Stellungnahme auch zur Macht- und Kriegspolitik gerade jener, heute einzigen Supermacht, die sich in den 50er Jahren dieser Ausstellung bedient hat.

Auch *Sandeen* bemerkt am Ende des Vorworts seines 1994 erschienen Buches, daß bei aller Kritik an „The Family of Man“ gerade die damals akute Lage im ehemaligen Jugoslawien zeige: „there seems to be a special imperative these days for empathy, maybe even for respect.“⁹³⁷

Genau dies war *Steichens* Intention: nicht mittels eines sentimental Liebespostulats reale Antagonismen mit Gefühlsduselei zu übertünchen, sondern durch die Möglichkeit zur Empathie Achtung vor dem anderen zu fördern, und durch diese gefühlsmäßige Verankerung der Menschenrechtsidee einen Beitrag zu Förderung von Verständigung und Frieden unter den von zwei Weltkriegen geschundenen Menschen zu leisten. Dieser Beitrag

⁹³⁶ Steichen (1965) (Kap. 13: "Das Museum of Modern Art und „The Family of Man“).

⁹³⁷ Sandeen, S. 10.

zur Friedenerziehung sollte (und konnte) nicht unmittelbar politisch wirken, sondern wollte im Sinne einer pädagogischen Langzeitperspektive die Evolution der Menschheit zum Frieden fördern.

Die hohe didaktische Relevanz der Ausstellung für die hier in Frage stehende Problematik dürfte bereits aus den geschilderten Sachgründen unmittelbar ersichtlich werden. Sie entspricht den meisten der oben gezogenen Folgerungen für Kunstpädagogik im allgemeinen und Fotodidaktik im speziellen, welche hier nur kurz daraufhin rekapituliert werden sollen: Die Ausstellung ist selbst *anthropologisch fundiert*, kann daher der *Würde des Menschen* als *ethischem Maßstab* gerecht werden und somit zu einer Kunsterziehung als *Werterziehung* tatsächlich beitragen. Sie wirkt *sinnstiftend*, da sie Sinn im Sichtbaren vermittelt und kann das *Gemeinschaftsgefühl* mit Mensch und Welt fördern. Es wurde deutlich, daß bereits durch *Steichens* Konzeption *Empathie* unmittelbar angeregt wird, *Erfahrung* vermittelt und auf eigene Bezug genommen wird. Daß sie damit *Hoffnung* anregt, steht außer Frage. *Kritische Funktion* hat sie, indem sie als Maßstab der Beurteilung politischen Geschehens einen emotional verankerten Standpunkt vermittelt, der an der unbedingten Achtung der Würde des Menschen und des am Frieden orientiert ist. Dazu trägt zugleich ihre *affirmative* Dimension bei, indem sie diejenigen Zustände und Probleme, die dem gezeigten positiven Menschenbild entgegenstehen, als nicht der sozialen Natur des Menschen gemäß charakterisiert sowie Grundlage und innere Sicherheit gibt, zu einer entsprechenden Veränderung im persönlichen wie gesellschaftlichen Feld beizutragen. Die Schau verbindet damit Kunst und Leben, hat unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt und regt für eine praktische Arbeit an, mittels Fotografie ebenso *direkten Bezug auf das Vertraute*, das alltäglich Sichtbare zu nehmen. Solches Fotografieren kann dann *soziale Aktivität* sein und beitragen, *menschliche Werte zu entwickeln*. Die Ausstellung gibt unzählige Beispiele für die *Kunst des langen Zitates*, die auf *Empfänglichkeit* und Empathie einerseits und den vielfältigen Möglichkeiten von fotografischer *Technik und Gestaltung* zur Unterstützung von Aussageabsichten andererseits gründet. Sie knüpft, wie Berger selbst betont, beispielhaft am *alltäglichen Gebrauch von Fotografie* an und regt zu

einer solchen Gebrauchsweise an. Dabei ist das von *Steichen* konzipierte *Feld der Gleichzeitigkeit* für die Wirkung der Ausstellung konstitutiv und bietet reichliche Anschauung für das Funktionieren des Prinzips wechselseitiger Anregung von Fotos. Dabei führt diese gesamte *Form* die künstlerische wie ethische Relevanz einer gestalteten Ganzheit, einer *Totalität* statt des Fragmentarischen vor. Die vorgetragene Neubewertung der künstlerischen Bedeutung der „Family of Man“ zeigt schließlich, daß das *Abkoppeln der Didaktik von künstlerischen Trends* bzw. hier von verbreiteten kunsttheoretischen und -historischen Meinungen mitunter einer genaueren Untersuchung der Gegenstände bedarf.

Sie bietet damit Möglichkeiten, die Prinzipien eines positiven Menschenbildes sowohl theoretisch anhand der Fotos zu erarbeiten wie auch anhand ihrer Entstehungsgeschichte und *Steichens* persönlichem Werdegang nachzuvollziehen, und gibt unmittelbare Anregung für die eigene praktische Tätigkeit der Schüler. Sie kann handlungsorientiert erschlossen werden, bietet Möglichkeiten der Identifikation und affektiven Bezugnahme, sie macht unmittelbar erfahrbar, daß menschlicher Sinn im konkreten, alltäglichen Leben liegt, daß das vertraute Sichtbare Sinn haben kann, indem sie dem Menschen einen Spiegel seiner positiven Eigenschaften vorhält.

6.3.3 Planung und Verlauf der Unterrichtsreihe

Ohne die aus dem Thema und seiner Konkretisierung an der „Family of Man“ erwachsene Unterrichtsreihe in ihrem Verlauf genau schildern zu wollen, seien doch bestimmte didaktische und methodische Überlegungen sowie ihre Realisation nachfolgend dargestellt, da bewußt darauf geachtet wurde, dem formulierten Anspruch auch im konkreten Unterrichtsablauf möglichst gerecht zu werden. Auf eine Ausdifferenzierung der Lernziele wird hier verzichtet, diese dürften aus dem Vorangegangenen und Nachfolgenden hinreichend deutlich werden.

Die Umsetzung des Themas wurde hier für einen Grundkurs Kunst der Jahrgangsstufe 11 an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen geplant. Der dafür veranschlagte Unterrichtszeitraum betrug etwa vier Wochen, wobei dazwischenliegende zweiwöchige Ferien für eine häusliche Fortsetzung

der praktischen Arbeit genutzt wurden. Das Thema wurde also innerhalb des üblichen Kunstunterrichtes realisiert, nicht in einem spezifischen Wahlkurs Fotografie o.ä. Es war Teil eines Halbjahresthemas, das Möglichkeiten der Wirklichkeitsdarstellung und Formen des Realismus in der Kunst behandelte. Diese unterrichtliche Einbettung gewährleistete, daß die angestrebte affirmative Wirkung des Themas nicht eine unkritische und naive Kunstauffassung stützt und perpetuiert. In diesem Sinne ging dem eigentlichen Thema eine medienkritische Einführung in die Eigenschaft und Problematik der Fotografie voraus, in der also Authentizitätsanspruch, tatsächliche Vieldeutigkeit und daraus resultierende Manipulationsmöglichkeiten thematisiert wurden. Die daraus resultierende Erkenntnis, daß die prinzipielle Offenheit der Fotografie eine entsprechende Ethik des Fotografierenden nötig macht, leitete dann über zu *Steichens* Projekt als mögliche Antwort auf dieses Problem.

Zur ersten Orientierung über den Verlauf des eigentlichen Unterrichtsprojekts sei dieser hier zunächst tabellarisch dargestellt:

1./2. Unterrichtsstunde	Erarbeitung von Struktur, Intention und Aussage der Ausstellung "The Family of Man"; Einführung in die fotopraktische Aufgabenstellung zum Thema: „The Family of Man und Ich: Lebensbereiche als Fototableau gestalten“
3. Ust.	Das Fototableau als narratives Beziehungsgefüge - Erarbeitung und praktische Übung; H.A.: Beginn der praktischen Arbeit (Konzept, erste Fotos)
4./5. Ust.	Grundlagen der fotografischen Bildgestaltung - Erarbeitung und fotopraktische Übung
6. Ust.	Auswertung der Ergebnisse der fotopraktischen Übung zur Bildgestaltung
7./8. und 9. Ust.	Auswertung der ersten Ergebnisse der praktischen Arbeit (Einzelgespräche); Erarbeitung von Kurzreferaten zum Ausstellungsbesuch
Ferien (2 Wochen)	(Fortsetzung der praktischen Arbeit)

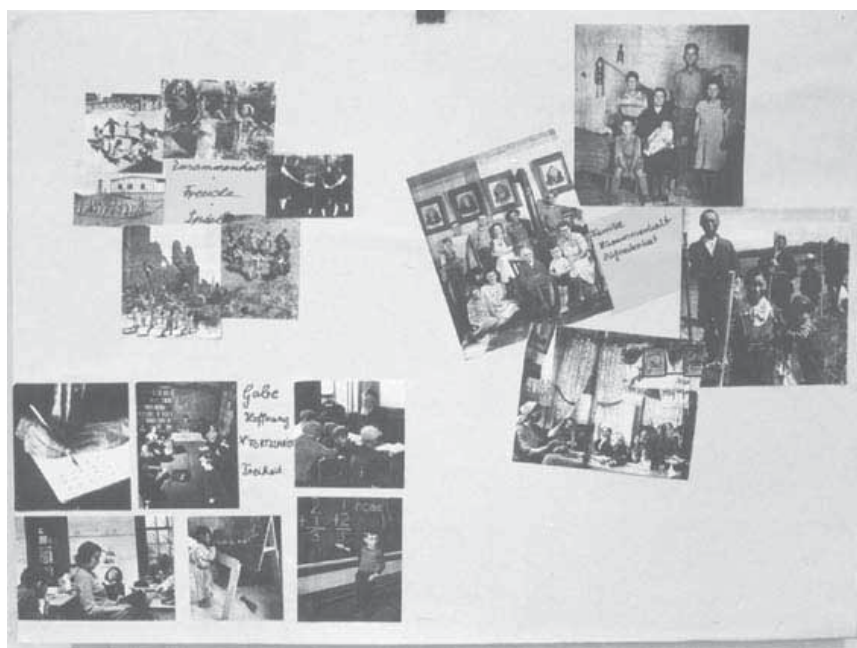
10./11. Ust.	Abschluß der Kurzreferate Endgültige Konzeption der Tableaus
Exkursion	Ausstellungsbesuch "The Family of Man", Clervaux (Lux.)
12. Ust.	Fertigstellen der Fototableaus (Aufziehen der Fotos)
13./14. Ust.	Zusammenstellung und Hängung der Abschlußausstellung in der Schul-Galerie
Eröffnung der Ausstellung der Schülerarbeiten	in der schuleigenen Galerie in Anwesenheit der Schulgemeinde

Hieran werden zunächst wesentliche Prämissen deutlich: So wurden Theorie und Praxis eng aufeinander bezogen und miteinander verzahnt, die Praxis erfolgte aus der Anregung durch die Rezeption der Fotos der Ausstellung. Zudem war aufgrund der geographischen Nähe eine Tagesexkursion zur rekonstruierten Ausstellung in Clervaux möglich, was für die Schüler eine im Sinne der Intention des Vorhabens äußerst bereichernde Erfahrung darstellte, konnte so doch die affektive Dimension der Ausstellung unmittelbar ihre Wirkung entfalten. (Der Besuch wäre zu einem früheren Zeitpunkt der Reihe noch sinnvoller gewesen, was sich aber aufgrund von schulorganisatorischen Zwängen nicht realisieren ließ.) Schließlich konnten die fotografischen Schülerarbeiten selbst wieder in der schuleigenen Galerie einem lebhaft interessierten Publikum vorgestellt werden, was sowohl Bedeutung für die Motivation hatte wie auch didaktisch sinnvoll die an „The Family of Man“ gemachte Erfahrung ins eigene Leben übertragen und von dort wieder in das schulische Feld zurückfließen ließ.

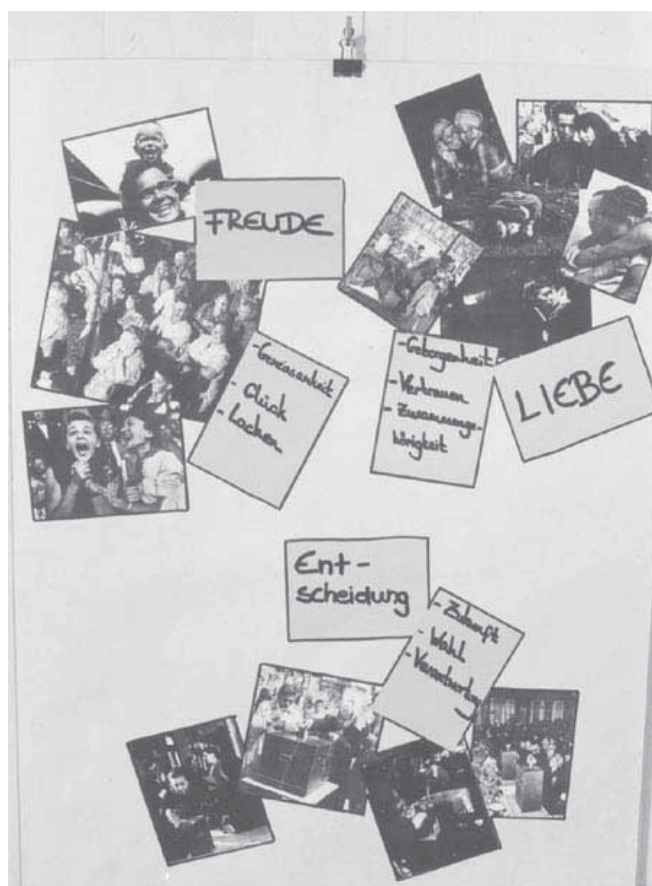
Die einzelnen Schritte waren auch von ihren Unterrichts- und Sozialformen so angelegt, daß sie die angestrebten identitätsfördernden und sozialen Erziehungsziele unterstützten. So wurde zur Einführung in die Ausstellung „The Family of Man“ ein großer „Bilderpool“ mit ausgewählten Fotokopien von dem Katalog entnommenen Fotos der Ausstellung angelegt, wozu die Schüler aufgefordert wurden, in zuvor gebildeten Gruppen thematische Zusammenhänge der Bilder zu suchen und solche thematischen Gruppen auf einen Plakatkarton aufzubringen sowie mit einem Titel und einigen dazu

assoziierten Substantiven zu versehen. (Diese Plakate wurden als Erläuterung zur „Family of Man“ auch in die spätere Ausstellung einbezogen, vgl. Abb. 60 und 61.)

*Abb. 60:
Ergebnis der
Gruppenarbeit
1./2. Unterrichtsstunde*



*Abb. 61:
Ergebnis der
Gruppenarbeit
1./2. Unterrichtsstunde*



Die Anlage des Arbeitsprozesses machte es dabei notwendig, daß die Schüler sowohl in ihren Arbeitsgruppen wie zwischen den Gruppen über Inhalt, Zuordnung und Assoziationen zu den Bildern ins Gespräch kamen, also ihre Kommunikation über den menschlichen Gehalt angeregt wurde, was tatsächlich auch zu einem lebhaften Austausch führte. So entstanden Bildgruppen zu Themen wie Arbeit, Liebe, Mutter und Kind, Familie, Schule etc., die im einzelnen Foto nicht unbedingt den von *Steichen* gebildeten thematischen Kategorien entsprachen, was jedoch eine eigenaktive und handlungsorientierte Erschließung der einzelnen Themenbereiche der Ausstellungen ermöglichte. Derart wurde eben jene intendierte Empathie in allgemein menschliche Erfahrungen angeregt, welche dann auch verbalisiert werden mußte. Dabei wurde die Möglichkeit zu einer persönlichen, affektiven Bezugnahme von vielen Schülern gerne genutzt und treffend formuliert, so daß sich die gefragten Charakterisierungen nicht in Schlagworten erschöpften.

Anhand der Präsentation der Arbeitsergebnisse war dann im gemeinsamen Gespräch die gesamte Intention und das Thema von *Steichens* Projekt gut zu erschließen, daß sie nämlich die Gleichheit der Menschen verschiedener Kulturen und gesellschaftlicher Schichten vor Augen führt, indem die verbindende Lebenserfahrung in verschiedenen Lebensbereichen gezeigt werden. Diese könne man nachvollziehen, da sie eigenen Erfahrungen entsprächen, resümierten die Schüler; so würde verdeutlicht, was man sonst vielleicht zu wenig schätze.

Eine kurze einführende Lehrerinformation über *Steichens* Person und die Entstehung der „Family of Man“, unterstützt von einigen Fotos der Originalausstellung und *Steichens* Konzeptionsarbeit (vgl. Abb. 62) der , wurde dann ergänzt durch eine Textarbeit, in der die Schüler die Parallelen von *Steichens* Projekt zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte erarbeiteten. Dies resultierte in der Erkenntnis, daß die Ausstellung eben jene Gleichheit und Würde der Menschen in für jeden verständlicher „Fotosprache“ ausdrücke. Ein Schüler bemerkte auch, daß dabei jeder Mensch in jedem Foto seine Würde behielte, kein Foto würde den Abgebildeten als Menschen entwürdigen. Diese - sicherlich überdurchschnittliche - Beobach-

tung beruht auf genauer Empathie in das Gezeigte und trifft den Charakter der von *Steichen* gewählten Fotos exakt.

Abb. 62:
Informationsplakat zu *Steichens*
Konzeptionsarbeit aus der Ausstellung
der Schülerarbeiten



In der aus dieser Einführung resultierenden Aufgabenstellung wurden die Schüler nun angeregt zu reflektieren, wie sie sich selbst zu der von „The Family of Man“ angeregten Sichtweise in Bezug setzen möchten. Hierzu sollten sie überlegen, welcher Lebensbereich ihnen persönlich besonders wichtig erscheint und hierzu ein Fototableau mit vier Bildern anfertigen. Dabei wurde dieser subjektorientierte Zugang sogleich um die Perspektive einer gemeinsamen Ausstellung der Arbeiten ergänzt, so daß sich in der Zusammenschau wiederum ein Panorama menschlicher Erfahrung ergibt, das *Steichens* Überlegungen gewissermaßen für die Gegenwart der Schüler aktualisiert. So wurde Subjektorientierung und persönliche Sinnsetzung in einen gemeinschaftsorientierten Kontext eingebettet, der gewährleisten sollte, daß Selbstverwirklichung tatsächlich an soziale Verantwortung gebunden ist. Diese subjektive Herangehensweise erschien für die Schüler zudem weitaus reizvoller, weil eben persönlich gebunden, als etwa der Versuch, *Steichens* Projekt durch eine Sammlung reportageähnlicher Fotos zu aktualisieren. Dies wäre wohl auch eine sachliche Überforderung und könn-

te das Ziel der gezielten Sinnsuche und Sinnfindung im Sichtbaren unterlaufen.

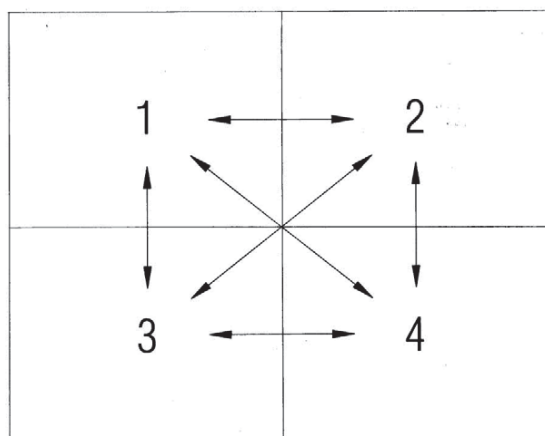
Das Fototableau mit vier Bildern bildet dabei gewissermaßen die didaktische Reduktion von *Steichens* riesigem „Feld der Gleichzeitigkeit“ auf ein in der zur Verfügung stehenden Zeit handhabbares Maß. Eine Konzeption, die etwa den Ausstellungsraum in einer zur „Family of Man“ analogen Weise gestaltet, war hier ebenfalls nicht möglich gewesen. Zudem hat das Tableau den bereits von *Tebben* und *Blaschke* erkannten Vorteil, daß es an alltägliche Fotoerfahrung der Schüler anknüpft und diese gleichzeitig bereichern kann. In diesem, an alltägliche Gebrauchweisen anknüpfenden Sinne wurde auch nur mit den einfachen, meist vollautomatischen Kameras gearbeitet, die die Schüler zu Verfügung hatten und zur Entwicklung der Bilder auf die Dienste der üblichen Großlabors zurückgegriffen. Dies implizierte wiederum, daß auf eine fototechnische Einführung weitgehend verzichtet wurde, da die Apparate ohnehin keine Einstellungen zuließen.

Gezielt erarbeitet wurden jedoch einige Grundlagen der Bildgestaltung und zwar sowohl theoretisch-rezeptiv wie gestaltungspraktisch. Die Schüler fertigten hierzu wiederum in Gruppen Fotos zu bestimmten Themen und Situationen (wie „Gespräch“, „Nachdenken“ etc.) an, die sowohl inhaltliche wie gestalterische Überlegungen zur Umsetzung erforderten bzw. bestimmte gestalterische Probleme enthielten, auf die die Schüler in ihrer eigenen Fotopraxis mit Wahrscheinlichkeit stoßen würden. Hier erwies sich eine nicht-offene Arbeitsstruktur als sehr sinnvoll, die Schüler erhielten eine reduzierte Anleitung, welche aus *Andreas Feiningers* Schriften extrahiert wurde, die in einem Dreischritt („Untersuchung“, „Isolation“, „Komposition“) zum „erfolgreichen“ Foto führen soll. Hier wurde also gezielt gerade ein „formaler Rezepturkasten“ eingesetzt, *um inhaltliche Freiheit zu gewinnen*. Damit ist die Gestaltungsschulung kein Selbstzweck, sondern vermittelt die Kompetenz, die angestrebte subjektorientierte und sinnsetzende Fotoarbeit auch realisieren zu können. Die gemeinsame Auswertung dieser Übungsergebnisse erwies sich als überaus fruchtbar und machte die Interdependenz von Form und Aussage deutlich. Hierbei waren die beiden grundlegenden (und wichtigsten) Einsichten, die als praktische Qualifikationen allerdings keineswegs leicht zu erlernen sind, nämlich die, nahe genug an

das Motiv heranzugehen und das Motiv nicht immer nur in der Mitte der Bildfläche zu plazieren.

Ebenfalls als Grundlage erarbeitet wurden Möglichkeiten fotografischer Narration. Hierzu wurde die von *Tebben* in die didaktische Diskussion gebrachte Fotoreihe von *Mende* herangezogen. Mittels dieser menschlich ebenfalls sehr aussagekräftigen Fotos ließ sich durch Variationen der Anordnung die Unterscheidung zwischen der strengen zeitlichen Folge einer Sequenz, der inhaltlich strukturierten Abfolge einer Serie und der Gleichzeitigkeit des Foto-Tableaus herausarbeiten.⁹³⁸ Dabei wurde vertiefend deutlich, daß formale Bezüge in diesem „Feld der Gleichzeitigkeit“ die Aussage stützen oder verändern, daß es also für die Aussage durchaus entscheidend ist, ob etwa zwei Gesichter einander zugewandt sind oder in verschiedene Richtungen deuten, ob eine verlängerte Linie eines Hausdaches die Portraits seiner Bewohner umschließt oder nicht usw. Dabei wurden auch durch entsprechende Versuche die Grenzen der Offenheit solcher Kombinationen erkundet, bis die unbestimmten Faktoren, die Leerstellen zu groß werden.

Abb. 63:
Schema möglicher Bezüge
im Fototableau (aus: *Cibulka*, S. 130)



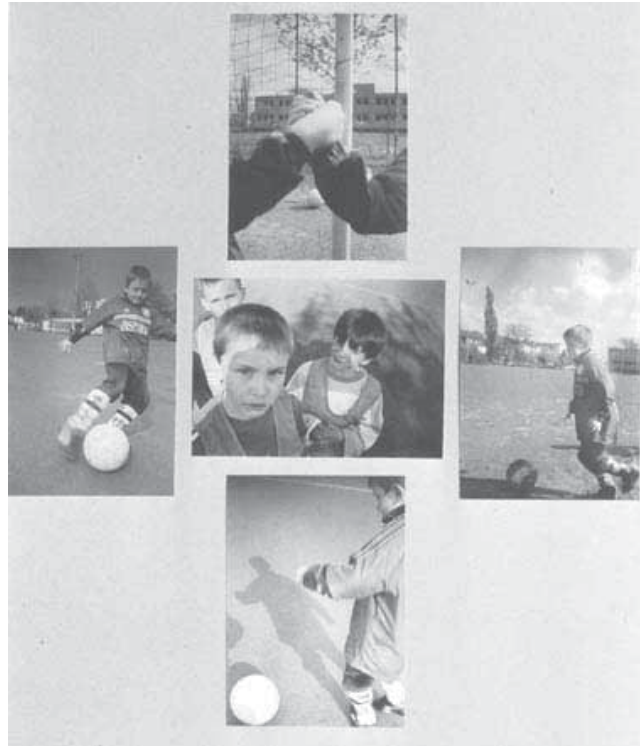
Demgemäß wurden mit dem Schema *Cibulkas* (vgl. Abb. 63) die Möglichkeiten der Bezüge in einem Vierer-Tableau geklärt und die notwendigen formalen Bezüge als Anspruch an die praktische Aufgabe formuliert.

Die eigentliche praktische Arbeit fand - für den Kunstunterricht unüblich - außerhalb des eigentlichen Unterrichts statt. Besprochen wurden allerdings

⁹³⁸ Vgl. zur Begriffsbestimmung: Müller-Pohle, Andreas: Serie - Zyklus - Sequenz - Tableau. In: *European Photography* 1/1, 1980, S. 5-7.

die Ideen und Konzeptionen der einzelnen Schüler sowie in einer Zwischenbesprechung erste Arbeitsergebnisse. Dies trug wesentlich dazu bei, Konzeptionen und formale Probleme zu klären, aber auch mit einzelnen Schülern überhaupt Ideen zu entwickeln, denn die eigene Lebenswirklichkeit als fotografierenswertes Thema zu betrachten, lag manchem Jugendlichen zunächst durchaus fern. Fotografierenswert erschien ihnen nur das Sensationelle, Besondere, das sie jedoch in ihrem Leben nicht zu finden meinten. Hier setzte also ein (kunst-) pädagogischer Prozeß im intendierten Sinne ein, daß die Jugendlichen begannen, menschlich sinnvolle Momente im eigenen Leben zu reflektieren und als sinnvoll ins Auge zu fassen, also im alltäglich Sichtbaren, im Vertrauten Sinn zu sehen. Dabei fiel - und dies dürfte charakteristisch sein - insbesondere manchem männlichen Schüler die affektive Bezugnahme sichtlich schwer, sie widerspricht eingeübtem Rollenverhalten und verweist letztlich auch auf ein geschwächtes Selbstwertgefühl. Dies wurde am Beispiel eines Jugendlichen deutlich, der sich alles Kunstpraktische ohnehin wenig zutraute und sich selbst durch das Fotografieren überfordert sah, das anderen im Vergleich zum Zeichnen oder Malen als „leicht“ gilt und daher motiviert aufgegriffen wird. Vor allem aber habe er „keine Idee“ gehabt, so der Schüler. In mehreren Gesprächen gelang es dabei, sich mit ihm an seine Erfahrungswelt anzunähern und gemeinsam zu entwickeln, was er eigentlich in seinem Leben als sinnvoll empfindet, was ihn bereichert. Es stellte sich dann heraus, daß er eine Kindermannschaft im Fußball trainiert, eine Tätigkeit, von der er begeistert berichtete. Es brauchte mehrere Versuche und Wiederholungen und vor allem immer wieder ermutigenden Zuspruchs (und sein Tableau war letztlich erst kurz vor Ausstellungseröffnung fertig), doch er hatte schließlich ein Ergebnis zustande gebracht, das nicht nur inhaltlich sondern auch formal durchaus den Anforderungen entsprach (vgl. Abb. 64).

Abb. 64:
Schülerarbeit



Die Schilderung dieses Verlaufs verdeutlicht, daß - wie *Patt-Wüst* verdeutlicht - auch der Kunstunterricht sich nicht auf ein „Unterrichten“ beschränken kann, sondern die Lehrer-Schüler-Beziehung tragende Bedeutung hat. Je subjektorientierter und näher an der Lebenswirklichkeit der Unterricht dabei wird, desto wichtiger ist eine solche emotional verbindliche Beziehung, um das zu einer solchen Arbeitsweise nötige Vertrauen aufzubauen - und zu rechtfertigen. Erst dann kann solche Kunstpädagogik auch im angestrebten Sinnen ein „Entwickeln menschlicher Werte“ fördern.

Parallel zur praktischen Arbeit erstellten die Schüler in Vorbereitung der Exkursion nach Clervaux Kurzreferate, die die Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte der Ausstellung sowie *Steichens* Werdegang und eigene Entwicklung thematisierten, die einzelne Fotos der Ausstellung exemplarisch genauer untersuchten, welche geeignet waren, die menschliche Qualität „langer Zitate“ zu verdeutlichen (wie Dorothea *Langes* berühmtes Bild „Migrant Mother“) und einige Schüler erklärten sich auch interessiert, anhand einiger kurzer Texte aus Philosophie, Anthropologie und Auszügen der Menschenrechtserklärung das hier thematisierte Menschenbild etwas genauer zu untersuchen.

Die Referate wurden bei der Exkursion nach Clervaux gehalten und trugen dazu bei, die Exkursion vom Sachaspekt ertragreich zu gestalten. Die Schüler erhielten in der Ausstellung selbst einen Arbeitsbogen, der sich als sinnvoll erwies, um die Wahrnehmung zu leiten und zum Innehalten und genaueren Betrachten anzuregen. Einzelne Schüler waren nämlich, wie aufgrund der medialen Bildkonsumgewohnheiten zu erwarten, innerhalb von zehn Minuten durch die Ausstellung geeilt und meinten, nach diesem Schnellkonsum der Fotos „fertig“ zu sein. Sie hatten die Bildermenge als übliches mediales Bilderrauschen begriffen und ohne gezieltere Betrachtung schnell ans sich vorbeifluteten lassen. Sie benötigte nun der Arbeitsbogen, der zunächst aufforderte, die einzelnen, von *Steichen* isolierten Lebensbereiche zu eruieren und zu notieren, wieder vorne zu beginnen. Doch auch für alle anderen Schüler strukturierte dieser Auftrag die Wahrnehmung in sinnvoller Weise. Weiter war die begründete Auswahl eines „Lieblingsbildes“ angeregt sowie nach Fotos gefragt, die sie zu ihrer eigenen praktischen Arbeit in Bezug setzen konnten. Die damit angeregte persönliche und affektive Bezugnahme auf die Bilder nahmen viele Schüler sehr ernst, so daß sich beim Notieren zwischen den Schülern und später auch in der gesamten Gruppe einige persönliche Gespräche entwickelten. Die Schüler knüpften mit ihrem gegenseitigen Erzählen intuitiv an jene „private, alltägliche Gebrauchsweise“ an, die Berger angeregt hat, die Ausstellung erwies sich als jenes universale Familienalbum, das er darin sah. So schrieb eine Schülerin:

„Nr. 107 von Diane und Allan Arbus ist eins meiner Lieblingsbilder, da ich es süß finde, wie der Junge, obwohl er noch nicht lesen kann, seinen Vater nachäfft. Der Vater ist sein Vorbild und er versucht genauso gebildet zu wirken, wie sein Vater. Wahrscheinlich habe ich dieses Bild ausgewählt, weil ich ein ähnliches Bild selber zu Hause habe, wo ich auch beim Frühstück in der Zeitung lese und versuche so zu sein wie meine Eltern, obwohl ich nicht lesen konnte.“

Abb. 65:
Diane u. Allan Arbus
(aus Katalog „The Family of Man“, S. 53)



Die Schülerin nimmt hier das im Bild (vgl. Abb. 65) liegende Angebot zur Identifikation an und fühlt sich in den Jungen ein. Diese Empathie führt sie zu ihrer eigenen Kindheitsgeschichte, auf die sie schon aus der Perspektive der erwachsen werdenden Jugendlichen etwas distanziert, aber mit Freude zurückschaut. Sie erkennt ihren eigenen Wunsch nach Identifikation mit den Eltern als etwas allgemein Menschliches, den jedes Kind offenbar hegt. Ihr eigenes Erleben erhält so über das im Foto Gesehene eine Verbindung zu anderen Menschen, Verbundenheit kann entstehen, sie bemerkt, daß das Erlebte und Gesehene einen menschlichen Sinn hat.

Dabei ist, wie ihre weiteren Ausführungen zeigen, ihre Identifikation mit den gezeigten Fotos keineswegs vorbehaltlos, sondern führt auch zu einer deutlicheren Konturierung der eigenen Wahrnehmung, zur Schärfung der eigenen Empfindung von dem, was zwischenmenschlich bedeutsam ist:

„Das Thema Freundschaft ist in vielen Bildern unter anderem vorhanden, z.B. wenn Kinder spielen, Erwachsene sich amüsieren, Beziehung zwischen einem Paar usw., aber es wird nirgends richtig gezeigt (meiner Meinung nach). Deswegen konnte ich kein Bild zu diesem Thema finden, daß Freundschaft so ausdrückt, wie ich das in meiner Arbeit versucht habe.“

Sie bemerkt also, daß ihre eigene Empfindung von Freundschaft noch einmal individuell anders ist und erlebt damit zugleich, daß ihre eigene praktische Arbeit als subjektiver Ausdruck dessen unverwechselbar ist.



*Abb. 66:
Ausstellung
der Schülerarbeiten:
Fototableaus*

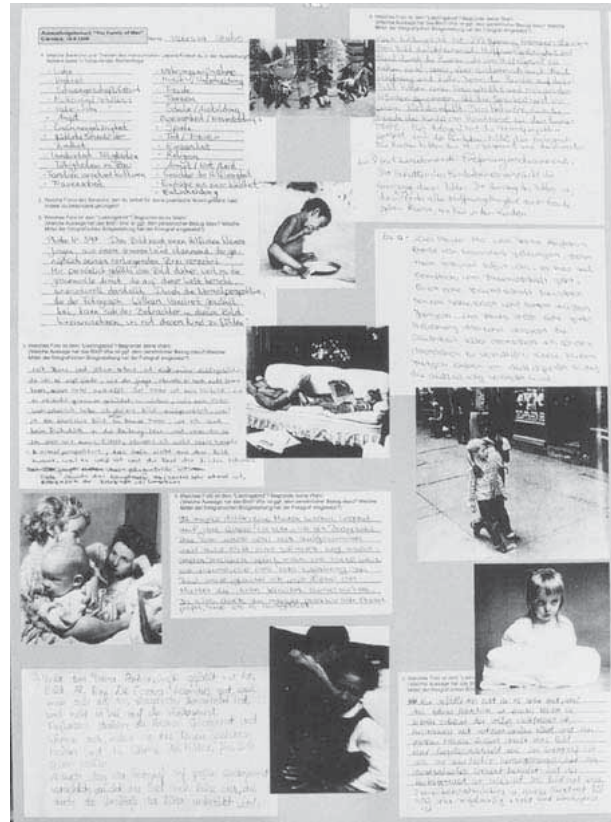


*Abb. 67:
Ausstellung der
Schülerarbeiten:
Informationen zu
„The Family of Man“*

Die abschließende Ausstellung der Schülerarbeiten präsentierte die Fototableaus (vgl. Abb. 66) sowie Texte über und Bilder aus „The Family of Man“ (vgl. Abb. 67), stellte also einerseits die historische Ausstellung vor und machte die Schülerarbeiten Mitschülern, Eltern und Lehrern zugänglich. Die Fotoarbeiten fanden reges Interesse, insbesondere natürlich, weil manche Schüler Freunde aus der Schule in ihren Fotos festgehalten hatten, so daß man sich nun selbst in der Ausstellung wiederfand. Es war zudem gerade auch der Einblick in die Lebenswelt des Einzelnen, der das besondere Interesse auf sich zog. Diese Veröffentlichung von Privatheit war für die Schüler jedoch nicht indiskret, da jeder nur das öffentlich machte, was er wollte. So war jedoch ein Austausch von Schule und Lebenswelt gelungen, der wiederum das Schulleben bereicherte. Schule griff ins Leben aus und holte es zugleich in die Schule hinein. Für die Betrachter war zugleich eine

andere Sichtweise auf bekanntes Alltägliches zu erleben und manches wiederzuerkennen. Wechselseitige Affirmation durch das Sichtbare konnte konkret werden.

*Abb. 68:
Arbeitsbögen vom
Ausstellungsbesuchs in Clervaux
in der Abschlussausstellung*



Belegbar ist dies auch an einzelnen Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler, die wenn auch nicht in jedem Fall doch insgesamt als hinsichtlich der Intention als gelungen bezeichnet werden konnten. Die Schüler thematisierten insbesondere Lebensbereiche wie Freundschaft, Liebe, ihre Familienbeziehungen zu Eltern und Geschwistern, Schule und Hobbys. Dabei fotografierten sie einerseits ihnen vertraute Menschen, bezogen jedoch auch Dinge und Lebensumwelt mit ein, erkundeten also ihre Lebenswirklichkeit.



*Abb. 69:
Schülerarbeit*



*Abb. 70:
Schülerarbeit*

So setzt sich ein Schüler mit einem Selbstportrait in die Mitte seines häuslichen Lebensfeldes (Abb. 69), ein anderer Schüler bildet systematisch die eigene Wohnung mit den Familienmitgliedern in ihrer alltäglichen Tätigkeit ab (Abb. 70). Daß beide Schüler hier das Tableau erweiterten, war ihr eigener Wunsch, den sie so umsetzten, daß die formal-gestalterische Einheit, der wechselseitige Bezug der Bilder erhalten bleibt.

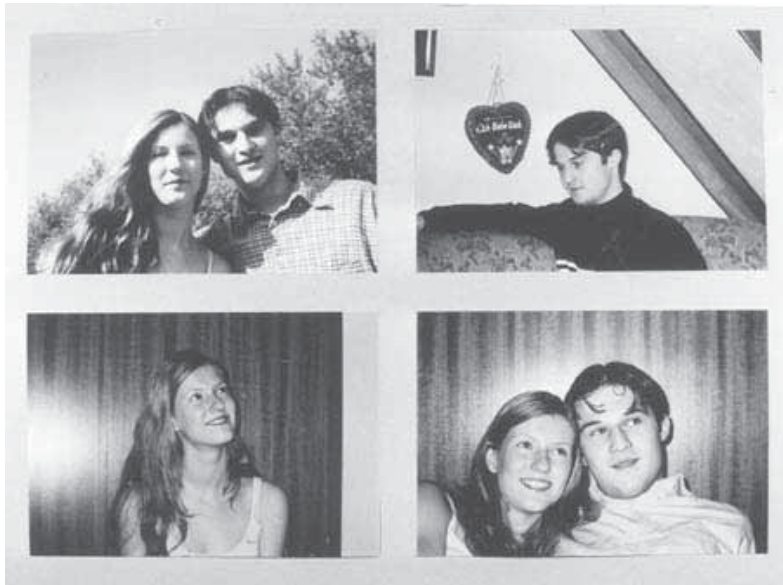
Ein weiterer Schüler verzichtet ganz auf Personen und sieht das ihm Wichtige vor allem in seinen verschiedenen Sportaccessoires, die er zu einer geschlossenen Tableau-Einheit verbindet (Abb. 71). Die oben zitierte Schülerin hat die Fotos zu ihrem Thema Freundschaft bewußt inszeniert, so daß diese reduzierten Fotos in schlüssiger Anordnung einen sehr konzentrierten Ausdruck vermitteln (Abb. 72). Diese Fotos haben in Bildern von „The Family of Man“ in der Tat kein Pendant, wie sie zu Recht feststellte.

Abb. 71:
Schülerarbeit

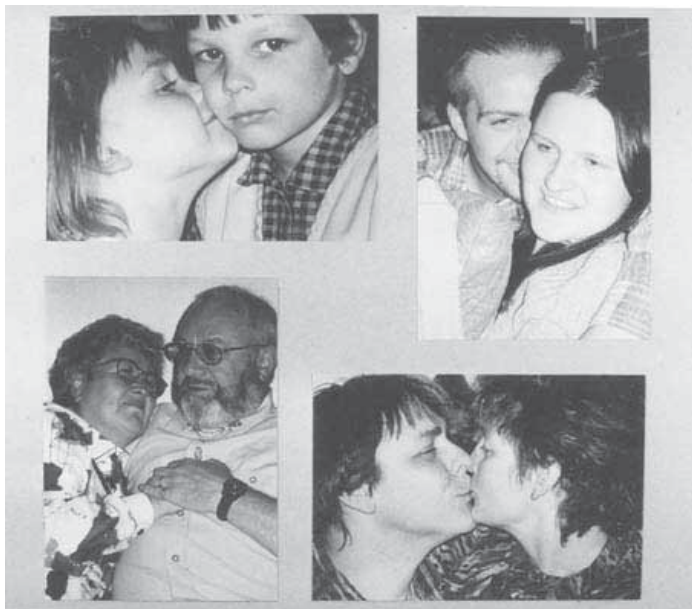


Abb. 72:
Schülerarbeit





*Abb. 73:
Schülerarbeit*



*Abb. 74:
Schülerarbeit*

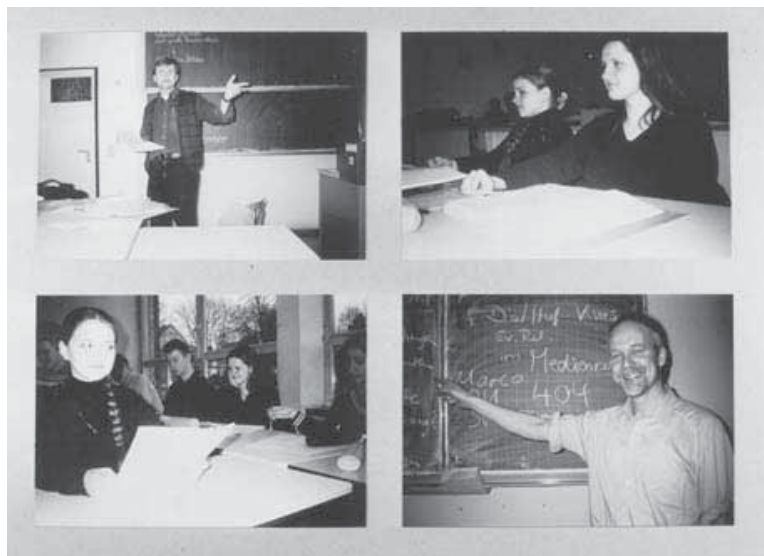
Die Beziehung zu ihrem Freund macht eine andere Schülerin zum Thema, ihre liebevolle Verbundenheit wird hier auch im übergreifenden Bezug der Bilder deutlich (Abb. 73). Das Thema „Liebe“ hat auch ein Schüler gewählt, der dazu „Paare“ unterschiedlichen Alters aus seinem Lebensumfeld und Familie in einen geschlossenen Kreislauf des Lebens bringt (Abb. 74). Gerade sein Arbeitsprozeß zeigte eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema und in der Suche nach einer adäquaten Form. Hierzu machte er verschiedene Versuche, die endgültigen Fotos weisen den Lernprozeß nach, sind sie doch kompositorisch entschieden aufgenommen und im Tableau deutlich aufeinander bezogen.

Gelassene Heiterkeit strahlen die Fotos einer Schülerin aus, die sie von ihren Freunden anfertigte (Abb. 75). Ihr gelang es, cool-distanzierte Posen zu vermeiden und ihre Verbundenheit deutlich zu machen. Eine weitere Schülerin fotografierte ihren unmittelbaren Schulalltag und setzt Schüler und Lehrer in Bezug zueinander (Abb. 76).

*Abb. 75:
Schülerarbeit*



*Abb. 76:
Schülerarbeit*



Einen anderen, rauheren Teil der Lebenswelt von Jugendlichen zeigt das Tableau eines Schülers, der seine samstagnachmittägliche Erfahrung im Fußballstadion und der Reisen dorthin in eine sehr dichte Form bringt (Abb. 77).

Eine ebenfalls nicht rein harmonische Beziehung scheint eine Schülerin in ihrem Tableau anzudeuten, das in seiner konzeptionellen, eher schon sequentiellen Form durch den offen gelassenen Platz im Familienverbund irritierend wirkt (Abb. 78).



Abb. 77:
Schülerarbeit

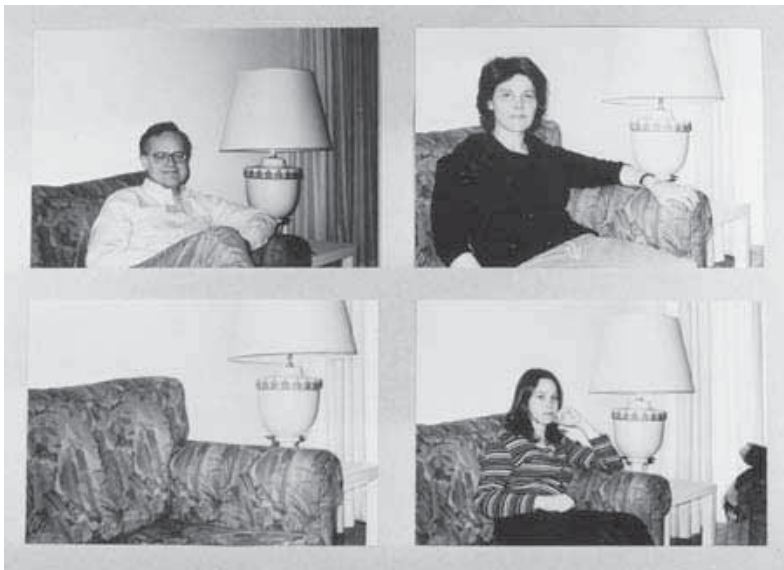


Abb. 78:
Schülerarbeit

Kinder waren ein mehrfach gewähltes Thema, insbesondere im Sinne der Beziehung zum eigenen Geschwister, wie zwei Arbeiten (Abb. 79. 80) zeigen. Die von merklicher Zuneigung getragenen Bilder erinnern hier stark an von *Steichen* gewählte Fotos.

*Abb. 79:
Schülerarbeit*



*Abb.80:
Schülerarbeit*



Eine andere Schülerin vermittelt in ihren Bildern in einen spontanen, ungestellten Zugriff ein hohes Maß menschlicher Wärme und vertrauensvoller Offenheit (Abb. 81). Sie hat diese Fotos in einem Kinderhort angefertigt, begab sich also aus dem unmittelbaren eigenen Umfeld heraus und hat sich in die Beziehung mit ihr fremden Kindern eingegeben. Die Bilder zeigen, daß sie mit viel Empathie und Offenheit an die Kinder herangetreten ist, so daß diese ebenso offen und unverkrampft reagierten. Auch sie hat

sehr engagiert mehrere Versuche unternommen, bis die Fotos diese Qualität und ihren deutlichen Bezug aufwiesen.



Abb. 81: Schülerarbeit

6.3.4 Reflexion

Verlauf und Ergebnisse sowohl der theoretischen wie praktischen Auseinandersetzung machen deutlich, daß der hier formulierte Anspruch im Sinne eines Impulses für die Kunstpädagogik und Fotodidaktik grundsätzlich realisierbar ist. Diese Feststellung dürfte auch unabhängig von Verbesserungsmöglichkeiten konkreter unterrichtlicher Praxis gelten, die selbstverständlich wie immer so auch hier möglich wären.

Der intendierte Unterschied zu in einigen konkreten Aspekten analogen, sich selbst als „subjektorientiert“ bezeichnenden Konzepten, die referiert wurden, dürfte dabei in der praktischen Konkretisierung noch deutlicher geworden sein: Tatsächliche Subjektorientierung wird hier eingebettet in einen wertbezogenen Rahmen, so daß Subjektivität nicht nur Individualität und damit Relativität von Weltbezügen und Wirklichkeitsauffassungen bedeutet, sondern zu sozial eingebettetem Selbstbewußtsein werden kann. Es zeigte sich so, daß eigene Erfahrung eben nicht allein subjektiv relevant ist, sondern durch Empathie kommunizierbar werden kann, was im Unterrichtsbeispiel sowohl in Rezeption wie Produktion deutlich wurde. Die Schüler haben in der praktischen Arbeit in unterschiedlichen Lebensbereichen

Möglichkeiten einer Sichtweise gefunden, die als „positives Menschenbild“ apostrophiert wurde und intendierte, ihrer Lebenswirklichkeit eine Sinn dimension abzugewinnen, die an deren menschliche Bedeutsamkeit geknüpft war. Dabei wurden sie mit dem Fotografieren zur Betrachtung und Wertung dessen angeregt, was sie umgibt. Sinn entstand also nicht aus zufälliger Subjektivität, sondern auf einer vorbereiteten Wertbasis. So konnte dem Sichtbaren Sinn verliehen werden.

Für die Rezeption wie als Anregung zur eigenen Praxis löste die Ausstellung „The Family of Man“ dabei die begründete Erwartung an ihre humane und affektive Qualität vollständig ein. Sie ist als Beispiel einer am ethischen Maßstab der Menschenwürde orientierten Fotografie in der Tat besonders geeignet, da sie menschliche Realität in eine sinngewandte Totalität einordnet und dies, wie sich zeigte, selbst noch an fotokopierten Reproduktionen deutlich wird. Dabei spielte die mittlerweile fünfzigjährige Distanz zur Entstehungszeit kaum eine Rolle.

Bergers Anspruch, daß eine fotografische Erfahrungsmitteilung diese Erfahrung auch historisch und sozial einordnen sollte, wurde hier v.a. implizit durch die Anbindung an ein Menschenbild realisiert, das in seiner Konkretisierung im Rahmen etwa der Menschenrechtserklärung eine wichtige historische und soziale Bedeutung besitzt und somit hohe gesellschaftliche Relevanz hat. Diese hier nur in einigen Aspekten angesprochene historische und gesellschaftliche Dimension in der Weise zu vertiefen, wie dies Berger mit „Wenn jedes Mal ...“ anregt, bedürfte weiterer didaktischer Überlegung, erscheint jedoch aufgrund der Komplexität der Zusammenhänge als explizites Projekt nur schwer realisierbar. Dieses Herstellen von historischen und sozialen Zusammenhängen scheint doch eher die Unterrichtsplanung leisten zu müssen, um diese Aspekte in angemessen reduzierter Form einfließen zu lassen.

Die von den Schülern angefertigten Tableaus entsprechen dabei eher Bergers theoretischer Grundlegung einer radialen Anordnung im „Feld der Gleichzeitigkeit“, als seiner praktischen Umsetzung einer größeren fotografischen Narration, die in der von ihm vorgelegten Form als hochanspruchsvoll erkannt wurde. Die Vieldeutigkeit der Tableaus wird durch die gezielte Gestaltung bewußt eingeschränkt, um eben eine deutlichere Erfahrungsmit-

teilung zu ermöglichen. Dabei wäre deren Aussage in Bergers dialektischem Verständnis wohl eher als „tautologisch“ zu charakterisieren: Die jeweils formulierte Idee erwächst nicht aus synthetisierten Widersprüchen. Daß diese unbedingte Anwendung dialektischer Prinzipien dem Charakter der Fotografie nicht gerecht wird, zeigt sich wie anhand von Bergers Interpretationen der Fotos von *Kertész* auch hier an den Schülerarbeiten: Ihre Idee sagt in der Tat τó αὐτόν, jeweils dasselbe, sie sprechen nämlich von möglichem Sinn und einem gemeinsamen Menschenbild, strahlen damit jene Hoffnung aus, die Berger selbst als so notwendig ansieht. Der Zwang zur Dialektik erweist sich somit als sinnlos.

Das Angebot zur Identifikation mit der positiven Sichtweise des Menschen haben viele Schüler offensichtlich wahrgenommen. Der individuelle und subjektive Bezug zur eigenen Lebenswelt wurde dabei bereitwillig hergestellt, die Tableaus sind z.T. sehr offen und persönlich. Daß einzelne, insbesondere männliche Schüler mit einer offenen und unpräzisen menschlichen Herangehensweise zunächst Schwierigkeiten hatten, zeigt letztlich die pädagogische Bedeutung und Notwendigkeit, ihnen einen Zugang hierzu zu eröffnen, der sonst verstellt ist von durch „Coolness“ kaschierter Unsicherheit.

Damit wird deutlich, was *Tebben* bereits feststellte, daß die Art der Reaktion auf die Bilder und die Fähigkeit, auf diese Betrachtungsweise einzugehen, auch von Voraussetzungen in der Persönlichkeit des Schülers abhängen, die er aus seiner Erziehung mitbringt. Die Planung eines solchen Unterrichtsprojektes müßte demnach für eine andere Schülerklientel anders ausfallen. Das Vorhaben setzt einerseits ein gewisses Maß an Empfänglichkeit für die intendierten Werte voraus, wie sie diese andererseits fördern will. Gleichwohl dürfte auch bei einem reduzierten fachlichen Anspruch die grundsätzliche Intention vermittelbar sein (eine vom Verlauf her analoge Behandlung der „Family of Man“, wie sie in einer 6. Klasse mit einer sich anschließenden zeichnerisch-malerischen Praxis unternommen wurde, belegt dies).

Dennoch bleibt anzumerken, daß die Unterrichtsarbeit und ihre Ergebnisse auf einen wichtigen Unterschied zu Bergers Fotonarration aufmerksam machen: Der große Reichtum an gelebter Erfahrung, den „Wenn jedes Mal ...“

vermittelt, an Momenten von Arbeit, Liebe, Gemeinschaftlichkeit, die *Mohr* in seinen Fotos an Menschen, Landschaften und Dingen festzumachen vermag, ist an die reale Existenz dieses noch relativ kohärenten bäuerlichen Lebensraums gebunden. Häuser, Menschen, Äcker, Wiesen, Geräte, Werkzeuge sprechen vom tätigen Leben der Menschen, vom Ringen mit der Natur, der sie ein spärliches Leben abtrotzen. Berger wollte gerade diesen sterbenden kohärenten Erfahrungsraum festhalten, der tatsächlich eine Heimat bildet, da die Menschen dem Sichtbaren durch ihre tätige Erfahrung eng verbunden sind. Diese Beziehung zu Dingen und Umgebung ist in einer modernen städtischen Lebenswelt nicht mehr in solchem Maße gegeben. Von den Schülern fotografierte Dinge zeigen nicht diese Dichte an darin enthaltener Erfahrung, an lebensnotwendiger Tätigkeit. Eine Hantelbank oder ein Vorstadthaus geben durch ihre gewisse Gleichförmigkeit und Austauschbarkeit weitaus weniger an individueller Erfahrung heraus. Insofern war es sinnvoll, daß die Mehrheit der Schüler sich - möglicherweise intuitiv - auf zwischenmenschliche Beziehungen konzentriert hat, die als Human-konstanten offenbar übergreifende Ausdrucksfähigkeit besitzen.

Berger selbst hat auf das Problem indirekt in einigen Ausführungen über die neue *Heimatlosigkeit* der städtischen Massen hingewiesen: ihnen fehle ein „Mittelpunkt der Welt - nicht in einem geographischen, sondern in einem ontologischen Sinne“, an dem sich die „vertikale Lebenslinie“ mit ihrem transzendenten Bezug und die „horizontale“ Linie mit ihrer Verbindung zur Welt trafen.⁹³⁹ So könne das Haus heute niemals mehr ein Zuhause wie in früheren Epochen sein.⁹⁴⁰ Die Massen behaupteten dennoch ihre Individualität, indem sie sich ein „improvisiertes Obdach“ aus Gewohnheiten, alltäglichen Handlungen, Gesten, Meinungen und Haltungen schüfen. Zusammengehalten werde dieses Zuhause durch den „Mörtel“ der Erinnerung:

⁹³⁹ Berger: *Gesichter*, S. 63.

⁹⁴⁰ Ebd., S. 73f.

„Es ist gleichermaßen unmöglich, in jenen historischen Zustand zurückzukehren, wo jedes Dorf Mittelpunkt der Welt war. Die einzige Hoffnung, sich jetzt wieder einen Mittelpunkt zu schaffen, besteht darin, die ganze Erde dazu zu bestimmen. Nur weltweite Solidarität kann vielleicht die moderne Heimatlosigkeit transzendieren.“⁹⁴¹

Wenn auch Bergers Ausführungen v.a. auf die zur Emigration gezwungenen Arbeiter bezogen sind, treffen sie doch recht genau das Gemeinte: Sinn entsteht in den tendenziell Heimat aufhebenden Industriegesellschaften und ihren Städten v.a. durch die zwischenmenschlichen Bezüge und deren Kontinuität. So erhält das Alltägliche doch eine Bedeutung. Und Bergers Folgerung formuliert exakt das hier angestrebte Ziel: die Welt, das gesamte Sichtbare zur Heimat zu machen und gleichzeitig Solidarität, also gelebte Mitmenschlichkeit und Anteilnahme anzuregen, denn Solidarität muß, um global werden zu können, in der nächsten Umgebung gelernt und geübt werden. So kann in der Tat potentielle Heimatlosigkeit in eine Totalität der menschlichen Gemeinschaft, der „Menschheitsfamilie“, transzendiert werden.

Wie diese angestoßene affektive Auseinandersetzung dabei genau gewirkt hat, ist im einzelnen schwer zu bestimmen und nur im weiteren Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern zu erschließen. Dabei darf jedoch nicht der verkürzende Schluß gezogen werden, der in Hinsicht auf *Tebbens* Ausgangsthese bereits diskutiert wurde, daß das Ausbleiben von unmittelbar erkennbaren Auswirkungen auf private ästhetische Praxis der Schüler den Unterricht als lebensgeschichtlich folgenlos erweise.⁹⁴² Der hier vertretene Ansatz versucht gerade, den Blickwinkel für das, was in Kunstunterricht „lebensgeschichtlich wirksam“ gelernt werden kann, zu weiten und die gesamthafte pädagogische Dimension und deren Wirkung zu betonen. Gleichzeitig haben die Schüler in Hinsicht auf das Fach ein Modell für das kennen gelernt, was Kunst im allgemeinen und Fotografie im speziellen an humaner Qualität zu vermitteln vermag. Sie haben theoretisch wie praktisch

⁹⁴¹ Ebd., S. 73.

⁹⁴² Tatsächlich war jedoch durch die positive Resonanz von Kollegen auf die Qualität von durch Schüler des Kurses bei einer bald folgenden Jahrgangsstufenfahrt angefertigten privaten Fotos zu erfahren, daß die fachlichen Inhalte sehr wohl die private Praxis befruchteten.

erfahren, wie sich die spezifische Form von Wirklichkeitsabbildung durch Fotografie, die durch einen hohen Authentizitätsgrad charakterisiert ist, positiv, im Sinne des Menschen und als persönliche Bereicherung nutzen lässt. Diese Auseinandersetzung kann einen Beitrag zur Bewußtwerdung dessen, was im eigenen Leben sinnvoll und menschlich wichtig ist, bilden. Insofern treffen sich hier Kunst und Pädagogik in einem humanistischen Anspruch, wie ihn Robert *Adams* formuliert: „What the artist attempts to do is to make something that will convince us of life's value.“⁹⁴³

⁹⁴³ Adams, Robert: *Civilizing Criticism*. In: Adams (1996), S. 53.

7 RESÜMEE UND AUSBLICK

Die Ergebnisse dieser Arbeit brauchen an dieser Stelle nicht im einzelnen noch einmal zusammengetragen werden, da dies in den jeweiligen Resümees der einzelnen Kapitel geleistet wurde. Hier ist vielmehr der grundsätzliche Ertrag der in der Themenstellung angelegten Auseinandersetzung mit John Bergers Werk für Kunst- und Fotodidaktik zu sichern, es soll der hieraus erwachsende grundsätzliche Impulse für die Theorie der Kunstpädagogik verdeutlicht und auf Desiderate der weiteren Forschung hingewiesen werden.

Zunächst hat sich John Bergers Werk insgesamt als in besonderer Weise geeignet erwiesen, hieraus Fragen und Folgerungen für die Kunstpädagogik abzuleiten, ist es doch in sich selbst im eigentlichen Sinnen kunsterzieherisch angelegt: Berger will zur Kunst und durch Kunst erziehen. Gleichwohl bezieht er dabei nicht allein Kunstwerke im engeren Sinn ein, sondern ist aufmerksam für ästhetische Objekte und Wahrnehmungsphänomene im weitesten Sinne. Die existentielle Erfahrung, die er als an Kunstwerken möglich erachtet, beschreibt er in ähnlicher Weise an Phänomenen der Natur und der alltäglichen Welt. Insofern könnte man ihn auch als „ästhetischen Erzieher“ beschreiben, würde der Begriff der „Ästhetischen Erziehung“ nicht im Verlauf dieser Arbeit als problematisch erörterte Assoziationen nahelegen, die den klaren humanen Impuls von Bergers Denken, seiner Ethik und Ästhetik verfälschen könnten. Kunst selbst bleibt ihm trotz dieser allgemeinen ästhetischen Aufmerksamkeit letztlich doch der Ort, an dem diese Erfahrungen in besonderer Weise zu machen sind.

Dabei erwies sich der systematisierende und analytisch-kommentierende Gang durch Bergers vielfältige kunsttheoretische und philosophisch-politische Schriften, denen die vor allem literaturwissenschaftlich und soziologisch ausgerichtete Forschung bislang wenig Aufmerksamkeit gewidmet hatte, als sinnvoll und notwendig, um daran anschließend und hierauf aufbauend die These explizieren zu können, daß diese Schriften wertvolle Impulse für eine anthropologisch orientierte Kunstpädagogik enthalten. Aus der hieraus sich ergebenden grundsätzlichen Perspektive war es möglich,

John Bergers Ästhetik, Ethik und Fototheorie sowohl als Folie für den Abgleich mit bestehenden und älteren kunstpädagogischen Konzeptionen zu nutzen, wie auch als Impuls für ein Weiterdenken zu verstehen, ohne Bergers komplexen Ansatz dabei unzulässig zu reduzieren.

Dieser Impuls läßt sich in einigen wesentlichen Erkenntnissen resümieren und zugleich noch einmal vertiefen:

So legen Bergers Ästhetik und Ethik nahe, das Sichtbare als Sinndimension zu verstehen, das sein Potential im Sichtbaren der Welt wie im Sichtbaren der Kunst entfalten kann. Das Sichtbare erscheint als existentiell affirmative Kategorie. Das Sichtbare enthält gelebte Erfahrung, welche durch Empathie gelöst werden kann. Durch Affirmation und Empathie erwächst Gemeinschaftsgefühl mit Mensch und Welt, so daß das Sichtbare zur Heimat wird und Hoffnung fördert. Diese Affirmation als existentielle Versicherung der Person durch eine „sichere Bindung“ ermöglicht zugleich kritisches gesellschaftliches Bewußtsein und ermutigt zu sozialem und menschlich verantwortlichem Handeln.

Die offensichtlichen pädagogischen Implikationen dieser Sichtweise wurden herausgearbeitet: Eine Kunstpädagogik die in dieser sinngebenden Weise den Bezug zum Sichtbaren fördert und stärkt, leistet eine Erziehung zur Identifikation, stärkt Selbstwertgefühl und Selbstverwirklichung in unauflöslicher Einheit mit sozialer Verantwortung und ethischer Bindung an die menschliche Gemeinschaft.

Diesem Anspruch einer stärkeren Rückbindung an die sichtbare Welt kommt die Fotografie in besonderer - nicht einziger - Weise entgegen. Dies wurde deutlich in der Bedeutung und dem Potential, das Berger der Fotografie zumißt. Insofern hat sich auch die Wahl des Exempels Fotografie sowohl für Bergers Ästhetik als auch für eine Konkretisierung der daraus entwickelten didaktischen Folgerungen als sinnvoll und ertragreich erwiesen.

Sowohl die mit Berger erkannte Bedeutung einer stärkeren Gewichtung des Sichtbaren als sinnvolles Moment als auch die Heraushebung der Fotografie meint dabei keineswegs ein Plädoyer für einen bestimmten, etwa realistischen Stil, noch die einseitige Präferenz eines Mediums. Dies wäre eine

unzulässige Verkürzung des Gedankengangs. Bergers Vita und Werk macht deutlich, daß einem solchen „Kampf“ für eine Kunstform etwas grundsätzlich Doktrinäres anhaftet. Denn die Kunst ist frei. Ihre Entwicklung unterliegt weder der Maßgabe der Kunstkritik noch der Wissenschaft.

Der Diskurs *über* Kunst ist andererseits genauso frei. Welche Werte hier angesetzt werden, unterliegt ebensowenig einer Beschränkung. Wird über Kunst wiederum im Rahmen von schulischer Pädagogik gehandelt, tritt sie in Beziehung zu einem Wertrahmen, der in seinen Grundlagen nicht mehr frei setzbar ist. Hier gelten gesellschaftlich vereinbarte Werte, wie sie in Verfassungen und Menschenrechtsdeklaration niedergelegt sind, Werte, die ihre Wurzeln wiederum in Naturrecht und Aufklärung haben. Deren möglichst umfassende Realisation, die als Grundlegung von Humanität verstanden wird, bedarf selbstverständlich der ständigen diskursiven Versicherung und vertiefenden Prüfung.

Kunstpädagogik hat damit neben ihrem Bezug zur Kunst zugleich diesen Werterahmen zu berücksichtigen. Als ein wesentliches Ergebnis des mit Berger über den Sinn des Sichtbaren Erarbeiteten zeigt sich nun, daß diese von Berger vertretene Ethik der Ästhetik in spezifischer Weise dem angesprochenen Werterahmen entgegenkommt. Die in seiner Ästhetik thematisierte und soeben noch einmal resümierte Affirmation durch das Sichtbare mit all ihren Wirkungsebenen entspricht - so wurde im Verlauf der Arbeit deutlich - dem Postulat der zu realisierenden Würde des Menschen in der Dimension des Ästhetischen und der Kunst in spezieller Weise, da sie im Sinne des personalen Menschenbildes den Menschen in der Fülle seiner personalen Bezüge zu Mitmensch und Lebenswelt anspricht und stärkt. Individualität und Sozialität des Menschen in ihrer gegenseitigen Bedingtheit und wechselseitigen Befruchtung, die als Kennzeichen des personalen Menschenbildes herausgearbeitet wurden, finden in der sinnstiftenden „Wechselwirkung“ des Menschen mit dem Sichtbaren einen Ort der Beheimatung und Entfaltung. Dieser hier in der zusammenfassenden Verdichtung bildungstheoretisch-abstrakt anmutende Vorgang wurde in Ableitung aus Bergers Ästhetik und Ethik auch unterrichtlich konkretisiert.

So erweist sich theoretisch ebenso wie in der praktischen Konkretisierung, daß für den pädagogischen Rahmen der Frage nach derjenigen Kunst, wel-

welche diese Entfaltung von Sinn und Würde des Menschen möglichst reichhaltig fördert, eine hohe Relevanz zukommt, will sich Kunstpädagogik in der Wahl ihrer Gegenstände nicht in persönlichem Geschmack, wechselnder Aktualität oder praktikabler Beliebigkeit verlieren. Bergers Hinweis, daß dies Kunst sein könnte, die dem Sinn des Sichtbaren in besonderem Maße verpflichtet ist, fand mit *Steichens* „Family of Man“ einen konkreten Beleg. Was dieser Anspruch im weiteren bedeutet und wie er konkretisiert werden könnte, stünde einerseits zu weiterer Forschung an, wäre jedoch auch dem einzelnen Kunstpädagogen als „menschliche Perspektive“ für seine tägliche Praxis vorzuschlagen. Denn daß sich ein solcher Anspruch nicht als didaktisches Konzept formulieren und verordnen läßt, sondern nur Anregung zu Reflexion und Diskussion sein kann, versteht sich von selbst.

Die von Hermann *Leber* formulierte Frage nach einer menschlich bedeutenden Kunst bleibt in diesem Sinne also virulent. Und man wird nicht umhin kommen, sich den von ihm aufgeworfenen Zweifeln an Äußerungsformen der Kunst der Moderne, die am Maßstab der menschlichen Natur scheiterten, weil sie den Bedürfnissen des menschlichen Auges zuwiderliefern, im Bewußtsein der in Frage stehenden pädagogischen und ethischen Implikationen zu stellen.⁹⁴⁴

Robert *Adams* formuliert dieses Problem in Reflexion über die abstrakten Fotos *Minor Whites*, die in Felsstrukturen Landschaften suggerieren (vgl. Abb. 81), ganz im Sinne Bergers:

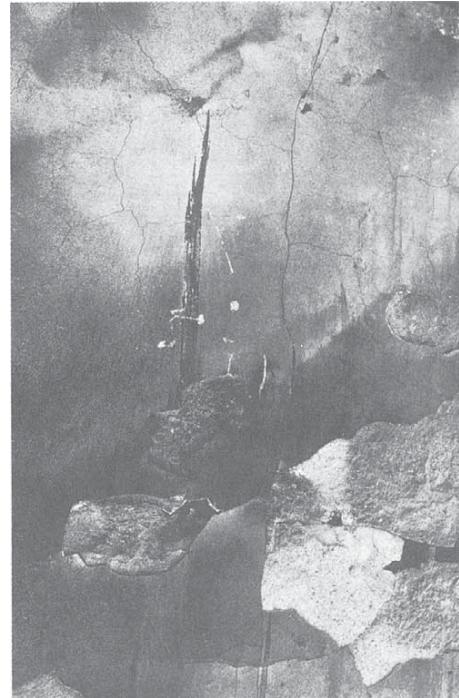
„the abstractions come to a closed landscape where, lost in our private dreams, we can no longer communicate. Sooner or later we have to ask of all pictures what kind of life they promote, and some of these views suggest a frightening alienation from the world of appearances.“⁹⁴⁵

Der ethische Maßstab, den *Adams* anlegt, ist der Bergers: Was tragen Bilder zum Leben bei und ist dies dem Menschen gemäß? Lassen die Bilder noch einen Sinn des Sichtbaren zu?

⁹⁴⁴ Vgl. Leber, Hermann: Sehen lernen durch Kunstbetrachtung. Kritik der Visuellen Kommunikation. Hildesheim, New York 1980.

⁹⁴⁵ Adams, Robert: Minor White. In: Adams (1996), S. 98.

Abb. 81:
Minor White:
Wall, Santa Fe, New Mexico, 1966



Adams sieht in anderen Meereslandschaften von *White* (*Abb. 82*), die im Abstrahieren noch eine Ahnung von sichtbarer Wirklichkeit erhalten, eine Alternative:

„The beauty of the seascapes offers an alternative. *White*'s goal with them was presumably the same - to convey a sense of the mysterious, limitless nature of the Creation - but they, unlike the abstractions, also convey peace. It is a calm defined through metaphor: oceanic scale is the scale of eternity. Such a testament is itself baffling, but we are encouraged to try to understand it by its provision of a place to begin. We can, as *White* did, walk the shore.“⁹⁴⁶

Abb. 82:
Minor White:
Pacific, Devil's Slide, 1947



⁹⁴⁶ Ebd.

Man findet einen Zugang ins Bild, der menschliche Maßstab bleibt erhalten, das Sichtbare behält einen auf den Menschen beziehbaren Sinn, selbst wenn dieser von *White* auf das Metaphysische bezogen ist. Und dies legt - eine hervorzuhebende Bemerkung *Adams'* - einen Eindruck von *Frieden* nahe, also von Zurruhekommen und Beheimatung.

Berger, *Adams*, *Lange*, *Finsler*, Martine *Franck* haben den dazu nötigen Vorgang für die Fotografie verschieden benannt, aber offenbar dasselbe gemeint: eine Liebe zum Sichtbaren, die nicht als lodernder Romantizismus Kitsch produziert, sondern aus einem Vertrautwerden mit dem Gegenüber langsam wächst. Einem Foto, das ein „langes Zitat“ ist, gelingt es, diese gewachsene Beziehung im Glück eines Augenblicks auszudrücken. So kann der Betrachter dem Abgebildeten „eine Vergangenheit und eine Zukunft leihen“, wie Berger formulierte, weil auch der Fotograf diese vertiefte Beziehung zum Sichtbaren hatte.

Als Aufgabe weiterer Forschung bleibt zu klären, in welcher Weise diese hier am Beispiel der Fotografie vertieften Zusammenhänge eines „Sinns des Sichtbaren“ und deren kunstpädagogische Implikationen auf andere Gattungen und Medien der Kunst zu beziehen sind. Während Berger viele seiner Aussagen an Zeichnung, Malerei und Fotografie belegt, wäre dies etwa für den Bereich von Plastik und Skulptur sowie gattungsübergreifender, intermediärer Kunstformen herauszuarbeiten. So ist etwa eine Plastik in stärkerem Maße als ein Bild ein Objekt im Raum und damit selbst Teil des Sichtbaren, Teil der „sprechenden“ Erscheinungen, nicht allein Übersetzung von deren Sprache. Gleichwohl müßte dies keineswegs bedeuten, daß der mögliche Sinngehalt, die existentiell affirmative Kraft dieser „Sprache der Erscheinungen“ deshalb geringer ist.

Auch dieser weiter zu klärende Aspekt dürfte unter die herausgestellte Forderung nach einer weiteren anthropologischen Fundierung der Kunstpädagogik subsummierbar sein. Deren Umriß wurde in der Auseinandersetzung mit Berger erkennbar und durch vorhandene Ansätze vertieft, bedarf jedoch einer differenzierten wissenschaftlichen Klärung, um die Frage auszuloten, welchen Beitrag Pädagogik mit und durch Kunst zu einem gelingenden Leben leisten kann, das den Möglichkeiten der menschlichen Natur entspricht, diese entfalten und weiterentwickeln hilft.

Die Hinweise über die grundsätzliche Sinn- und Totalitätserwartung des menschlichen Sehens, wie sie etwa *Meyers* aus der Gestaltpsychologie zusammengetragen hat, können diese Grundlegung stützen, greifen alleine jedoch zu kurz, da diese Sinnerwartung auf das Ganze der Existenz bezogen sein muß, wie dies in Bergers These vom Sinn des Sichtbaren angelegt ist. Das mit Berger formulierte Bedürfnis nach Sinn und Beheimatung im Sichtbaren, das „menschliche Verlangen, ein Gefühl des Einsseins mit anderen zu erleben, wurzelt tief in den Existenzbedingungen der Spezies Mensch [...]“, wie auch Erich *Fromm* ausführt.⁹⁴⁷ Gerade aufgrund des Fehlens von determinierenden Instinkten brauche der Mensch „einen *Rahmen der Orientierung* und ein *Objekt der Hingabe*, um überleben zu können. [...] ... ohne ein strukturiertes und kohärentes Bild der Welt und des Platzes, den wir darin einnehmen, wäre der Mensch verwirrt und unfähig, zielgerichtet und konsequent zu handeln [...].“⁹⁴⁸ Diese existentielle Notwendigkeit eines Orientierungsrahmens sei dabei unabhängig von dessen letztgültiger Wahrheit: „Selbst wenn unser Weltbild falsch ist, erfüllt es eine psychologische Funktion. Aber es war nie völlig falsch oder vollkommen richtig, sondern stets eine annähernde Erklärung der Phänomene, die ausreichte, um dem Menschen das Leben zu ermöglichen.“⁹⁴⁹ Diese psychische Notwendigkeit verweist im Sinne des hier Erörterten auf ein Zweifaches: Sinn im Sichtbaren zu finden ist zum einen anthropologisch unerlässlich und zunächst unabhängig von der „Wahrheit“ dieses Sichtbaren. Zum anderen muß die Pädagogik dieses Bedürfnis ernst nehmen und auch in Anbetracht der nie erreichbaren letztgültigen Wahrheit eine Orientierung leisten, die sich an dem ausrichtet, was derzeit bestmöglich erkannt werden kann. Kunstpädagogik hat mit dem Sichtbaren in Wirklichkeit und Kunst „*Objekte der Hingabe*“ anzubieten, deren humanes Potential im Verlauf der Arbeit herausgearbeitete wurde.

Rudolf *zur Lippe* ist in seiner „Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik“ einer diesem Desiderat verwandten Frage nachgegangen und hat - ähnlich wie hier projiziert - Kulturanthropologie, Paläontologie, Biologie,

⁹⁴⁷ Fromm, Erich: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1986¹⁵, S. 104.

⁹⁴⁸ Ebd., S. 133 (Hervorhebung im Original).

⁹⁴⁹ Ebd.

Psychologie und andere Disziplinen nach ihren Beiträgen zur Fundierung einer Ästhetik befragt, die an der Natur des Menschen orientiert ist, die nach den „Tiefendimensionen“ wie der „Transzendenz“ des Ästhetischen sucht.⁹⁵⁰ Allerdings ist sein Interesse darauf gerichtet, die Notwendigkeit eines „Sinnenbewußtseins“ zu belegen. Er geht von der letztlich kulturpessimistischen Annahme aus, der Mensch habe durch die Entwicklung der Rationalität und deren gesellschaftlicher Ausprägungen die ursprünglich in ihm angelegten Sinndimensionen des Sinnlichen verloren, welche im Sinne einer vollmenschlichen Existenz zu rehabilitieren seien. Seine stets unkonkret bleibende Behauptung einer eigenen existentiellen Relevanz des prä-rationalen und prä-personalen Leiblich-Sinnlichen scheint in Ansätzen mit dem hier Vertretenen verwandt, fragt doch auch *zur Lippe* nach einer den Menschen bergenden Totalität. Doch wurde hier jene „Sehnsucht nach der verlorenen Einheit“ nicht als unmittelbar sinnlich zu befriedigendes Bedürfnis gefaßt, sondern als psychische Dimension, die durch das Sehen als Erkenntnisform vermittelt wird. Diese Abstraktion der sinnlichen Bezugnahme entspricht dem Reifungsprozeß des Menschen in der Evolution, die ihn eben gerade von der unmittelbaren sinnlichen Verwobenheit getrennt und dadurch erst das spezifisch Menschliche hervorgebracht hat. Den Fortschrittscharakter dieses Prozesses leugnet *zur Lippe* jedoch gerade: Über Rationalität und Abstraktion habe der Mensch seine Sinnlichkeit als Erkenntnisdimension vernachlässigt.⁹⁵¹ Insofern betreibt *zur Lippe* weniger eine „Selbstaufklärung der Aufklärung über die von ihr ausgesparten und verdrängten oder versäumten Dimensionen dessen, was unsere Existenz bestimmt“⁹⁵² - diese Defizite sprechen eher für eine Ausweitung des Aufklärungsprinzips auf jene bislang unerklärten Dimensionen des Menschlichen - als vielmehr die Rehabilitierung eines vorpersonalen Menschenbildes. Dieses Problem sei an nur einem kleinen Ausschnitt seiner Argumentation beleuchtet, eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesem Menschenbild, das bereits im Zusammenhang mit der Didaktik ästhetischer Selbsterfah-

⁹⁵⁰ Lippe, Rudolf: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Bd. I Tiefendimensionen des Ästhetischen. Bd. II Leben in Übergängen - Transzendenz. Baltmannsweiler 2000.

⁹⁵¹ Vgl. Lippe, Bd. I, S. 9.

⁹⁵² Ebd., S. 7.

rung und deren gestalttherapeutischer Querverbindungen virulent wurde, bleibt dem weiteren kunstpädagogischen Diskurs vorbehalten. So führt *zur Lippe*, wie dies viele Theoretiker einer „Ästhetischen Erziehung“ zu tun pflegen, den Ästhetikbegriff auf seine altgriechische Wurzel im Verbum αἰσθάνεσθαι zurück, das sowohl das sinnlich-leibliche Wahrnehmen wie das geistige Erkennen meine, und weitet von daher den Begriff des Ästhetischen auf „alles, was unsere Sinne beschäftigt, in uns Empfindungen und Gefühle entstehen läßt und auf solchen Wegen unser Bewußtsein prägt“⁹⁵³. Abgesehen davon, daß eine derart grenzenlose Definition von Ästhetik entweder praktisch kaum brauchbar oder in ihrer Selbstverständlichkeit banal ist, behauptet er nun, daß in der früheren Bedeutung eine „Einheit des Lebens“ noch vorhanden gewesen wäre, die später getrennt worden sei. So beruft er sich im weiteren auf die Studien Bruno *Snells*⁹⁵⁴, der in der Sprachentwicklung der Griechen gerade das Erwachen der Persönlichkeit und damit die Grundlage für das Entstehen des europäischen Denkens nachweist. *Zur Lippe* faßt dies treffend zusammen:

„Ihr [der archaischen Griechen] Bewußtsein lebte in den Sinnen, und zwar ebenso, wie diese in den Beziehungen jeweiliger Situationen lebten, nicht analytische Wahrnehmung von dem Wahrgenommenen und dem Vorgang des Wahrnehmens mit all seinen Bedingungen und Eindrücken trennend.“⁹⁵⁵

Entscheidend ist nun, daß *zur Lippe* hierin, in diesem Zustand vor der Trennung von Körper und Geist, von Bewußtsein und Welt, vor der Entwicklung des Personbegriffs, wodurch die homerischen Menschen in allem Denken und Handeln an die Götter gebunden waren, einen positiven Wert sieht, der in der phylo- wie ontogenetischen Entwicklung des Menschen nicht überwunden, sondern nur verdrängt worden und daher wiederzuentdecken sei. Tatsächlich zeigen *Snells* Studien, daß das Heraustreten aus der sinnlichen Undifferenziertheit gerade den Schritt zu einem personalen Menschenbild und damit zu Humanität ermöglichte. Erst durch die „Zivilisierung“ der Sinne konnte der Mensch sich als Mensch denken:

⁹⁵³ Ebd., S. 17.

⁹⁵⁴ Snell, Bruno: Die Entdeckung des Geistes. Studien zur Entstehung des europäischen Denkens bei den Griechen. Göttingen 1986⁶.

⁹⁵⁵ Lippe, Bd. I, S. 68.

„Es handelt sich aber nicht so sehr um einen mit Verlusten bezahlten Fortschritt menschlicher Selbsterkenntnis, als vielmehr einen praktischen Vorgang, durch den der Mensch sich im Wege der Selbstdeutung zu etwas umgestaltet: zur souveränen, zu Selbstbestimmung und vernünftiger Selbstkontrolle berufenen Person.“⁹⁵⁶

Eine Rehabilitierung der Sinnlichkeit über ihre objektiv dienende Funktion hinaus impliziert also immer eine Rückkehr in einen vorbewußten Zustand, eine Rückwendung vom Logos zum Mythos. Dieser Logos ist aber Bedingung abendländischer Humanität, jenem Begriff von der Würde des Menschen, der hier als Maßstab angelegt wurde. Gerade die homerischen Epen machen in ihrer oft barbarischen Grausamkeit des zehnjährigen Gemetzels vor Troja deutlich, was die Rückführung auf einen vorpersonalen Sinneszustand in Konsequenz impliziert.

Selbst für einen engeren Ästhetikbegriff und für das eigentliche Feld der Kunst sowie für die Kunstpädagogik ist somit die Betonung von „Sinnenbewußtsein“ ein wenig tauglicher Ansatz, denn er teilt entweder eine Banalität mit - *omnis cognitio incipit a sensu* - oder bedeutet in Konsequenz die Infragestellung des personalen Menschenbildes und der Würde des Menschen. Dies reflektiert eine generelle Tendenz der Postmoderne, Ethik durch Ästhetik zu ersetzen, Ästhetik dabei so auszuweiten, daß damit jedwede subjektive Erfahrung bezeichnet wird, und somit Ethik über eine konturlose Ästhetik als rein subjektive Konstruktion gänzlich zu relativieren.⁹⁵⁷

Berger macht hingegen darauf aufmerksam, daß Sinneswahrnehmung, vor allem das Sehen, einen menschlichen Sinn erwartet, der auf das Leben als *Aufgabe* gerichtet ist, also nicht nach dem Bewußtsein der Sinne fragt, sondern nach dem, was Kunst, was Sichtbares beiträgt, um vermittels der Sinne und des Bewußtseins dem Leben als menschlicher Aufgabe einen Sinn abzurufen. Sinneswahrnehmung, insbesondere das Sehen, ist demnach immer sozial gerichtet wie sozial gebunden.

Diese soziale Gebundenheit der Wahrnehmung, „ein Sehen unter der Prämisse des *Sensus communis*“, welches auf einem „Urglauben“ an das Sichtbare basiert und auf Sinngebung gerichtet ist, erkennt Gerhard *Danzer*

⁹⁵⁶ Schmitz, Hermann: System der Philosophie. Band 2: Der Leib. Bonn 1965, S. 366.

⁹⁵⁷ Vgl. zu dieser Tendenz in der Pädagogik auch Rapp Wagner, S. 355f.

auch als Ergebnis der Philosophie Maurice *Merleau-Pontys*.⁹⁵⁸ Er legt dar, daß *Merleau-Ponty* in seinem phänomenologischen Zugang zu Erkenntnissen kommt, die sich mit den hier und von *Danzer* ebenfalls angeführten Ergebnissen der Humanwissenschaften decken. Insofern wäre aus dieser phänomenologischen Perspektive ein weiterer Ausgangspunkt für die geforderte anthropologische Fundierung zu gewinnen. Zu klären, inwiefern wiederum Berger selbst durch *Merleau-Pontys* Denken beeinflusst ist - eine Rezeption erscheint aufgrund terminologischer und methodischer Analogien wahrscheinlich, wenn auch aufgrund fehlender Hinweise bei Berger wiederum schwierig nachzuweisen - bleibt dabei Aufgabe weiterer Forschung.

Schließlich wurde in dieser Arbeit aus der erkannten Notwendigkeit einer anthropologischen Fundierung der Kunstpädagogik der weitere Schluß gezogen, daß eine diesen Parametern entsprechende Theorie der Kunstpädagogik in ihren Grundsatzdimensionen von der Entwicklung der Kunst abzukoppeln sei, will man einem über die Wissenschaft bestimmbaren Bild vom Menschen gerecht werden. Wenn die Bindung an die Pädagogik von einigen zeitgenössischen Strömungen der Kunstpädagogik als „erziehungswissenschaftlicher Oktroi“ empfunden wird, aus dem sich eine „zeitgemäße Kunstpädagogik“ befreien müsse, um „vermehrt künstlerische oder aber kunstnahe Parallelverfahren der Vermittlungsarbeit“ zu betreiben⁹⁵⁹, so bedeutet dies, daß sich diese kunstpädagogischen Konzepte kurzerhand selbst zu Kunst erklären und sich damit dem wissenschaftlichen Diskurs wie dem Wertekonsens des demokratischen Gemeinwesens entziehen. Insofern dürften „Gespräche in der Nähe der Kunst“⁹⁶⁰ nicht hinreichen, um der aufgezeigten notwendigen ethischen Verantwortung gerade in heutiger Zeit gerecht zu werden.

Dieses Abkoppeln des kunstpädagogischen Diskurses von aktuellen Entwicklungen der Kunst muß selbstverständlich im übertragenen Sinne auch für den Gegenstand dieser Arbeit selbst gelten. Wenn also mit Berger ein

⁹⁵⁸ Danzer, Gerhard: *Merleau-Ponty. Ein Philosoph auf der Suche nach Sinn*. Berlin 2003, S. 141f. und 145.

⁹⁵⁹ Kettel, Joachim: *Gespräche in der Nähe der Kunst. Einleitung*. In: Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste/ ders. (Hrsg): *Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse - Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa*. Stuttgart 1998, S. 15f.

⁹⁶⁰ Ebd., S. 11.

im weitesten Sinne künstlerisches Werk oder gelebte Ästhetik und Ethik als Maß für kunstpädagogische Folgerungen in Anschlag gebracht wird, so ist dies zwar eine legitime Basis, um hieraus Anregungen zu empfangen; Berger als Künstler, Schriftsteller und Kunstessayist kann jedoch genauso wenig als alleiniger Zeuge für ein fachwissenschaftliche Weiterentwicklung gehört werden, wie dies einer Kunstform oder Kunstrichtung erlaubt sein soll. Bergers Bedeutung beschränkt sich also tatsächlich auf das Aussenen eines *Impulses*. Diese Einschränkung schmälert andererseits seine Bedeutung und die Relevanz des hier Erarbeiteten keineswegs, denn als „Impulsgeber“, der dem realitätsunsicheren, richtungslosen kunstdidaktischen Diskurs der (Post-) Postmoderne eine Richtung geben könnte, eignet sich Bergers Denken um so mehr. Es ist hier zudem jene Ästhetik seines Werks, die ästhetische Macht seiner poetisch geschulten Sprache und die Suggestivität seiner metaphernreichen Argumentation, die diesen Impuls um so deutlicher setzen kann. Und: Berger zeigt mit der Evidenz seines selbst gelebten Lebens, daß Menschlichkeit aufgrund von Empathie, daß Sinn im Sichtbaren zu erfahren und zu vermitteln möglich ist. Diese ethische Unbedingtheit, sein Beharren auf einem kritischen Humanismus, den er aus dem lebendigen Kontakt mit Menschen, nicht allein aus einem theoretischen Diskurs zieht, vermag die lähmende „Negation der Negation“ zu negieren und den postmodernen Relativismus zu relativieren. Berger führt die wohl entscheidende Frage in aller Eindringlichkeit vor Augen: Was will und was kann die Kunst für den Menschen leisten? Wie kann sie Menschlichkeit fördern? Und wie kann Kunstpädagogik hieran partizipieren? Daß dies letztlich klassisch-humanistische Fragestellungen wiederaufgreift, spricht weniger gegen Berger oder diese Fragestellungen als für deren überzeitliche Notwendigkeit.

Hier liegt auch das Zentrum jenes Anstoßes, den Berger für die Kunstpädagogik gibt: Die *ästhetische Wucht und ethische Eindringlichkeit*, mit der er die Frage nach dem Menschen wieder oder immer noch stellt, bildet die Legitimation für die Heranziehung seines Werkes als Impuls für eine anzustrebende Neubesinnung in diesem Diskurs. Ästhetik und Kunst ersetzen hier also nicht Pädagogik oder Didaktik als Wissenschaft, sondern dienen der Vermittlung einer Anregung, die gerade die Kunstpädagogik, da sie

doch der Kunst und Ästhetik verpflichtet ist, dann vielleicht um so eher aufnehmen kann.

Hinzu kommt, wie deutlich wurde, daß Berger in seiner Person und seinem Denken weltanschauliche Positionen vereint, deren Differenz den politischen, philosophischen und pädagogischen Diskurs der letzten Jahrzehnte im wesentlichen bestimmt haben. Bergers Amalgam aus marxistisch-gesellschaftskritischer, aufklärerischer und christlich-humanistischer Tradition mag dabei theoretisch nicht an jeder Stelle verträglich sein; doch vereint er das Disparate in seinem Anliegen, aus diesen Strängen das zu extrahieren und zu leben, was in der Gegenwart dem Menschen dient.

Dies erscheint um so bedeutsamer, als am Beginn des 3. Jahrtausends die reale Welt Entwicklungen aufweist, die weder gesellschaftskritischem noch humanistischem Denken hinnehmbar erscheinen dürften. In einer Zeit, in der weltweite Kriege wieder als Mittel der Politik legitimiert werden und im Zuge der sogenannten Globalisierung massivstes soziales und ökonomisches Unrecht um sich greift, so daß in langer historischer Erfahrung erarbeitete Grundlagen der europäischen Kultur, wie das Völker- und Menschenrecht, marginalisiert, wenn nicht eliminiert zu werden drohen, ist Bergers Impuls, die Frage, welchen Beitrag die Kunst und welchen die Pädagogik leisten will, um Menschlichkeit, soziale Gerechtigkeit und Frieden zu sichern, hochaktuell.

In der ihm eigenen Verschmelzung von Mitgefühl und politischem Bewußtsein hat Berger jüngst die Fragen einfühlsam formuliert, die eine Menschheit an uns stellt, deren hauptsächliche Erfahrung der von Konsumismus, Gewalt, Krieg, Manipulation und Tyrannei verursachte *Schmerz* ist:

“Überall - und unter sehr verschiedenen Bedingungen - fragen sich Menschen derzeit: Wo leben wir? Die Frage ist historisch gemeint, nicht geografisch. Was durchleben wir gerade? Wohin treiben wir? Was haben wir verloren? Wie sollen wir weitermachen, so ohne eine überzeugende Zukunftsvorstellung? Warum haben wir die Sicht auf alles, was jenseits unserer Lebenszeit liegt, verloren?”⁹⁶¹

⁹⁶¹ Berger: Konsum und Schmerz.

Diese Bezugnahme auf Weltprobleme der Gegenwart und auf unsere ethische Verantwortung soll keiner weiteren kunstpädagogischen Hypertrophie Vorschub leisten. Doch ist andererseits nicht hinnehmbar, daß die Kunstpädagogik der Kunst in einen Subjektivismus und eine Selbstreflexivität folgt, die ihre Verantwortung für Mensch und Welt nicht mehr kennt. Kunst ist nicht alles, aber auch nicht Nichts. Sie ersetzt gelebte Humanität nicht, darf aber auch ihren Beitrag hierzu nicht ausblenden. Sie ist allein nicht Sinn, kann aber vom Sinn des Sichtbaren sprechen und so Hoffnung wecken, Leben ermutigen. In diesem Sinne hat Robert *Adams* den möglichen Stellenwert von Fotografie, von Kunst und Literatur gerade im Verhältnis zur Notwendigkeit gelebter Mitmenschlichkeit, auf die letztlich alle Pädagogik zielen muß, sehr treffend formuliert:

"And though poems and pictures cannot by themselves save anyone - only people who care for each other face to face have a chance to do that - they can strengthen our resolve to agree to life."⁹⁶²

⁹⁶² Adams, Robert: Photographing Evil. In: Adams (1996), S. 70.

LITERATURVERZEICHNIS

Für Zeitschriften verwendete Abkürzungen:

K+U = Kunst + Unterricht

KuS = Kamera und Schule

ZfK = Zeitschrift für Kunstpädagogik

Primärtexte von John Berger

Berger, John: A Painter of Our Time. New York 1989 (Original 1958)

Berger, John: Permanent Red. Essays in Seeing. London 1960

Berger, John: The Foot of Clive. Harmondsworth 1970 (Original 1962)

Berger, John: Corker's Freedom. London 1981(Original 1964)

Berger, John: The Success and Failure of Picasso. Harmondsworth 1965

Berger, John/ Mohr, Jean: Geschichte eines Landarztes. Mit einem Nachwort von Hans Jürgen Balmes. Frankfurt/M. 2001 (Original 1967) [= Berger: Landarzt]

Berger, John: G. Leipzig 1991² (Original 1972)

Berger, John unter Mitarbeit von Sven Blomberg, Chris Fox, Michael Dibb, Richard Hollis: Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. Reinbek bei Hamburg 1974 (Original 1972) [= Berger: Sehen]

Berger, John/ Mohr, Jean unter Mitarbeit von Sven Blomberg: Arbeitsemigranten. Erfahrungen, Bilder, Analysen. Reinbek bei Hamburg 1976 (Original 1975) [= Berger: Arbeitsemigranten]

Berger, John: Sau-Erde. Geschichten vom Lande. München, Wien 1982 (Original 1979)

Berger, John: Das Leben der Bilder oder die Kunst des Sehens. Berlin 1981 (Original 1980) [= Berger: Leben]

Berger, John/ Mohr, Jean: Images from a Peasant Woman's Memory: "If Each Time". In: Parkinson, Kathleen/ Priestman, Martin: Peasants and Countrymen in Literature. Surrey 1982, S. 5-24 [= Berger: Images]

Berger, John/ Mohr, Jean unter Mitarbeit von Nicolas Philibert: Eine andere Art zu erzählen. München, Wien 1984 (Original 1982) [= Berger: Art]

Berger, John: Und unsere Gesichter, mein Herz, vergänglich wie Fotos. München 1992 (Original 1984) [= Berger: Gesichter]

Berger, John: Das Sichtbare und das Verborgene. Essays. München, Wien 1990 (Original 1985) [= Berger: Das Sichtbare]

- Berger, John: Spiel mir ein Lied. Geschichten von der Liebe. München, Wien 1988 (Original 1987)
- Berger, John: Flieder und Flagge. Eine alte Frau erzählt von einer Stadt. München, Wien 1991 (Original 1990)
- Berger, John: Begegnungen und Abschiede. Über Bilder und Menschen. München, Wien 1993 (Original 1991) [= Berger: Begegnungen]
- Berger, John: Was es bedeutet, zu leben. In: Waplinton, Nick: Living Room. Mit Essays von John Berger und Richard Avedon. Frankfurt/M. 1991
- Berger, John: Gute Nachrichten, schlechte Nachrichten. Fünf Essays 1989-1992. Leipzig 1992 [= Berger: Nachrichten]
- Berger, John: Auf dem Weg zur Hochzeit. Frankfurt/M. 1999² (Original 1995)
- John Berger über die Nebel von Ferrara. In: Du - Die Zeitschrift der Kultur. November 1995, S. 14-15
- Berger, John: Schritte zu einer kleinen Theorie der Sichtbarkeit. Ostfildern 1996 [= Berger: Theorie der Sichtbarkeit]
- Berger, John: Mann und Frau unter einem Pflaumenbaum stehend. Frankfurt/M. 2000 (Original 1996) [= Berger: Pflaumenbaum]
- Berger, John: Der seltsame Fall des Giorgio Morandi. In: Katalog „Giorgio Morandi. Gemälde, Aquarelle, Zeichnungen, Radierungen“. Bahnhof Rolandseck 1997, S. 25-27 [= Berger: Morandi]
- Berger, John/ Franck, Martine: Dialog per Fax. In: Franck, Martine: Von Tag zu Tag. Mit einem Dialog per Fax zwischen John Berger und Martine Franck. München 1998
- Berger, John: King. Frankfurt/M. 2001 (Original 1999)
- Wisner, Beat (Hrsg.): John Berger - Road Directions. Zeichnungen und Texte. Aarau, Zürich 1999
- Berger, John/ Christie, John; I Send You This Cadmium Red. Ein Briefwechsel über Farben. Basel, Boston, Berlin 2000 [= Berger: Cadmium Red]
- Berger, John: Selected Essays. Edited by Geoff Dyer. London 2001
- Berger, John: Vorwort. Versuchen, hinter die Dinge zu schauen. In: Roy, Arundhati: Die Politik der Macht. München 2002, S. 9-19
- Berger, John: Konsum und Schmerz. Betrachtungen über das Wesen der Tyrannei. In: Le Monde diplomatique, Nr. 6980 vom 14.2.2003

Sekundärliteratur zu John Berger

- Balmes, Hans Jürgen: Nachwort. In: Berger, John/ Mohr, Jean: Geschichte eines Landarztes. Mit einem Nachwort von Hans Jürgen Balmes. Frankfurt/M. 2001, S. 167-172
- Bras, A. R.: A Sense of The Future: The Work of John Berger. In: Critique, Spring, 25:3, 1984, S. 125-135
- Chollet, Mona: „Le travail de l'écrivain, c'est de montrer qu'il n'y a pas un eux et un nous“. Périphéries, octobre 1999. <http://www.peripheries.net/g-berger.htm>, 29.07.02.
- De Bolla, Peter: Berger and the Ethics of Writing. In: The Minnesota Review, N.S. 28, Spring 1987, S. 78-84
- Dyer, Geoff: Ways of Telling. The Work of John Berger. London 1986
- Engelberg, Achim: Über Dörfer und Städte. Der europäische Erzähler John Berger. Berlin 1998
- Ingendaay, Paul: Spiel mir das Lied vom Flieder. Sau-Erde und Sehschule: Zum siebzigsten Geburtstag des englischen Schriftstellers John Berger. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 5. 11. 1996
- Isenschmid, Andreas: Nachwort. Vielfalt und Einheit in John Bergers Werk. In: Berger, John: Und unsere Gesichter, mein Herz, vergänglich wie Fotos. München 1992, S. 109-119
- John Berger - The Moment of Truth. Question and Answer. In: San Francisco Chronicle, 6.1.2002
- „Liebe, Tod und hohe Berge. Ansichten des Schriftstellers John Berger.“ Ein Film von John Albert Jansen. Deutsche Bearbeitung: Claus Bredenbrock. Westdeutscher Rundfunk 1997 [= Film Jansen]
- Lippincott, Robin: One Big Canvas: The Work of John Berger. In: The Literary Review, Fall 1991, S. 134-142
- Papastergiadis, Nikos: Modernity as Exile: The Stranger in John Bergers Writing. Manchester 1993
- Quillian, Bill: Pig Earth: Writing Inside the Wall. In: The Minnesota Review, N.S. 28, Spring 1987, S. 85-97
- Ramey, Frederick W.: John Berger, within his fiction: The re-membering of the novel. Ann Arbor, Mi. 1991
- Robbins, Bruce: Feeling Global. Experience and John Berger. In: Boundary2. Vol. XI 1, 2, Fall/Winter 1982/83. Binghamton, New York, S. 291-308
- Weibel, Paul: Reconstructing the Past. G. and The White Hotel. Two Contemporary 'Historical Novels'. Bern, Frankfurt/M., New York, Paris 1989

Welz, Stefan: Nachwort. In: Berger, John: G. Leipzig 1991², S. 428-446

Welz, Stephan: Ways of Seeing - Limits of Telling. Sehen und Erzählen in den Romanen John Bergers. Eggingen 1996

Wismer, Beat: „No drawing, however good, can be more than a trace“. Zu John Berger als Zeichner. In: ders. (Hrsg.): John Berger - Road Directions. Zeichnungen und Texte. Aarau, Zürich 1999, S. 7-9

Kunstpädagogische und fotodidaktische Literatur

Adhoc-Gruppe Visuelle Kommunikation: Visuelle Kommunikation - Zur gesellschaftlichen Begründung eines neuen Unterrichtsfaches. In: Ehmer, Hermann K.: Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln 1971, S. 367-373

„Ästhetische Praxis - Politische Praxis“. K+U Sonderheft 1981

Blaschke, Ralph: Der Sinnlichkeit einen Sinn geben. Überlegungen zu einem fotodidaktischen Konzept. In: Wick, Rainer K. (Hrsg.): Fotografie und Ästhetische Erziehung. München 1992, S. 157-168

Borchhardt, Johannes/ Dunkel, Ole/ Stüber, Joachim: Audiovisuelle Medien in der Schule 1. Zur politischen Ökonomie visueller Kommunikation. Ravensburg 1972

Cibulka, Heinz: Bildsprachliche Fotografie. In: Wick, Rainer K. (Hrsg.): Fotografie und Ästhetische Erziehung. München 1992, S. 129-138

Claußen, Bernhard (Hrsg.): Politisches Lernen durch Visuelle Kommunikation. Texte zur Grundlegung, Konkretisierung und Kritik. Ravensburg 1975

Claußen, Bernhard: Desiderate im Problemfeld einer politisch verstandenen Visuellen Kommunikation. In: ders. (Hrsg.): Politisches Lernen durch Visuelle Kommunikation. Texte zur Grundlegung, Konkretisierung und Kritik. Ravensburg 1975, S. 275-281

Claußen, Bernhard/ Weigt, Michael: Überlegungen im Anschluß an die Durchführung eines „Neigungskurses Fotografie“. In: Claußen, Bernhard (Hrsg.): Politisches Lernen durch Visuelle Kommunikation. Texte zur Grundlegung, Konkretisierung und Kritik. Ravensburg 1975, S. 199-209

Criegern, Axel von: Zum Politik-Begriff Gunter Ottos. In: Claußen, Bernhard (Hrsg.): Politisches Lernen durch Visuelle Kommunikation. Texte zur Grundlegung, Konkretisierung und Kritik. Ravensburg 1975, S. 38-42

Criegern, Axel von: Fotodidaktik als Bildlehre. Berlin 1976

- Criegern, Axel von: Die unsichtbare Fotografie oder Die Ikonografie des Unbewußten. In: Wick, Rainer K. (Hrsg.): Fotografie und Ästhetische Erziehung. München 1992, S. 71-82
- Driever, Ralph: Ästhetische Erziehung zwischen Therapie und Kunst. In: K+U, 158/ 1991, S. 17-18
- Dunkel, Ole/ Jentzsch, Konrad (Hrsg. im Auftrag des Bundes Deutscher Kunsterzieher e.V.): Ästhetische Erziehung und gesellschaftliche Realität. Eine Bestandsaufnahme zur Situation des Faches Bildende Kunst/Visuelle Kommunikation (Kunstpädagogik Kongreß, Berlin West 1976). Ravensburg 1976
- Ehmer, Hermann K.: Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln 1971
- Ehmer, Hermann K.: Zur Metasprache der Werbung - Analyse einer DOORNKAAT-Reklame. In: ders. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln 1971
- Ehmer, Hermann K.: Krise und Identität - Zur Kritik einiger fachdidaktischer und fachspezifischer Kategorien. In: Hartwig, Helmut (Hrsg.): Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation. Köln 1976
- Ehmer, Hermann K.: Ästhetische Erziehung und Subjektivität. In: K+U Sonderheft 1980 „Subjektivität und Lernen“, S. 4-13
- Ehmer, Hermann K.: Portraitplastik. Überlegungen zu einer ziemlich unzeitgemäßen Veranstaltung. In: K+U Sonderheft 1980 „Subjektivität und Lernen“, S. 62-70
- Feininger, Andreas: Große Fotolehre. München 1981
- Fischer, Gert Heinz: Kunstdidaktik aus pädagogisch-anthropologischer Sicht. In: Otto, Gunter/ Zeinert, Horst-Peter (Hrsg.): Grundfragen der Kunstpädagogik. Materialien und Relationen - Basis- und Bezugsdisziplinen. (Handbuch der Kunst- und Werkerziehung Band I) Berlin 1975, S. 78-151
- Friedrichs, Karsten: Zeit sichtbar machen. Biografische Fotofolgen. Grundkurs 12. Jahrgang. In: K+U 160/1992, S. 51-53
- Giffhorn, Hans: Die „Neue Sinnlichkeit“ aus Oldenburg. In: BDK-Mitteilungen 1/1984, S. 19-20
- Giffhorn, Hans: Verpaßte Chancen. Weitere Bemerkungen zum INSEA-Kongreß und zur deutschen Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen 3/1988, S. 32-34
- Glas, Alexander: Zeit und Fotografie. In: K+U 160/1992, S. 42-43

- Goy, Ottmar H.: Wie man etwas sucht, das es nicht gibt und dies in der Kunst findet. Kritik an Peter Rechs Kunsttherapiebegriff in den BDK-Mitteilungen 1/86. In: BDK-Mitteilungen 3/1986, S. 4-5
- Gramatzki, Rolf: Von der „Schulphotographie“ zur Fotografie an der Schule. In: K+U 187/1994, S. 35-37
- Grünwald, Dietrich: Einleitung. In: K+U Sammelband „Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995“. Velber 1996, S. 6-7
- Haas, Hermann: Die eigene Vergangenheit in Familienbildern. Durch Reproduktion und Ausschnittfotografie Sachverhalte untersuchen und darstellen. Unterrichts Anregung für alle Schulstufen. In: K+U 110/1987, S. 35-36
- Hartlaub, Gustav F.: Der Genius im Kinde. Breslau 1930²
- Heller, Dieter: Die Entwicklung des Werkens und seiner Didaktik von 1880 bis 1914. Bad Heilbrunn/ Obb. 1990
- Hentig, Hartmut von: Das Leben mit der Aisthesis (1969). In.: Otto, Gunter (Hrsg.): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst - Didaktik - Medien 1969-1974. Braunschweig 1975, S. 25-26
- Hildred, Mike: New Ways of Seeing. In: Thistlewood, David (Hrsg.): Critical Studies in Art and Design Education. Harlow, Essex 1989, S. 42-56
- Hillwig, Norbert: Wahrnehmen und Handeln. Ästhetisch-politische Aspekte von Umweltarbeit und Umwelterziehung. In: BDK-Mitteilungen 3/1991, S. 14-17
- Hinkel, Hermann: Fotografie und Fotografieren im Kunstunterricht. Vorbemerkungen zum Heftthema. In: K+U 110/1987, S. 11
- Hönsch, Elke: „Heiter bis wolkig“. Zwei vierte Klassen dokumentieren ihre Klassenreise. In: K+U 110/1987, S. 22-23
- Hughes, Arthur: The Copy, the Parody and the Pastiche. In: Thistlewood, David (Hrsg.): Critical Studies in Art and Design Education. Harlow, Essex 1989, S. 71-81
- Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste/ Kettel, Joachim (Hrsg.): Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse - Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa. Stuttgart 1998
- Jannott, Christine: Fotografie - Fotokopie: Ein Dialog. Zur Möglichkeit der künstlerischen Selbsterfahrung mit biographischem Material. In: K+U 177/1993, S. 48-49
- Junker, Hans-Dieter: Subjektorientierte ästhetische Praxis. In: BDK-Mitteilungen 2/1984, S. 5-18

- Kahrmann, Klaus-Ove/ Karolac, Wieslaw: I will sing the earth - Ich möchte die Erde besingen. Ein Beitrag zur Neuorientierung in der ästhetischen Erziehung. In: BDK-Mitteilungen 4/1995, S. 12-17
- Kehr, Wolfgang: Zwischen Technik und Gestaltung. Zur Geschichte und Didaktik gymnasialer Fotokurse. In: Wick, Rainer K. (Hrsg.): Fotografie und Ästhetische Erziehung. München 1992, S. 109-128
- Kerbs, Diethart: Zum Begriff der ästhetischen Erziehung (1970/1972). In: Otto, Gunter (Hrsg.): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst - Didaktik - Medien 1969-1974. Braunschweig 1975, S. 12-24
- Kerbs, Diethart: Wider den Kunstoptimismus. In: K+U 61/1980, S. 29
- Klein, Friedhelm/ Müller-Egloff, Peter: Fotografie als Sprache: Versuche der Kommunikation in einer gemeinwesenorientierten Projektarbeit. In: Frenzel, G. et al.: (Hrsg.): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung Band VI: Foto, Film, Fernsehen. Berlin 1979, S. 239-265
- Knödler-Bunte, Eberhard: Sozialgeschichte und Kunstwissenschaft. In: Dunkel, Ole/ Jentzsch, Konrad (Hrsg. im Auftrag des Bundes Deutscher Kunsterzieher e.V.): Ästhetische Erziehung und gesellschaftliche Realität. Eine Bestandsaufnahme zur Situation des Faches Bildende Kunst/Visuelle Kommunikation (Kunstpädagogik Kongreß, Berlin West 1976). Ravensburg 1976, S. 89-109
- Konrath, Ruth: Der Stellenwert von Therapie mit ästhetischen Mitteln in den neueren Konzepten der Kunstdidaktik. In: ZfK 2/1979, S. 4-7
- Leber, Hermann: Sehen lernen durch Kunstbetrachtung. Kritik der Visuellen Kommunikation. Hildesheim, New York 1980
- Lehmann, B.: Amateurphotographie und Zeichenunterricht. In: Schauen und Schaffen, 22/1909, S. 333-339
- Machhaus, Siegfried: Kunsterziehung und Schulphotographie. In: KuS 4/1968, S. 115-119
- Maschke, Wilhelm: Unsere ersten Aufnahmen. In: KuS 1/1963, S. 10.
- Maschke, Wilhelm: Die Stellung der Photographie im Bildungsauftrag der modernen Schule. In: KuS 4/1968, S. 101-107
- Maunz, Theodor: Photographieren im Bereich der Bildung. Festrede des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus Professor Dr. Theodor Maunz bei der Preisverleihung in München des „Deutschen Jugendphotopreises 1963“. In: KuS 3/1964, S. 99-104
- Mayrhofer, Hans/ Zacharias, Wolfgang: Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität. Reinbek/Hamburg, 1976

- Meyers, Hans: Theorie der Kunsterziehung. Reflexionen zur fachwissenschaftlichen und bezugswissenschaftlichen Grundlegung der Kunst- didaktik. Frankfurt/M. 1973
- Milke, Egmont: So gewannen wir unsere Preise. In: KuS 1/1963, S. 11
- Möller, Heino R.: Gegen den Kunstunterricht. Ravensburg 1970
- Mulders, Ulrich: „Gelebte Momente“. Kinder- und Jugendfotografie als Gegenstand ästhetischer Erziehung. K+U 206/1996, S. 23-26
- Nündel, Ernst: Der Beitrag der Ästhetik zur Kunstpädagogik. In: Otto, Gunter/ Zeinert, Horst-Peter (Hrsg.): Grundfragen der Kunstpädagogik. Materialien und Relationen - Basis- und Bezugsdisziplinen. (Handbuch der Kunst- und Werkerziehung Band I) Berlin 1975, S. 152-167
- Osler, Dieter: 150 Jahre Fotografie und Schule. In: BDK-Mitteilungen 4/1988, S. 4-9
- Otto, Gunter: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Ansätze - Materialien - Verfahren. Braunschweig 1974
- Otto, Gunter (Hrsg.): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst - Didaktik - Medien 1969-1974. Braunschweig 1975
- Otto, Gunter/ Otto, Maria: Ästhetisches Verhalten. Ein Plädoyer für eine vernachlässigte Erkenntnisweise. (1986). In: K+U Sammelband „Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995“. Velber 1996, S. 16-22
- Otto, Gunter/ Otto, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Band I. Seelze 1987
- Patt-Wüst, Karin: Alternative: Musische Bildung. Versuch einer handlungsleitenden Theorie musischer Bildung heute. Frankfurt/M. 1980
- Pfennig, Reinhard: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. Oldenburg 1964
- Pickel, Sepp (-el): Deutscher Jugend-Photopreis 1962. In: KuS 3/1963, S. 77.
- Pickel, Sepp: Gestern und Heute. Fragestellungen zur Photographie. In: KuS 1/1964, S. 23.
- Pickel, Sepp: Gedanken zur Schulphotographie. In: KuS 3/1966, S. 67-71
- Rech, Peter: Therapeutische Funktion subjektorientierter ästhetischer Praxis. Voraussetzungen aus strukturalistischer Sicht. In: BDK-Mitteilungen 2/1984, S. 29-33
- Rech, Peter: Kunst, Kunsttheorie und Kunsttherapie. In: BDK-Mitteilungen 1/1986, S. 28-30

- Richter, Hans-Günther (Hrsg.): Therapeutischer Kunstunterricht. Düsseldorf 1977
- Richter, Hans-Günther: Kunst und/oder Therapie? In: ZfK 2/1979, S. 1-3
- Richter, Hans-Günther: Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880. Düsseldorf 1981
- Schönteich, Sabine: Am Anfang war die Lomo ... In: K+U 251/2001, S. 19-21
- Schwarz, Roland: Elemente der Bildgestaltung in einfachen Photogrammen. In: KuS 2/1964, S. 68-72
- Selle, Gert: Ästhetische Grunderfahrungen in der Übung „Tasten, Fühlen, Begreifen, Formen“. Zwei Texte für das Plenum des Projekts SCHULE DER SINNE. In: BDK-Mitteilungen 4/1983, S. 12-21
- Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek bei Hamburg 1988.
- Selle, Gert: Der Kunstpädagoge als „Sinnstifter“. In: BDK-Mitteilungen 2/1990, S. 18-23
- Selle, Gert: Soll man von ästhetischer Intelligenz reden? Ein ketzerischer Entwurf. In: BDK-Mitteilungen 2/1994, S. 4-10
- Sowa, Hubert: Kunstreligion oder Kunstpädagogik? In: K+U 251/2001, S 45-47.
- Sowa, Hubert: Ethik der Fragmentierung? Anmerkungen zur künstlerischen Praxis des „Collagierens“. In: K+U 268/2002, S. 34-36
- Spitzing, Günter: Schulfotografie. Didaktik und Methodik. München 1975
- Strobel, Susanne: Lebensbilder. Zu einer anderen Gebrauchswiese von Fotografie. In: Wick, Rainer K. (Hrsg.): Fotografie und Ästhetische Erziehung. München 1992, S. 169-178
- Sturm, Hermann: Der ästhetische Erzieher - ein „ästhetisches Subjekt“? Bemerkungen anlässlich einiger Wahrnehmungen auf dem INSEA-Kongreß: „Das Bild der Welt in der Welt der Bilder“. In: BDK-Mitteilungen 1/1988, S. 14-15
- Tebben, Meinhard: Lebensgeschichtlich wirksamer Unterricht am Beispiel Fotografie. In: BDK-Mitteilungen 1/1987, S. 19-31
- Tebben, Meinhard: Fotografie und lebensgeschichtlich wirksames Lernen. In: Wick, Rainer K. (Hrsg.): Fotografie und Ästhetische Erziehung. München 1992, S. 139-156
- Thistlewood, David (Hrsg.): Critical Studies in Art and Design Education. Harlow, Essex 1989

- Weyde, Renate C.: Gestalttherapie und Kunstpädagogik. Ein Beitrag zur Subjektivitätsdebatte. In: BDK-Mitteilungen 4/1983, S. 22-25
- Weyde, Renate C.: Körpererfahrung und Darstellung - Sich hineinversetzen und abbilden. In: K+U 87/1984, S. 37-39
- Weyde, Renate C.: Lebensspanorama. Von Therapie für Unterricht lernen - ein Beispiel subjektzentrierten Kunstunterrichts in der Sekundarstufe II. In: BDK-Mitteilungen 4/1984, S. 15-23
- Wick, Rainer K. (Hrsg.): Fotografie und Ästhetische Erziehung. München 1992
- Wick, Rainer K.: Zur Einführung: Fotografie und Ästhetische Erziehung. Anmerkungen zu einer heiklen Beziehung. In: ders. (Hrsg.): Fotografie und Ästhetische Erziehung. München 1992, S. 9-20
- Wick, Rainer K./ Krautz, Jochen: Die menschliche Perspektive. Gedanken zur Fotodidaktik. In: K+U 206/1996, S. 17-21

Weitere Literatur

- Adams, Robert: Strand's Love of Country: A Personal Interpretation. In: Stange, Maren (Hrsg.): Paul Strand. Essays on his Life and his Work. New York 1990, S. 239-248
- Adams, Robert: Why People Photograph. Selected Essays and Reviews. New York 1994
- Adams, Robert: Beauty in Photography. Essays in Defence of Traditional Values. New York 1996
- Adler, Alfred: Der Sinn des Lebens. Frankfurt/M. 1973
- Adler, Alfred: Die Technik der Individualpsychologie. Zweiter Teil. Frankfurt/M. 1974
- Adler, Alfred: Lebenskenntnis. Frankfurt/M. 1978
- Adler, Alfred: Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd. I. Frankfurt/M. 1982
- Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften, Bd. 7. Frankfurt/M. 1970
- Antal, Frederick: Florentine Painting and Its Social Background. London 1947
- Aquin, Thomas von: Über sittliches Handeln/ Summa theologiae I-II q.18-21. Stuttgart 2001
- Arendt, Hannah: Introduction. Walter Benjamin: 1892-1940. In: Benjamin, Walter: Illuminations. Ed. and with an introduction by Hannah Arendt. 1978⁵, S. 1-58

- Balkenohl, Manfred: Von der Hoffnung im Menschen. Paderborn 1993
- Barthes, Roland: Mythen des Alltags. Frankfurt/M. 1964
- Barthes, Roland: Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt/M. 1989
- Beiler, Berthold: Weltanschauung der Fotografie. Beiträge zu einer marxistischen Ästhetik der Fotografie. Leipzig 1977
- Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt/M. 1963
- Benjamin, Walter: Illuminationen. Ausgewählte Schriften 1. Frankfurt/M. 1977
- Benning, Alfons: Ethik der Erziehung. Grundlegung und Konkretisierungen einer Pädagogischen Ethik. Zürich 1992
- Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung. Band I-III. Frankfurt/M. 1977⁴
- Bock, Lucia: „Loose your mind ...“ - Pädagogische und bildungstheoretische Implikationen von Gestalttherapie und Gestaltpädagogik. Wien 1996
- Bocola, Sandro: Die Kunst der Moderne. Zur Struktur und Dynamik ihrer Entwicklung. Von Goya bis Beuys. München 1994
- Bolz, Norbert/ Ruffer, Ulrich (Hrsg.): Das große stille Bild. München 1996
- Bolz, Norbert/ Ruffer, Ulrich: Vorwort. In: Bolz, Norbert/ Ruffer, Ulrich (Hrsg.): Das große stille Bild. München 1996, S. 11-13
- Bolz, Norbert: Das große stille Bild im Medienverbund. In: Bolz, Norbert/ Ruffer, Ulrich (Hrsg.): Das große stille Bild. München 1996, S. 16-41
- Bowlby, John: Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung - Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Heidelberg 1995
- Bourdieu, Pierre et al.: Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie. Frankfurt/M. 1983
- Brezinka, Wolfgang: Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik. München, Basel 1981⁶
- Burow, Olaf-Axel/ Scherpp, Karlheinz: Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung. München 1981
- Camus, Albert: Fragen der Zeit. Reinbek bei Hamburg 1997
- Cibulka, Heinz/ Schmied, Wieland: Im Pechwald. Eine Dokumentation. Berlin 1986.
- Danzer, Gerhard: Merleau-Ponty. Ein Philosoph auf der Suche nach Sinn. Berlin 2003
- Doran, Michael (Hrsg.): Gespräche mit Cézanne. Zürich 1982

- Ellinghaus, Wolfram: Universelle Werte. Grundlage menschenwürdiger Schul- und Bildungspolitik. Harsewinkel 1999
- Enzensberger, Hans-Magnus: Bewußtseinsindustrie. In: ders.: Einzelheiten 1, Bewußtseinsindustrie. Frankfurt/M. 1969
- Enzensberger, Hans-Magnus: Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Kursbuch 20, Frankfurt/M. 1970
- Finsler, Hans: Neue Wege der Photographie. Hrsg v. Göltz, Klaus E. et al. Leipzig 1991
- Fromm, Erich: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1986¹⁵
- Gethmann-Siefert, Annemarie: Einführung in die Ästhetik. München 1995
- Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz. München 1997²
- Grossman, Dave/ DeGaetano, Gloria: Wer hat unseren Kindern das Töten beigebracht? Ein Aufruf gegen Gewalt in Fernsehen, Film und Computerspielen. Stuttgart 2002
- Grossmann, Klaus E./ Grossmann, Karin: Das eingeschränkte Leben. Folgen mangelnder und traumatischer Bindungserfahrungen. In: Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf, Zürich 2001, S. 35-63
- Gundlach, F. C.: Dem Auge die Uniform ausziehen. In: Art 2/2002, S. 42-45
- Günther, Henning: Freie Arbeit in der Grundschule. Hrsg. vom Elternverein Nordrhein-Westfalen e.V./ Hessischer Elternverein e.V. Bonn 1988
- Hagen, Wolfgang: Die Entropie der Fotografie. Skizzen zu einer Genealogie der digital-elektronischen Bildaufzeichnung. In: Wolf, Herta (Hrsg.): Paradigma Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters. Band 1. Frankfurt/M. S. 195-235.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Hrsg. v. G. Lasson. Leipzig 1930³
- Horkheimer, Max/ Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M. 1969
- Humboldt, Wilhelm von: Bildung und Sprache. Hrsg. von Clemens Menze, Paderborn 1985⁴
- Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz 1971
- Jäger, Margarete/ Jäger, Siegfried (Hrsg.): Medien im Krieg. Der Anteil der Printmedien an der Erzeugung von Ohnmachts- und Zerrissenheitsgefühlen. Duisburg 2002

- Jauß, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt/M. 1984⁴
- Joyce, James: Ulysses. Frankfurt/M. 1975
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. (Werke in sechs Bänden Bd. 4) Köln 1995
- Kemp, Wolfgang: Theorie der Fotografie, Bd. III 1945-1980. München 1983
- Klein, Silke: Acting out - Ideologie versus Therapie. Eine kritische Analyse gestalttherapeutischer Aussagen zu den Ursachen menschlicher Aggression und der daraus abgeleiteten Handlungskonsequenzen. Unveröffentl. Diplomarbeit im Fach Psychologie. Angefertigt bei Prof. Dr. Gary Bente, Universität zu Köln. Köln 1994
- Koschatzky, Walter: Die Kunst der Photographie. Technik, Geschichte, Meisterwerke. München 1987
- Kropotkin, Peter: Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt. Deutsche Ausgabe besorgt von Gustav Landauer. Erstausgabe Leipzig 1904, Neuauflage Grafenau 1999
- Lange, Dorothea/ Dixon, Daniel: Das Vertraute fotografieren. Eine Stellungnahme (1952). In: Kemp, Wolfgang: Theorie der Fotografie, Band III 1945-1980. München 1983, S. 74-78
- Leakey, Richard E./ Lewin, Roger: Wie der Mensch zum Menschen wurde. Neue Erkenntnisse über den Ursprung und die Zukunft des Menschen. Hamburg 1978
- Lippe, Rudolf: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Bd. I Tiefendimensionen des Ästhetischen. Bd. II Leben in Übergängen - Transzendenz. Baltmannsweiler 2000
- Loquai, Heinz: Weichenstellungen für Kriege. Internationales Krisenmanagement und die OSZE im Kosovo-Konflikt. Baden-Baden 2003
- Löw, Konrad: Warum fasziniert der Kommunismus? Eine systematische Untersuchung. München, New York, London, Paris 1985
- Marcuse, Herbert: Die Permanenz der Kunst. Wider eine bestimmte marxistische Ästhetik. (1977) In: ders.: Schriften Band 9. Frankfurt/M. 1987, S. 191-241
- Mende, Hans W.: Leise Wandlungen. Lebensbilder aus der Wesermarsch. Köln 1982
- Menze, Clemens: Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Hildesheim 1980
- Messner, Johannes: Das Naturrecht. Handbuch der Gesellschaftsethik, Staatsethik und Wirtschaftsethik. Innsbruck, Wien, München 1966⁵

- Müller, Jan: Wiederruf. Susan Sontag glaubt wieder an das Gute in der Fotografie. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27.2.2001
- Müller-Pohle, Andreas: Serie - Zyklus - Sequenz - Tableau. In: European Photography 1/1, 1980, S. 5-7.
- Nolz, Bernhard /Popp, Wolfgang (Hrsg.): Miteinander leben - voneinander lernen. Perspektive für die Entwicklung einer Kultur des Friedens in Europa. (= Friedenskultur in Europa. Materialien zur Friedenserziehung, Band 1). Münster 1999
- Palm, Goedart/ Rötzer, Florian: Medien Terror Krieg. Zum neuen Kriegsparadigma des 21. Jahrhunderts. Hannover 2002
- Panofsky, Erwin: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln 1978
- Phillip, Claudia Gabriele: Die Ausstellung "The Family of Man" (1955). Fotografie als Weltsprache. In: Fotogeschichte - Beiträge zu Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Nr. 23/ 1987, S. 45-62
- Pieper, Josef: Über die Hoffnung. München 1949
- Rapp Wagner, Renata: Postmoderne und Pädagogik. Eine kritische Analyse aus philosophisch-anthropologischer Perspektive. Bern, Stuttgart, Wien 1997
- Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen - Kunst. Frechen 1996
- Sandeen, Eric J.: Picturing an exhibition. The Family of Man and the 1950s America. Albuquerque 1995
- Schachtschneider, Karl Albrecht: Res publica, res populi. Grundlegung einer Allgemeinen Republiklehre. Ein Beitrag zur Freiheits-, Rechts- und Staatslehre. Berlin 1994
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart 2000
- Schmitz, Hermann: System der Philosophie. Band 2: Der Leib. Bonn 1965
- Schoeck, Helmut: Kinderverstörung. Die mißbrauchte Kindheit - Umschulung auf eine andere Republik. Asendorf 1989³
- Schöttle, Hugo: DuMont's Lexikon der Fotografie. Foto-Technik, Foto-Kunst, Foto-Design. Köln 1978
- Snell, Bruno: Die Entdeckung des Geistes. Studien zur Entstehung des europäischen Denkens bei den Griechen. Göttingen 1986⁶
- Sontag, Susan: Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen. Reinbek bei Hamburg 1968
- Sontag, Susan: Über Fotografie. Frankfurt/M. 1980

- Steichen, Edward: Ein Leben für die Fotografie. Hrsg. unter Mitwirkung des Museum of Modern Art. Wien, Düsseldorf 1965
- Steichen, Edward: Introduction. In: The Family of Man - The 30th Anniversary edition of the classic book of photography created by Edward Steichen for the Museum of Modern Art, New York. New York 1986
- Störig, Hans Joachim: Weltgeschichte der Philosophie. Stuttgart o.J.
- Sutor, Bernhard: Kleine politische Ethik. Bonn 1997
- Tausk, Petr: Die Geschichte der Fotografie im 20. Jahrhundert. Von der Kunstfotografie bis zum Bildjournalismus. Köln 1977
- The Family of Man - The 30th Anniversary edition of the classic book of photography created by Edward Steichen for the Museum of Modern Art, New York. New York 1986 [Reprint des Katalogs zu „The Family of Man“]
- „The Family of Man 1955-2000. Humanismus und Postmoderne: Eine Revision von Edward Steichens legendärer Fotoausstellung.“ Tagungsunterlagen der Internationalen Tagung der Universität Trier/ Fach Kunstgeschichte und des Centre national d’audiovisuel (CNA), Luxemburg, Europäische Akademie für Bildende Künste, Trier, 12.-14. Oktober 2000
- Time/Life Die Photographie: Umgang mit Fotos - Restaurierung, Archivierung, Aufmachung. Von der Redaktion der Time-Life-Bücher, o.O. 1973
- Vidal, Francesca: Kunst als Vermittlung von Welterfahrung. Zur Rekonstruktion der Ästhetik von Ernst Bloch. Würzburg 1994
- Vogt, Jochen: Aspekte erzählender Prosa. Opladen 1984⁵
- Weiser, Judy: PhotoTherapy Techniques. Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums. San Francisco 1993
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990

ZUSAMMENFASSUNG

Aus John Bergers vielschichtigem Werk wird eine Ästhetik und Ethik extrahiert, die Kunst immer auf Leben bezieht und einen Sinn des Sichtbaren postuliert. Dieser Sinn kann als Totalitätserfahrung in Kunst, Fotografie und an den sichtbaren Erscheinungen selbst gemacht werden. Diese Sinnerfahrung ist sozial gebunden und gerichtet, denn sie bedarf der und fördert Empathie, evoziert Hoffnung und wirkt positiv affirmativ, denn sie vermittelt eine Heimat im Sichtbaren. Als „sichere Bindung“ an Welt und Mensch bildet dieser Sinn zugleich die Grundlage für die Ausbildung kritischen Bewußtseins wie verantwortlichen gesellschaftlichen Handelns. Solche Sinnerfahrung zu machen und mitzuteilen ist für Berger demnach Möglichkeit und Aufgabe von Kunst und Künstler. Herausragendes Medium hierfür ist nach Berger die Fotografie, an der diese Zusammenhänge exemplarisch konkretisiert werden.

Mit dem Anliegen existentieller Sinnvermittlung durch das Sichtbare erweisen sich Bergers Ästhetik und Ethik als implizit pädagogisch, weshalb sie im weiteren als Impuls für die Kunstpädagogik und exemplarisch für die Fotodidaktik aufgefaßt werden. Bergers Ansatz bildet zunächst den Hintergrund, um vorhandene kunst- und fotodidaktische Konzepte kritisch dahingehend zu befragen, welchen Sinn sie dem Sichtbaren zumessen, inwiefern sie eine existentielle Affirmation durch Kunst und Sichtbares unterstützen. Unter Zugrundelegung von Bergers Ästhetik und Ethik werden dann Folgerungen für deren potentielle Bedeutung für Kunstpädagogik und Fotodidaktik gezogen. Als grundsätzliche Folgerung zeigt sich dabei die Notwendigkeit, den kunstpädagogischen Diskurs von aktuellen künstlerischen Strömungen abzukoppeln und Kunstpädagogik auf anthropologische Grundlagen zu fundieren. Hierzu gibt Bergers Sinn des Sichtbaren als „ontologisches Recht“ des Menschen erste Hinweise: Demnach ist der Mensch und seine Würde das Maß der Kunst und ihrer Pädagogik. Diese nehmen also auf überzeitliche Humankonstanten Bezug. Im Sinne von Bergers Ästhetik und Ethik kann Kunstpädagogik Erfahrung vermitteln und machen lassen, Empathie anregen, Hoffnung stiften; sie hat so die Möglichkeit, sinnstiftend und existentiell affirmativ zu wirken ebenso wie kritisches Bewußtsein zu legen und gesellschaftliches Engagement zu unterstützen. Sie

kann somit helfen, die Individual- wie Sozialnatur des Menschen zu entfalten, also tatsächlich „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“, das Leitziel vieler schulischer Richtlinien, zu realisieren. Demnach erweist sich als Kriterium didaktischer Relevanz von Kunst, inwiefern sie zur Ausbildung dieser menschlichen Qualitäten beizutragen vermag.

An einem unterrichtspraktischen Beispiel, in dessen Kontext die Ausstellung „The Family of Man“ einer Neubewertung unterzogen wird, werden diese Zusammenhänge mittels der von Berger nahegelegten spezifischen Möglichkeiten der Fotografie konkretisiert. Fotografie ermöglicht mit ihrem direkten Bezug zum Sichtbaren an alltägliche Erfahrungen und fotografische Gebrauchsweisen anzuknüpfen, ermöglicht eine Form fotografischer Narration, die so als soziale Aktivität verstanden werden kann.

ABSTRACT

The Meaning of the Visible

John Berger's Aesthetics and Ethics as Stimulus for Art Education Using Photography as an Example

This thesis represents the first systematic analysis of John Berger's complex work as an author, art critic, aesthetician, theorist of photography, political essayist and much more to determine his aesthetical and ethical principles. According to Berger, art must always refer to life and give meaning by allowing what is visible to be experienced as part of a totality. Only then can art fulfil man's 'ontological right' to meaning. As a consequence, art is tied to and oriented towards social values.

John Berger's critical and humanistic aesthetics and ethics thus prove to be implicitly educational. This approach is used to provide stimulus for a reconsideration in the discourse on art education.

Existing concepts of art education and teaching methods are analyzed with respect to what meaning they give to the visible. In addition, Berger's theory draws attention to the necessity to base art education on anthropological principles in order to meet man's essential need for meaning. Only then can art education fulfil its potential according to John Berger: Art education is therefore able to initiate and impart experience, to stimulate empathy and create hope, it can provide meaning and encourage personality. This personal affirmation forms the basis for the development of critical thinking and promotes social involvement. Art education can therefore foster man's social and individual nature.

Berger represents both aspects in his work and demonstrates them with aesthetic power: Man is the measure and goal of meaningful art. The purpose of art and art education is therefore to promote experience, empathy, hope, and thus meaning in the framework of social responsibility.

According to Berger, photography is an exceptional medium in this regard. It is used as an example here to examine the interrelationship between art, art education and meaning. This thesis' proposed didactic theory is illustrated by means of a teaching unit based on Edward Steichen's 1955 'Family of Man' exhibition.

DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt zunächst Herrn Professor Dr. Rainer K. Wick für seine kontinuierliche Förderung seit Beginn meines Studiums bei ihm. Mein Interesse für die Fotografie fand bei ihm eine wissenschaftliche Grundlegung und seine Erweiterung auf Kunstpädagogik und -didaktik. Dank seiner Unterstützung in vielen bereichernden Gesprächen und seines Ansporns konnte ich diese Arbeit schließlich zum Abschluß bringen.

Besonderen Dank möchte ich auch Frau Dr. Lucia Bock aussprechen, die als freundschaftlich-kritische Gesprächspartnerin wichtigen Anteil am Gelingen dieses Unternehmens hat. Herrn Dr. Dieter Heller danke ich für seine kritischen Anregungen.

Mein herzlicher Dank für die Durchsicht des Manuskript gilt meinen Schwiegereltern Frau Dr. Inge von Berg und Herrn Adolf Wade-von Berg, zudem Frau Isabelle Föllmer, Frau Annegret Giltz und Frau Kristiane Knie-riem. Frau Madeline Ferretti-Theilig hat dankenswerter Weise das Abstract übersetzt.

Die liebevolle, selbstlose Unterstützung und Zuversicht meiner Frau Bianka hat mir ermöglicht, die Arbeit auch in schwierigen Zeiten fortzusetzen und abzuschließen.

Gewidmet sei diese Arbeit meinen Eltern, deren Liebe zum Menschen und zur Welt (und auch zur Fotografie) die Grundlage dieser Arbeit ausmacht.

Aus unserem Verlagsprogramm:

Albert Kiefer

In Kriegs- und Friedenszeiten

Ästhetische Erziehung als Lebensaufgabe.

Mit der erstmaligen Veröffentlichung der bildnerischen Entwicklung in Kindheit und Jugend des Sohnes Anselm Kiefer

Hamburg 2003 / 288 Seiten / ISBN 3-8300-0900-3

Katrin Uhrlau

Bildnerisches Gestalten als Therapie in der Schule

Hamburg 2002 / 184 Seiten / ISBN 3-8300-0688-8

Regine Köhler

Ästhetische Erziehung zwischen Kulturkritik und Lebensreform

Eine systematische Analyse der Motive ästhetischer Erziehungskonzeptionen

Hamburg 2002 / 238 Seiten / ISBN 3-8300-0487-7

Norbert Wolf

Ästhetisch-konstruktive Didaktik

Von der Wissenschaft und Kunst des Unterrichts –

Anleitung zur Unterrichtsgestaltung

Hamburg 2001 / 420 Seiten / ISBN 3-8300-0290-4

Hans-Günther Richter

Pädagogische Kunsttherapie.

Grundlegung, Didaktik, Anregungen

Hamburg, 2. Aufl. 1999 / 190 Seiten / ISBN 3-8300-0033-2

Walter Hammel

Geschichte pädagogischer Wertorientierung

Hamburg 1993 / 199 Seiten / ISBN 3-86064-130-1

 **VERLAG DR. KOVAČ** 
FACHVERLAG FÜR WISSENSCHAFTLICHE LITERATUR
Postfach 50 08 47 • 22708 Hamburg • www.verlagdrkovac.de • info@verlagdrkovac.de

