

„Stadt in den Blick genommen“ – Ansätze zur Differenzierung beim Erwerb kritisch-reflexiver visueller Kompetenz

* noethen@geo.uni-frankfurt.de, Institut für Humangeographie, Goethe-Universität Frankfurt

** schlottmann@geo.uni-frankfurt.de, Institut für Humangeographie, Goethe-Universität Frankfurt

eingereicht am: 23.03.2015, akzeptiert am: 08.07.2015

Materielle wie mentale Bilder bestimmen die Begegnung mit der Welt und sind für die Konstitution und die Durchdringung geographischer Sachverhalte von entscheidender Bedeutung. Ihnen visuell kompetent zu begegnen stellt, einen zentralen Bildungsauftrag des Geographieunterrichts dar. Dieser Beitrag führt zunächst in das Konzept kritisch-reflexiver visueller Kompetenz ein, um dann am Beispiel von Realbegegnung, Fotografie und Vorstellungsbild drei Wege aufzuzeigen, wie ein Erwerb im Unterricht differenzierend gefördert werden kann.

Keywords: Visuelle Kompetenz, kritische Reflexivität, Differenzierung, urbaner Raum

„Looking at the city“ – Differentiating approaches for encouraging critical-reflective visual competence

Material as well as mental images determine the ways we engage with the world. They are essential for both the constitution and analysis of geographical facts. Which makes learning to deal with visibility in a competent way an important objective of geographical education. In this paper we first introduce the concept of a critical-reflective visual literacy. We then suggest how to encourage this competence in a differentiated manner, using three examples: observation, photography and imagination.

Keywords: visual literacy, critical reflexivity, differentiation, urban space

1 Einleitung

„Sie sehen hier das Portal des Hauptgebäudes der Goethe-Universität Frankfurt. Was sehen Sie?“ Konfrontiert mit der Aufgabe der Rekonstruktion des eigenen Blickes auf den städtischen Raum am Beispiel des auch IG Farben-Haus oder Poelzig-Bau genannten Uni-Hauptgebäudes auf dem Campus Westend reagieren Lernende sehr unterschiedlich: In einer zurückliegenden Lehrveranstaltung begegneten viele Studierende dem Impuls mit der Wiedergabe von geschichtlichen, architektonischen und stadtplanerischen Daten: „Wir sollen doch jetzt rausfinden, warum das so geplant und gebaut wurde, oder?“ (Studentin, 24 Jahre). Vor allem aber suchten sie herauszufinden, was sie dort den Dozent/innen gemäß wohl sehen sollten. Eine Schülerin, theoretisch noch nicht weiter vorgeprägt, gab ihren Blick auf das Gebäude hingegen ganz anders wieder: „Ich finde das gewaltig und auch irgendwie bedrohlich. Für mich ist das kein so schöner Ort. Für

alle Studenten hier ist das aber bestimmt normal, sie *sehen*, das Gebäude bestimmt gar nicht mehr. Oder ganz anders.“ (Schülerin, 16 Jahre). Die Schülerin baut in dieser Aussage einen emotionalen Bezug zum Ort auf, an dem sie sich gerade vermutlich zum ersten Mal in ihrem Leben befindet. Sie erfährt dessen (visuelle) Wirksamkeit und ist zugleich in der Lage, sich selbst in ihrer Positionalität zu reflektieren.

So unterschiedlich sich die jeweiligen Zugänge darstellen, so unterschiedlich erweist sich auch das Niveau des Reflektionsvermögens der jeweils involvierten Personen. Dabei scheinen weder Alters- noch Ausbildungsstufe Anknüpfungspunkte zu bieten, um mit dem Ziel der Kompetenzförderung differenzierend anzusetzen. Es stellt sich vielmehr die Frage, wie es gelingen kann, Lernende in differenzierender Weise in Bezug auf ihre Fähigkeiten zur Reflexion ihrer eigenen visuellen Wahrnehmung zu fördern. Wie können sie diesen Fähigkeiten gemäß an das Durchbrechen des ungefragten Anerkennens des So-Seins der Er-



Abb. 1: Campus West, Poelzig-Bau (Foto: Goethe-Universität Frankfurt / Elke Födisch)

scheinung und das bewusste Überschreiten der Grenze zwischen ontologischer Objektivität (Etwas ist wie es aussieht!) und epistemischer Objektivität (Etwas ist, wie wir gelernt haben es zu sehen!) herangeführt werden (vgl. Schlottmann 2012, 198)?

Die oben angeführten Zitate entstammen den Reflexionsgesprächen mit Studierenden, Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines von den Autorinnen im akademischen Jahr 2012/2013 durchgeführten Projektseminars. Ziel dieser Lehrveranstaltung war es, einerseits die Studierenden in der ersten Phase der Lehramtsausbildung gleichermaßen an fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte heranzuführen sowie andererseits durch die Kooperation mit drei Schulen aus dem Frankfurter Raum auf die konkrete Praxis der schulischen Vermittlung vorzubereiten. Inhaltlich stand für das Projektseminar mit dem Titel „BILD MACHT STADT“ die Auseinandersetzung mit der visuellen Wirklichkeit des städtischen Raumes im Vordergrund. Unter dem Aspekt der sozialisatorischen Relevanz urbaner Lebensstile im Allgemeinen und der damit verbundenen visuellen Einflüssen im Besonderen wurden in den zum Modul gehörigen Veranstaltungen visuelle Wirklichkeiten der gebauten und belebten Umwelt theoretisch auf geographische Bildung und praktisch auf die Planung geographischer Lernprozesse bezogen. In der Veranstaltung I des Moduls wurden im Wintersemester 2012/13 theoriegeleitet Grundlagen für die Konzeption von Lehr-Lern-Arrangements gelegt, durch die die Schüler/innen an die kritisch-reflexive Betrachtung ihrer Umwelt herangeführt werden können. In den Veranstaltungen II und III des Moduls erfolgte die Planung eines – dem Prinzip „Forschendes Lernen“ folgenden – Unterrichtsprojekts sowie dessen praktische Umsetzung in der Sommerschule „BILD MACHT STADT“ in Kooperation mit Schüler/innengruppen der Oberstufe von drei Gymnasien aus der Region sowie einer Reihe etablierter Wissenschaftler/innen, Künstler/innen

und Praxisexpert/innen, die für das Projekt gewonnen werden konnten.

Ausgehend von den Erfahrungen mit dieser schulhochschul-integrativen und transdisziplinär angelegten Lehrveranstaltung wird in den folgenden Ausführungen ein Ansatz für die differenzierende Vermittlung einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz entwickelt. Wie kann es z. B. gelingen, Heranwachsende zu befähigen, das, was ihnen in ihrem Alltag visuell begegnet, nicht als bedingungslos „gegeben“ hinzunehmen und (individuelle) Sehgewohnheiten und (kulturelle) Sehkonventionen zu hinterfragen? Die Entwicklung der Argumentation bedarf zunächst der Klärung, was die Autorinnen unter einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz verstehen. Dabei geht es einerseits um die Herausarbeitung des kritisch-reflexiven Moments und andererseits um die Bestimmung des Objekts der Betrachtung, welches all das umfasst, was dem sehenden Auge begegnet. Diese theoretische Grundlegung aufgreifend wird in einem zweiten Teil gezeigt, wie Differenzierung im Hinblick auf kritisch-reflexive visuelle Kompetenz gedacht werden muss. An einem Beispiel wird daraufhin konkretisiert, wie geographieunterrichtliche Arbeit am Visuellen kritisch-reflexiv und zugleich differenzierend gelingen kann, bevor abschließend zentrale Gedanken zusammengefasst und kritisch beleuchtet werden.

2 Zum Konzept einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz

Quer durch die geographiedidaktischen Debatten findet zumeist eine quasi synonyme Verwendung der Begriffe „Bildkompetenz“ und „visuelle Kompetenz“ statt (vgl. Dickel & Hoffmann 2012, Hoffmann 2011, Jahnke 2011, 2012a, 2012b). Dabei erscheint hier eine Unterscheidung – wie sie die Kunstpädagogik als eines der Leitfächer in Fragen des Visuellen trifft – wegweisend: Schaper benennt Bildkompetenz als die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Bildern, die das Wissen um das Phänomen der Bildlichkeit und die Fähigkeit zum Umgang damit einschließt. Die Bildkompetenz, die Wahrnehmung ALS Bild, wird so zum Spezialfall der visuellen Kompetenz, die Schaper als die allgemeine Fähigkeit zur visuellen Wahrnehmung fasst (vgl. Schaper 2012, 32). Visuelle Kompetenz beschreibt Bering (2002: 90) in Erweiterung zu Schaper als die Fähigkeit „sich in differenten Welten zu orientieren und diese zu gestalten“ mit dem Ziel, „die Konstruktion von Weltbildern und Lebensformen in eigenständiger Verantwortung durchführen zu können“ (ebd., 91). Die Reflexion des Ichs sieht er hierfür als zentrale Gelingensbedingung (ebd., 90). Im Sinne Berings sei hier visuelle Kompetenz

als die Fähigkeit verstanden, sich sehend in der Welt zu orientieren und dabei die machtvollen gegenseitigen Bezogenheit materieller und immaterieller Bilder (vgl. Nöthen & Schlottmann 2013) zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Die Zielsetzung einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz steht in der Tradition der Kritischen Theorie (vgl. Gertenbach et al. 2009). Deren Interesse liegt u. a. in der Überwindung gesellschaftlichen Unrechts und repressiver sozialer Strukturen durch eine Stärkung individueller und sozialer Emanzipation. Anhaltspunkte hierfür finden sich bereits bei näherer Betrachtung der Teilbegriffe: Zu „reflektieren“ bedeutet alltagssprachlich, über etwas nachzudenken. Tut man dies in kritischer Weise, so richtet man sich zum einen nach (präzisen) wissenschaftlichen oder künstlerischen Maßgaben. Zum anderen nimmt man geltende gesellschaftliche Normen und Werte und damit verbundene Praktiken nicht für selbstverständlich, sondern hinterfragt sie und macht sie damit verhandelbar.

Die Forschungsrichtung der Visuellen Geographien hat in den letzten Jahren deutlich an Interesse gewonnen und theoretische wie methodische Beiträge zur Diskussion gestellt (vgl. Schlottmann & Miggelbrink 2009). Hierbei zeichnen sich unter anderen zwei Diskussionsfelder ab, die Ableitungen für das Konzept einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz erlauben. In einem ersten Feld geht es um die Produktion von und den Umgang mit geographischen Visualisierungen in der wissenschaftlichen Praxis, also z. B. um den Einsatz und die Wirkmächtigkeit von Karten (Tzsaschel et al. 2007; Glasze 2009 u. a.). In einem zweiten Feld geht es um die alltägliche Bedeutung von Visualität für die Konstitution raum-zeitlicher Wirklichkeit, d. h. um die Frage nach der Bedeutung des Visuellen für z. B. die Vermarktung von Räumen als Reiseziele oder die Thematisierung von gesellschaftlichen Differenzen (Maasen et al. 2006; Manzo 2012; Müller & Backhaus 2009; Schlottmann 2009 u. a.). In beiden Feldern gilt es, zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der Produktion, Konsumtion, Distribution (oder auch Performanz) des Visuellen zu gelangen.

Konkret geht es hier – wie das Eingangsbeispiel bereits angedeutet hat – um eine kritisch-reflexive visuelle Kompetenz, die sichtbare Materialitäten, materielle Visualisierungen sowie mentale Konzepte und Vorstellungsbilder gleichermaßen „in den Blick“ nimmt und das machtvolle Verhältnis äußerer und innerer Bilder berücksichtigt. Wendet man diese sehr grundlegenden Bedeutungen auf die möglichen Umgangsformen mit Visualität – Rezeption, Produktion, Distribution – an, lässt sich aus kritisch-reflexiver Perspektive eine Reihe von Fragen formulieren:

- Was sehe ich und warum sehe ich es so? (→ Rezeption)
- Was tue ich, wenn ich ein visuelles Medium gestalte und warum tue ich es so? (→ Produktion)
- Welches Bild möchte ich mit welchem Aussageziel verbreiten und warum möchte ich dies? (→ Distribution)

Nicht jeder Umgang mit geographischen Visualisierung muss notwendig und gleichermaßen eine dezidiert kritisch-reflexive Ausrichtung haben – hier sei aber gerade diese Dimension und die damit verbundene visuelle Kompetenz fokussiert, weil diese zur Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung (*attitude*) führt, die im theoretischen und rekonstruktiv-analytischen wie im produktiv-planerischen und gestalterischen Bereich geographischen Handelns grundlegend von Bedeutung ist. Die Befähigung zu einer kritisch-reflexiven Haltung (nicht nur) gegenüber visuellen Einflüssen ist ein grundständiger Bildungsauftrag und trägt zur aktiven und emanzipierten Teilnahme an gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen bei (vgl. Bering 2002, 90).

Die Geographie als eine visualisierende Wissenschaft muss für die Wirkung ihrer Produkte in sozialen Zusammenhängen und somit für die entsprechend notwendigen Um- und Ausgestaltungen Sorge tragen. Zugleich muss sich die Geographie auch um eine Bildung zum Umgang mit ihren eigenen visuellen Produkten und um eine Bildung des kompetenten geographischen Blicks (vgl. Jahnke 2011) bemühen. Anders gesagt: Es geht den Autorinnen um die Etablierung einer „geographischen Sehschule“, welche die Lernenden zum Hinterfragen, Erörtern und Bewerten visueller Selbstverständlichkeiten führt und sie befähigt, mit visuellen Wirkmächtigkeiten reflektiert und verantwortungsvoll umzugehen. Sie sollen verstehen können, was sie mit visuellen Produkten machen (können) und diese mit ihnen. Dieser Ansatz führt nach Einschätzung der Autorinnen auch zu einer spezifischen Bestimmung von Differenzierung und eröffnet damit die Möglichkeit, das Verständnis von „geographischer Bildung“ etwas weiter zu fassen.

3 Kompetenzförderung durch Differenzierung

Der Begriff „Differenzierung“ führt zurück auf das lateinische Wort für „Unterscheidung“. Im Hinblick auf unterrichtliche Lernprozesse wird unter Differenzierung der Einsatz von methodisch-didaktischen Instrumenten verstanden, welche den individuellen Lernvoraussetzungen wie z. B. unterschiedliche Anlagen, Begabungen, Neigungen, Einstellungen,

Lernstilen, aber auch außerschulischen Bedingungen von Schülerinnen und Schülern bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements Bedeutung beimessen (Kuty 2009; Riedl 2008). Durch Differenzierung soll so allen Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Lerngruppe eine optimale Förderung ermöglicht und dabei die Persönlichkeit jeder und jedes Einzelnen berücksichtigt werden. Damit wird die Individualisierung zum dominierenden Unterrichtsprinzip. Die derzeit verstärkte Forderung nach Differenzierung in schulischen Lehr-Lern-Kontexten hat verschiedene Hintergründe. So entsteht erstens bei zunehmender Anerkennung bestehender Heterogenität innerhalb der schulischen Lerngruppen und Auflösungstendenzen des dreigliedrigen Schulsystems die Notwendigkeit didaktischen Handelns. Zweitens wird im Zusammenhang damit bei den fortschreitenden Individualisierungstendenzen in vielen Bereichen unserer postmodernen Gesellschaft der Einsatz differenzierender Maßnahmen im Unterricht zum Argument bei der Formulierung von Schulleitbildern (Eisenmann & Grimm 2011). Drittens äußert sich darin eine Konsequenz der Globalisierung des Bildungssystems, welche die Absolvent/innen unterschiedlicher nationalstaatlicher Bildungseinrichtungen auf dem Arbeitsmarkt zueinander in Konkurrenz treten und somit Forderungen nach einer Standardisierung aus Gründen internationaler Vergleichbarkeit laut werden lässt. Es scheint jedoch in Bezug auf das Ziel eines individuellen Kompetenzerwerbs fatal, wenn der Druck, der für Lehrende und Lernende durch ein Standardisierungsbestreben im Unterricht entsteht, dazu verleitet, durch ein Bremsen oder Vorantreiben Einzelner innerhalb einer Lerngruppe eine Homogenisierung herbeizuführen. Vielmehr sollte es darum gehen, die Lernleistungen am individuellen Kompetenzzuwachs der Lernenden zu messen.

„Ein- und dasselbe äußere Bild auf demselben Trägermedium ruft in zwei menschlichen Körpern verschiedene mentale Bilder hervor. [...] Die subjektiven Vorerfahrungen eines Menschen spielen bei seiner Bildwahrnehmung eine besonders wichtige Rolle.“ (Höpel 2008, 62). Was Höpel hier für das „Bild im engeren Sinne“ (vgl. Nöthen & Schlottmann 2013, 29) formuliert, lässt sich durchaus auf Visuelles übertragen, wie es im urbanen Raum erlebbar wird: Ein- und derselbe visuelle Eindruck städtischen Raumes ruft in zwei unterschiedlichen menschlichen Körpern verschiedene mentale Bilder hervor – die subjektiven Vorerfahrungen des jeweiligen Menschen spielen dabei eine besonders wichtige Rolle. Übertragen auf die Zielsetzung individualisierter unterrichtlicher Bildungsprozesse kann und soll es also nicht sein, dass alle Schüler/innen einer Lerngruppe am Ende dasselbe sehen. Um Lernende an eine kritisch-reflexive visuelle

Kompetenz heranzuführen, ist es notwendig, die unterrichtliche Arbeit mit dem Visuellen stärker am Lernenden als Subjekt zu orientieren (vom Bild auf das Visuelle übertragen nach Dickel & Hoffmann 2012). Damit geht es „nicht länger um das Ich, das die Wahrnehmung hervorbringt“ (Dickel & Hoffmann 2012, 13), sondern um die Wahrnehmung, welche das Ich hervorbringt. Das heißt, die subjektiven Bedingungen der Möglichkeiten der Wahrnehmung treten in ihrer Bedeutung hinter die Folgen der Wirklichkeit der Wahrnehmung für das Subjekt zurück (vgl. Dickel & Hoffmann 2012, 13).

Differenzierung kann somit zwar auch im Objekt der Betrachtung bzw. in der Aufgabe zu demselben liegen, sie kann schließlich aber nur in den Lernenden selbst und durch sie selbst stattfinden. Uhlenwinkel (2008, 2012) erörtert in diesem Zusammenhang die Potentiale von Binnendifferenzierung (von anderen Autoren oft synonym auch als innere Differenzierung bezeichnet, vgl. z. B. Kuty 2009; Paradies & Linser 2001; Riedl 2008 u. a.), die nicht darauf beruhen, dass nach Leistungsvermögen und Leistungsbereitschaft differenziert wird, sondern im Hinblick auf individuelle kognitive Strukturen, wie sie sich z. B. in Lernstilen (verbal-sprachlich, logisch-mathematisch, visuell-räumlich, physisch-kinästhetisch) abbilden. Die Anerkennung unterschiedlicher Strategien der gedanklichen Verarbeitung von Informationen, hat für die Vermittlungspraxis Konsequenzen: sie liefert zugleich Anhaltspunkte für die Diagnose von Lernschwierigkeiten sowie gezielte Förderung. Einerseits kann durch das Angebot dem Lernstil entsprechenden Materials der Zugang zum Lerngegenstand erleichtert werden, andererseits können auch durch das Einfordern der Auseinandersetzung mit Materialien, die dem Lernstil eher nicht entsprechen, kognitive Strukturen trainiert und entwickelt werden. Hierzu bedarf es aber entweder einer Ergänzung des Materials um (gestufte) Hilfestellungen für das individuelle Lernen oder aber Impulse zum kooperativen Lernen.

Durch das kooperative Lernen ist ein in hohem Maße differenzierter und den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen entgegenkommender Unterricht möglich (vgl. Brüning & Saum 2010, 8). Das Konzept des kooperativen Lernens verfolgt eine Unterrichtsdramaturgie, in welcher sich die Schüler/innen zunächst alleine einer Aufgabe zuwenden, um dann vergleichend ihre Überlegungen und Ergebnisse in der Gruppe zur Diskussion zu stellen (vgl. ebd., 8). Durch die vergleichende Diskussion werden Prozesse der kritischen Reflexion angeregt, wie sie für den Erwerb einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz erforderlich sind. Je besser die Kompetenzen zur Kooperation bei den Lernenden ausgeprägt sind, desto eher haben diese die Möglichkeit, selbstgesteuert zu

arbeiten und ihren Arbeitsprozess eigenständig zu organisieren (vgl. ebd., 10).

Die Erfahrungen bei der Durchführung der vorgestellten Sommerschule haben die Autor/innen auf drei Teilkompetenzen aufmerksam werden lassen, welche im Hinblick auf den Erwerb einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz durch kooperatives Lernen in besonderer Weise sinnstiftend gefördert werden können. Diese sind im Folgenden (Tab. 1) zusammengestellt und theoretisch umrissen und werden im anschließenden Kapitel anhand von Praxisbeispielen aus der Sommerschule konkretisiert.

4 Dem Quartier begegnen: kritisch-reflexiv und individuell und kooperativ

Das Konzept zum Unterrichtsprojekt „BILD MACHT STADT“ gliedert sich in zwei zentrale Module, die sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch aufeinander aufbauen: eine eintägige Kick-Off-Veranstaltung und eine Sommerschule in Form einer viertägigen Projektwoche. Die Kick-Off-Veranstaltung im Jahr 2013 bestand im Kern aus einem „Lernen an Stationen“ auf

dem Campus Westend der Goethe-Universität, welches die Schüler/innen in kleinen Gruppen durchliefen. Die einzelnen Stationen befanden sich über den Campus verteilt. Ihr Aufsuchen verlangte von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Bewegung durch den Raum und damit zugleich die kontinuierliche Veränderung der eigenen Perspektive auf denselben. Die Arbeitsaufträge an den einzelnen Stationen waren so konzipiert, dass jeweils zunächst ein individualisierter Zugang zu einem visuellen Objekt erfolgte, der anschließend in der Bezugsgruppe in einem kooperativen Prozess vertieft und diskutiert wurde. Es erfolgte also ein strukturierter Wechsel zwischen Phasen individuellen und kooperativen Lernens. Dabei sollte am Ende kein gemeinsames, endgültiges materielles oder gedankliches Ergebnis stehen, vielmehr wurde durch eine Individualisierung des Lernprozess gezielt auf eine Ergebnisoffenheit hingearbeitet. So konnte schließlich durch den Austausch in der Gruppe der „geographische Blick“ geweitet und im Hinblick auf kritische Reflexivität geschärft werden. Im Rahmen des „Lernens an Stationen“ in der Kick-Off-Veranstaltung wurden die wesentlichen Impulse für den Aufbau einer kritisch-reflexiven Kompetenz gesetzt. Die auf diese Weise an-

Tab. 1: Teilkompetenzen einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz

a) Fähigkeiten zur Selbstreflexion nicht fachbezogener Art

- Die Grundlagen der Selbstreflexion ist die Fähigkeit zur Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Luhmann 1997). Das heißt, die Beschäftigung mit dem Ich (vgl. Bering 2002, 90) und seiner Bedeutung für die Herstellung von Wirklichkeit wird zum Gegenstand der Reflexion.

Die Schüler/innen können

- ihre eigenen kognitiven Routinen und daraus resultierenden Denkmuster erkennen;
- in konstruktivistischem Sinne eigene kognitive Routinen erweitern und/oder neu gestalten.

b) Fähigkeiten des bewussten Sehens raumbezogener Sachverhalte

- Losgelöst vom engeren Bildbegriff (s. o.) werden zugleich die Visualität des Raumes und seiner Repräsentationen sowie „Sehen als Praxis“ (vgl. Schürmann 2008) in den Blick genommen. Das heißt, was gesehen wird, soll nicht als ontologisch, objektive Tatsache vorausgesetzt, sondern in seiner Kontingenz thematisiert werden. Nach Bering ist die Auseinandersetzung mit Kunst- / Bildwerken gerade (auch) in Bezug auf die Entwicklung von Raumvorstellungen von zentraler Bedeutung (2002, 92). Vorerfahrungen im Bereich der Kunsttheorie / Kunsthistorik werden in Wert gesetzt.

Die Schüler/innen können

- sich selbst und ihr Blicken als Teil dessen begreifen, was sie „anschaut“ (als Betrachter ins Bild rücken);
- visuelle, an Materialität gebundene Eindrücke der Wirklichkeit als kontingent verstehen und ihre Vor-Bilder erkennen.

c) Fähigkeiten zur kritischen Analyse raumbezogener Sachverhalte

- Im Rahmen dieser Teilkompetenz rückt die Fähigkeit zur kritischen Reflexion des Verhältnisses zwischen dem Ich und der betrachteten Umwelt bezogen auf einen erweiterten Bildbegriff und Geographie (s. o.) in den Fokus. So geht es nicht länger allein um die Vergegenwärtigung, dass Schüler/innen ihre Wirklichkeit über das Lernen selbst konstruieren, sondern die Förderung der Fähigkeit, sich mit einer (gesellschaftlich) konstruierten raumbezogenen Wirklichkeit und der eigenen Position darin auseinanderzusetzen (vgl. Uhlenwinkel 2013).

Die Schüler/innen können

- raumbezogene Blicke / Sichtweisen / Darstellungsweisen reflektieren, die nicht ihre eigenen sind, aber den Anspruch erheben „objektiv“ und „realistisch“ zu sein;
- die (machtvolle) Wirkung eines visuellen Eindrucks auf das eigene Vorstellungsvermögen erkennen;
- die gestalterischen Möglichkeiten eines visuellen Eindrucks analysieren und damit ihm innewohnende Manipulationsmöglichkeiten reflektieren.

Tab. 2: Sichtbare Materialitäten

I.a) Fähigkeiten zur Selbstreflexion nicht fachbezogener Art

- Individueller Zugang
Arbeitsauftrag: Betrachte zunächst den zentralen Campusplatz. Was siehst du und wie wirkt das, was du siehst, auf dich?



Abb. 2: Blick auf den Campusplatz (Foto: Valerie Sargk)

- Kooperativer Zugang
Arbeitsauftrag: Tauscht euch in eurer Kleingruppe über eure Eindrücke aus und sucht nach Ursachen für die empfundenen Wirkungen des Ortes. Beobachtet die Menschen auf dem Platz und lasst jemanden von euch ein Foto von einer Person machen, die auf den Platz blickt. Betrachtet das Foto und diskutiert, wie sich Inventar und Wirkung des Platzes durch die neue Perspektive verändern: Was zeigt euch die direkte Anschauung, was das Foto der betrachtenden Person nicht zeigt?
- Intendierter Kompetenzzuwachs
Die Beobachtung zweiter Ordnung – also die Beobachtung des Beobachters – ist für die einen ein Aha-Erlebnis, die anderen bleiben möglicherweise zunächst beim reinen Inventarisieren dessen, was sie sehen. Durch die Diskussion erkennen die Schüler/innen das Spezifische ihres eigenen Blicks und lernen zugleich, neue/andere Perspektiven kennen und verstehen.

I.b) Fähigkeiten des bewussten Sehens raumbezogener Sachverhalte

- Individueller Zugang
Arbeitsauftrag: Stelle dich an den Rand des Campusplatzes und beschreibe stichpunktartig mit Hilfe von Adjektiven, welche Atmosphäre du hier empfindest. Achte z. B. auf Dinge, die den Platz bestücken, Licht- und Wetterverhältnisse, Menschen ... Konzentriere dich insbesondere auf alles, was sich dir durch deine visuelle Wahrnehmung erschließt!
- Kooperativer Zugang
Arbeitsauftrag: Sprecht in der Gruppe über die Atmosphäre, die der Ort euch vermittelt und darüber, ob ihr Orte kennt, die eine ähnliche Wirkung auf euch haben.
- Intendierter Kompetenzzuwachs
Die Schüler/innen fokussieren ihr Erleben des Ortes in situ. Die Aufmerksamkeit eines jeden wird sich vermutlich auf etwas anderes richten. Ebenso werden die Bedeutungen variieren, welche die Schüler/innen dem, was sie sehen, zuweisen. Wenn die Schüler/innen Erfahrung mit der Gestaltung städtischer Räume haben, wird ihnen evtl. die Art der Platzanlage auffallen. Sie werden sich vielleicht an südeuropäische Marktplätze erinnert fühlen, die traditionell Herzstück städtischen Lebens sind.

I.c) Fähigkeiten zur kritischen Analyse raumbezogener Sachverhalte

- Individueller Zugang
Arbeitsauftrag: siehe I.b).
 - Kooperativer Zugang
Arbeitsauftrag: Vergleicht eure Wahrnehmungen der Atmosphäre des Platzes miteinander: Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede könnt ihr feststellen? Überlegt, wie diese zustande kommen. Diskutiert, ob und wenn ja wie und warum bestimmte atmosphärische Wirkungen (z. B. Gefühl der Weite oder Enge, des Ausgesetztseins oder der Geborgenheit), Ordnungen des Raumes, Aufenthaltsorte, Bewegungsrichtungen ... bei der Gestaltung des Platzes gezielt angelegt wurden.
 - Intendierter Kompetenzzuwachs
Die Schüler/innen tauschen sich über ihr jeweiliges Erleben in gleichberechtigter Weise aus. Es gibt kein richtig und kein falsch. Durch das Feststellen von Differenzen der Wahrnehmung werden sie auf sich selber zurückgeworfen, durch das Feststellen von Gemeinsamkeiten kommen sie kollektiven Sehgewohnheiten auf die Spur und können evtl. Maßnahmen wider der machtvollen Steuerung ihres Blicks erarbeiten.
-

Tab. 3: Materielle Visualisierungen / Repräsentation

II.a) Fähigkeiten zur Selbstreflexion nicht fachbezogener Art

- Individueller Zugang

Arbeitsauftrag: Betrachte das Bild eine Minute lang und notiere anschließend, was du gesehen hast – möglichst in der Reihenfolge, in der es dir aufgefallen ist. Überlege dann, warum dir gerade dieses oder jenes ins Auge gefallen ist.



Abb. 3: Ausschnitt der Titelseite des UniReports
(Goethe-Universität 2013, 1)

- Kooperativer Zugang

Arbeitsauftrag: Tauscht euch über eure Beobachtungen aus und versucht das jeweils Spezifische eurer Wahrnehmungen zu erkennen.

- Intendierter Kompetenzzuwachs

Die Schüler/innen reflektieren ihre eigene Wahrnehmung als Wahrnehmung, d. h. sie versuchen, die jeweils von ihnen angelegten Selektionsprozesse herauszuarbeiten und stellen dabei fest, dass ihre Blicke in jeweils besonderer Weise geprägt und damit unterschiedlich gerichtet sind.

II.b) Fähigkeiten des bewussten Sehens raumbezogener Sachverhalte:

- Individueller Zugang

Arbeitsauftrag: Stell dir vor, du wärest Bildredakteur beim UniReport und hättest bei der Fotografin die Aufnahme des Campusplatzes für die oben abgebildete Titelseite in Auftrag gegeben. Wie hättest du den Auftrag formuliert, damit dir die abgebildete Fotografie geliefert worden wäre?

- Kooperativer Zugang

Arbeitsauftrag: Vergleicht eure Ergebnisse innerhalb der Gruppe und versucht, einen gemeinsamen Auftrag für die Fotografin zu formulieren.

- Intendierter Kompetenzzuwachs

Durch das Einnehmen der Rolle des Bildredakteurs sind die Schüler/innen herausgefordert, den Bildgehalt nicht in Form einer Bildbeschreibung zu erfassen, sondern diesen vielmehr in kategorialer Weise zu beschreiben. Ob sie dazu in der Lage sind, zeigt sich, wenn sie miteinander über ihre „Aufträge“ in die Diskussion kommen. Durch das gemeinsame Erörtern der gefundenen Lösungen werden dialogisch Horizonte erweitert.

II.c) Fähigkeiten zur kritischen Analyse raumbezogener Sachverhalte

- Individueller Zugang

Arbeitsauftrag: Nimm die Position ein, von welcher aus die Fotografin die Aufnahme gemacht hat und beobachte, wie dir dieser Ort unter den aktuell herrschenden Rahmenbedingungen begegnet. Mache ein Foto. Was würde ein Foto zeigen, dass ihr jetzt im Augenblick von diesem Ort machen würdet?

- Kooperativer Zugang

Arbeitsauftrag: Vergleicht eure Fotos in der Gruppe und stellt fest, worin sich die Unterschiede zur Fotografie auf der Titelseite des UniReports zeigen. Diskutiert, warum der Bildredakteur vermutlich genau diese Form der Darstellung für das Titelbild gewählt hat.

- Intendierter Kompetenzzuwachs

Die Schüler/innen erfahren im ersten Schritt, die Differenz von materieller Visualisierung und sichtbarer Materialität. Davon ausgehend können sie versuchen, den Blick der Fotografin sowie die Intentionalität des Auftraggebers nachzuvollziehen.

Tab. 4: Mentale Konzepte und Vorstellungen (nicht sichtbar)

III.a) Fähigkeiten zur Selbstreflexion nicht fachbezogener Art

- Individueller Zugang
Arbeitsauftrag: Zeichne oder beschreibe deine Traumschule.
- Kooperativer Zugang
Arbeitsauftrag: Legt die Bilder/Texte nebeneinander: wo und warum unterscheiden sie sich? Wo und warum gibt es Ähnlichkeiten?
- Intendierter Kompetenzzuwachs
Die Schüler/innen erfahren durch den gegenseitigen Vergleich ihrer Ergebnisse sowohl die Subjektivität ihrer persönlichen Vorstellungsbilder als auch deren kollektive (normierte) Dimension.

III.b) Fähigkeiten des bewussten Sehens raumbezogener Sachverhalte

- Individueller Zugang
Arbeitsauftrag: Verwende die Bilder-Suchfunktion von Google und gib den Begriff „Traumschule“ ein. Betrachte die Bilder, die dir angeboten werden. Gibt es Ähnlichkeiten zwischen diesen Bildern und den Vorstellungen, die du selbst von einer Traumschule hast?
- Kooperativer Zugang
Arbeitsauftrag: Findet in der Gruppe Adjektive, welche die „typische Traumschule“, wie sie von Google repräsentiert wird, beschreiben und stellt zugleich jene Bilder heraus, welche sich mit diesen Adjektiven nicht beschreiben lassen.
- Intendierter Kompetenzzuwachs
Durch die Konfrontation mit Bildern, die andere Menschen dem Begriff „Traumschule“ zuordnen, wird die eigene Individualität in Frage gestellt. Es bietet sich eine Diskussion über Vorstellungsbilder und deren kulturelle Prägung an.

III.c) Fähigkeiten zur kritischen Analyse raumbezogener Sachverhalte

- Individueller Zugang
Arbeitsauftrag: Untersucht, in welchen Zusammenhängen die gegoogelten „Traumschule“-Bilder auftauchen: Wer sind die Produzent/innen/Distribuent/innen dieser Bilder? Handelt es sich um Blogs von Privatpersonen, um Werbeanzeigen, ...?
 - Kooperativer Zugang
Arbeitsauftrag: Diskutiert in der Gruppe, in welcher Beziehung eure Vorstellungsbilder zu diesen Medienbildern stehen.
 - Intendierter Kompetenzzuwachs
Die Schüler/innen diskutieren die gegenseitige Bedingtheit von Vorstellungsbildern und materiellen Bildern. Dabei können Aspekte der intentionalen Bildproduktion ebenso wie der Bilddistribution zur Sprache kommen.
-

geregten Denk- und Reflexionsprozesse bildeten die Grundlage für die einige Wochen später stattfindende Sommerschule, deren Fokus auf der selbstorganisierten Durchführung eines Forschungsprojektes zum Themenfeld „BILD MACHT STADT“ gerichtet war.

Um zu konkretisieren, wie solche Zugänge aussehen können, die einer subjektbezogenen, differenzierenden Förderung der drei oben angeführten Teilkompetenzen einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz zuträglich sind, werden im Folgenden jeweils entsprechende Zugänge für den Umgang mit sichtbaren Materialitäten (Tab. 2), materiellen Visualisierungen (Tab. 3) sowie, zu diesen in Beziehung stehenden mentale Konzepte und Vorstellungsbilder (Tab. 4) am Beispiel des Campus Westend der Goethe-Universität Frankfurt vorgestellt. Die vorgestellten Zugänge wurden zwar für einen konkreten, räumlich stark begrenzten Ort entwickelt, lassen sich aber ohne weiteres auf einen anderen Ort bzw. städtischen (Teil-)Raum übertragen.

5 Reflexion und Ausblick

Mit den ausgeführten Überlegungen haben wir ausgehend von der Konzeptualisierung einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz gezeigt, wie und warum Binnendifferenzierung im Zusammenspiel von individualisierten und kooperativen Lernformen hierbei besondere Potentiale entwickeln kann. Abschließend wollen wir auf Einschränkungen, Probleme und Herausforderungen des Erwerbs einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz hinweisen. Schülerinnen und Schülern stellt sich die Welt in bestimmter Art und Weise visuell dar und sie erlernen im Prozess ihrer räumlichen Sozialisation die Welt auf eine bestimmte Art und Weise anzuschauen. Die Förderung ihrer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz kann sie – wie oben bereits beziehungsweise auf Bering (2002) formuliert – dabei unterstützen, sich eigenständig in der Welt zu orientieren und diese aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten. Da Kompetenzen immer

nur latent vorhanden sind und nur als Performanz in Form von Handlung manifest werden (Schaper 2012, 29 f.), bleibt es schwierig, gerade in Bezug auf das Visuelle die individuelle Lernausgangslage sowie die Progression der Lernenden bezogen auf den Kompetenzerwerb einzuschätzen. Diese stellen aber wesentliche Bausteine für ein gelingendes Bemühen um Differenzierung im Unterricht dar (vgl. Kutý 2009, 62). Uns als Lehrenden stellt sich bei dem beschriebenen Bildungsansatz die große Herausforderung der Anerkennung der Schüler/innen als individuelle Subjekte. Zudem müssen wir uns als Lehrende selbst immer wieder fragen, ob und inwieweit wir selber in der Lage sind, die Kriterien einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz zu erfüllen und die Schüler/innen beim Kompetenzerwerb verantwortungsvoll zu begleiten.

Erinnern wir uns nochmal an das eingangs angeführte Beispiel: Es handelte sich hierbei um die visuelle Begegnung von zwei Personen – Studentin und Schülerin – mit einer visuellen Materialität, dem IG Farben-Haus. In der sprachlichen Performanz der Schülerin haben wir deren Bemühen erkannt, das IG Farben-Haus in einen fachwissenschaftlichen Kontext einzuordnen, in dem vermeintlichen Bewusstsein, dass dies von ihr erwartet würde. Aufgrund ihrer Äußerungen haben wir ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur kritischen Analyse in Frage gestellt. Der Schülerin hingegen haben wir aufgrund ihres Kommentars das Vermögen zugesprochen, die unmittelbare Wirksamkeit des Ortes unter Berücksichtigung ihrer eigenen Positionalität zu reflektieren, wobei sich bereits Ansätze einer kritischen Analyse erkennen lassen. Fachliche Bezüge schienen darüber hinaus von Interesse zu sein. Diese Bewertung der Blicke geht zurück auf die von uns vorgelegten Konkretisierungen einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz am Beispiel der visuellen Materialitäten. Wir haben damit anhand eines konkreten Falles im beobachtbaren Geschehen nach möglichen Anhaltspunkten gesucht, um unser Modell empirisch zu belegen und zu entwickeln. Es handelt sich aber letztlich um – wenn auch begründete – Vermutungen insofern, als wir über die tatsächlichen kritisch-reflexiven Fähigkeiten von Studentin und Schülerin keine im wissenschaftlichen Sinne valide Aussage treffen können. Ein Ergebnis unserer Beobachtung ist aber auch vielmehr, dass visuelle Kompetenz kein (erforschbarer) Status quo ist, sondern sich unter den Bedingungen einer entsprechend sensiblen Lernumgebung im Vollzug des gerichteten Blickens entfaltet. Auch wenn die Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen an den Start gehen, entscheidet der dialogische Verlauf der Sehschulung über Kompetenzerwerb und -entwicklung. Insofern gilt es auch, für deren weitere Erforschung prozessorientiert vorzugehen und das Sehen als Praxis zu be-

greifen, in dessen Vollzug sich nicht nur Gegenstände konstituieren, sondern auch die sehenden Subjekte. Vorausgesetzt, dass die beiden idealtypischen Lernenden sich aber auch als individuell handelnde Subjekte geäußert haben, gilt es gleichwohl, die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen bzw. den Lern-/Denkstilen ebenfalls festzustellen und diesen Unterschieden auch eine potentielle Bedeutung beizumessen. Im Rahmen der Sommerschule, so verstehen wir unseren Beitrag, haben wir diese beiden – und viele weitere – Positionen in einen Dialog gebracht und so zunächst die Voraussetzungen für die Entwicklung einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz in einem individualisierten und kooperativen Lehr-Lern-Arrangement geschaffen.

6 Literatur

- Bering, K. (2002): Bezugsfelder der Vermittlung visueller Kompetenz. In: Huber, H.D., B. Lockemann & M. Scheibel (Hrsg.): Bild, Medien, Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter. München: kopaed, 89–101.
- Brüning, L. & T. Saum (2010): Individualisierung und Differenzierung. Die Gestaltung eines Unterrichts, in dem viele Möglichkeiten des individuellen und kooperativen Lernens geschaffen werden. In: Praxis Schule 9 (1), 8–11.
- Dickel, M. & K.W. Hoffmann (2012): Mit Bildern umgehen. Zwischen Spielraum und Festlegung. In: Geographie und Schule 36 (199), 12–19.
- Eisenmann, M. & T. Grimm (Hrsg.) (2011): Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gertenbach, L., H. Kahlert, S. Kaufmann, H. Rosa, & C. Weinbach (2009): Soziologische Theorien. Paderborn, München: Fink.
- Glasze, G. (2009): Kritische Kartographie. In: Geographische Zeitschrift, 97 (4), 181–191.
- Goethe-Universität (2013): Uni-Report 2 vom 10. April 2013, Jg. 46. Frankfurt am Main: Selbstverlag der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Höpel, I. (2008): Bildkompetenz als pädagogische Schlüsselkompetenz – Forschungsstand und Perspektiven einer interdisziplinären Bilddidaktik. In: Lieber, G. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 60–71.
- Hoffmann, K.W. (2011): Im Bild, ums Bild und ums Bild herum – Didaktische Impulse zu einer multiperspektivischen Arbeit mit Bildern. In: Kersting, P. & K.W. Hoffmann (Hrsg.): AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz: Geographisches Institut der Johannes Gutenberg-Universität, 11–22.
- Jahnke, H. (2011): Das „geographische Bild“ und der „geographische Blick“ – Von der Bildlesekompetenz zur Fotoperformanz. In: Meyer, C., R. Henry & G. Stöber (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didak-

- tischer Forschung und Schulpraxis. Braunschweig: Westermann, 82–97.
- Jahnke, H. (2012a): Geographische Bildkompetenz? Über den Umgang mit Bildern im Geographie-Unterricht. In: *Geographie und Schule* 34 (195), 27–35.
- Jahnke, H. (2012b): Mit Bildern bilden. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Geographie. In: *Geographie und Schule* 36 (199), 4–11.
- Kuty, M. (2009): „Innere Differenzierung“ und „Individualisierung“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 10 (3), 62–63. <http://www.oldenbourg.de/osv/zeitschriften/fsu/didaktischeslexikon/pfu20090362.pdf> (10.04.2014).
- Luhmann, N. (1997): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maasen, S., T. Mayerhauser & C. Renggli (Hrsg.) (2006): *Bilder als Diskurse – Bilddiskurse*. Weilerswist: Velbrück.
- Manzo, K. (2012): Earthworks: The geopolitical visions of climate change cartoons. In: *Political Geography* 1–14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.polgeo.2012.09.001> (10.04.2014).
- Müller, U. & N. Backhaus (2007): The Entlebuchers: people from the back of beyond? In: *Social Geography* 2 (1), 11–28. <http://www.soc-geogr.net/2/11/2007/sg-2-11-2007.pdf> (10.04.2014).
- Nöthen, E. & A. Schlottmann (2013): Bild. In: Obermaier, G. & D. Böhn (Hrsg.): *Wörterbuch der Geographiedidaktik: Begriffe von A-Z*. Braunschweig: Westermann, 29–30.
- Paradies, L. & H.J. Linser (2001): *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Riedl, A. (2008): Innere Differenzierung – Herausforderung für modernen Unterricht. <http://www.paed.edu.tum.de/fileadmin/tueds02/www/pdfs/publikationen/riedl/2008inneredifferenzierungriedl.pdf> (15.10.2013).
- Schaper, F. (2012): *Bildkompetenz. Kunstvermittlung im Spannungsfeld analoger und digitaler Bilder*. Bielefeld: transcript.
- Schlottmann, A. (2009): „Endlich Platz!“. Zur Konstitution von Raumerlebnissen in der Werbung. In: Döring, J. (Hrsg.): *Geo-Visiotype. Zur Werbegeschichte der Telekommunikation*. Siegen: universi, 35–70.
- Schlottmann, A. (2012): Reden vom Raum, der ist. Zur alltäglichen Notwendigkeit der Ontologisierung räumlicher Sachverhalte. In: John, R. (Hrsg.): *Ontologien der Moderne*. Wiesbaden: Springer VS, 189–206.
- Schlottmann, A. & J. Miggelbrink (2009): Visuelle Geographien – ein Editorial. In: *Social Geography* 4 (1), 1–11. www.soc-geogr.net/4/13/2009 (10.04.2014).
- Schürmann, E. (2008): *Sehen als Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tzschaschel, S., H. Wild & S. Lentz (Hrsg.) (2007): *Visualisierung des Raumes. Karten machen – die Macht der Karten*. Forum IfL 6. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde.
- Uhlenwinkel, A. (2008): Binnendifferenzierung im Geographieunterricht. In: *Praxis Geographie* 38 (3), 4–8.
- Uhlenwinkel, A. (2012): Binnendifferenzierung. In: Haversath, J.-B. (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung*. Braunschweig: Westermann, 330–343.
- Uhlenwinkel, A. (2013): Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz. In: *Geographie und ihre Didaktik* 41 (1), 18–43.