

Eva Nöthen*, Judith Miggelbrink** & Antje Schlottmann***

Bildanalyse. Wege zur Ausbildung eines kritisch-reflexiven Blicks (nicht nur) im Geographieunterricht am Beispiel „Müll“

* noethen@geo.uni-frankfurt.de, Institut für Humangeographie – Fachbereich Geowissenschaften/Geographie, Goethe-Universität Frankfurt am Main (✉ korresp. Autorin)

** judith.miggelbrink@tu-dresden.de, Institut für Geographie, Technische Universität Dresden

*** schlottmann@geo.uni-frankfurt.de, Institut für Humangeographie – Fachbereich Geowissenschaften/Geographie, Goethe-Universität Frankfurt am Main

eingereicht am: 14.06.2021, akzeptiert am: 15.11.2021

Bilder stellen auf vielfältige Weise Bezüge zu Räumen und raumbezogenen Praktiken her. Als humangeographische Forschungsmethode fragt die Bildanalyse nach der Wirklichkeit und der Wirkungsweise von Bildern im Verhältnis von Gesellschaft und Raum. Der Beitrag führt fachlich und methodisch in die humangeographische Bildanalyse ein und diskutiert ihren Beitrag zur geographischen Bildungsforschung im Hinblick auf die Vermittlung von Bild(lese)kompetenz und den mündigen Umgang mit medialer Bildlichkeit. Als Unterrichtsbeispiel wird eine Analyse visuellen Materials für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Problem Müll vorgestellt.

Keywords: Bildlichkeit, visuelle Methoden, reflexive Bild(lese)kompetenz, Bildperformanz, Abfall

Image analysis: On the formation of critical visual literacy (not only) in geography education, employing the example of “waste”

Images relate to spaces and spatial practices in many ways. As a human geography research method, image analysis asks for the reality and the functionality of images in the relationship of society and space. In this article, we provide a theoretical and methodological introduction to geographic image analysis and discuss its contribution to geographic education research. We thereby focus on the development of competences such as image literacy and a responsible use of media imagery. As a practical example, we present an analysis of visual material for a differentiated discussion of the problem of waste.

Keywords: visibility, visual methods, reflexive visual literacy, image performance, waste

1 Einleitung

Die Analyse von Bildern ist heute nicht mehr dem Feld der Kunstwissenschaften vorbehalten. Auch die Geographie ist aktuell nicht mehr nur im Sinne der Produktion von (Karten-)Bildern eine zutiefst visuelle Disziplin, sondern stellt insbesondere in ihrer humangeographischen Ausrichtung Fragen nach der Wirkungsweise von Bildern und Bildlichkeit im Verhältnis von Gesellschaft und Raum (Tuan 1979; Sui 2000; Rose 2016).

Bildanalytische Methoden bereichern dabei das methodische Spektrum in mindestens zweifacher Hinsicht: In der stetig anwachsenden Flut visueller Artikulationen digitaler wie auch analoger Art stellen

sie erstens ein Repertoire an methodischen Instrumenten bereit, mit dessen Hilfe die Bedeutung von Bild und Bildlichkeit in der Konstitution sozialer Wirklichkeit(en) systematisch einer kritischen Aushandlung zugänglich gemacht werden kann. Damit tragen bildanalytische Verfahren zweitens auch zu einer (De)Zentrierung eines analytischen Blicks bei, der (allzu) häufig allein auf den gedruckten Text und die gesprochene Sprache fokussiert ist. Bilder lösen Emotionen aus, ‚sprechen uns an‘ und ‚brennen sich ein‘ in unsere Erinnerungen. Sie affizieren uns auf eine andere Art als Texte. Je weniger sie dabei semantischen Codes und Normalverständnissen unterliegen und doch ‚selbstverständlich‘ wirklich scheinen, desto wichtiger sind gut begründete und nachvollziehbare

Methoden, um ihre vielfältige Wirklichkeit verstehbar und ‚nachvollziehbar‘ zu machen. Dabei ist schon der Bildbegriff eine Herausforderung: Ein ‚Bild‘ kann in sehr unterschiedliche Richtungen dechiffriert werden: beispielsweise als analoges oder digitales Foto, als Gemälde, als Karte, Diagramm und Infografik, aber auch als mentale Vorstellung oder als Metapher (Sprachbild). Insbesondere das Foto läuft dabei Gefahr, als allein dokumentarisches Abbild einer außerhalb des Bildes gelegenen Wirklichkeit, die lediglich ‚abfotografiert‘ wird, missdeutet zu werden. Daher ist es notwendig, den Doppelcharakter der Fotos als zugleich *dokumentierende* wie die soziale Wirklichkeit *konstituierende* Artikulationen zu reflektieren (Miggelbrink 2009).

Davon ausgehend sind zwei grundlegende Prämissen zentral:

Erstens geht es nicht um eine irgendwie zu bemessende ‚richtige‘ im Sinne von ‚wahre‘ Analyse des bildlichen Gehalts. Denn Bilder werden als polysemische, d. h. vieldeutige Wirklichkeiten aufgefasst. Zweitens wird davon ausgegangen, dass das Bild seine Wirklichkeit nicht aus sich selbst heraus entfaltet. Die Wirklichkeit von Bildern ist, so die Grundannahme, kontextabhängig, situationsbedingt und kontingent, also nicht vorbestimmt, sondern immer auch anders möglich. Ob zum Beispiel ein Werbeplakat die Be-

trachtenden zum Kauf des angebotenen Mülleimers auffordert oder den Wunsch nach technikgestützter Sauberkeit im eigenen Heim erweckt (siehe Abb. 1), hängt von vielen Bedingungen ab, unter anderem davon, ob die Betrachtenden bereits einen solchen besitzen und mit diesem zufrieden sind, ob sie im Moment der Betrachtung gedanklich mit anderem beschäftigt sind, wo (und ob) sie das Bild wahrnehmen oder auch, inwiefern sie sich mit der ebenfalls abgebildeten Person identifizieren können. Die Art und Weise der Darstellung und die Tatsache, dass Müllentsorgung offenbar eine Tätigkeit ist, für die Geld auszugeben etwas Normales ist, sind wiederum Bedingungen der Bildwirklichkeit, die zu dessen gesellschaftlicher Rahmung führen.

Wenngleich also Bilder wesentlich kontextabhängig, situationsbedingt und kontingent sind, so sind sie durch diese gesellschaftliche Rahmung doch immer auch machtvoll. Weil sie etwas so und eben nicht anders darstellen (obwohl sie es könnten), ‚machen‘ sie etwas mit den Betrachtenden. Sie können zum Beispiel die häusliche Reinigung überwiegend den Frauen als deren typische Beschäftigung zuschieben, sie können Vorwürfe äußern gegenüber allen, deren Heim nicht der herrschenden Sauberkeitsnorm entspricht und sie können Begehrlichkeiten bezüglich der gezeigten Wohnräume und deren Örtlichkeit wecken. Insofern

The screenshot shows a product page for a '60-LITER-ABFALL-UND RECYCLING EIMER' (60-liter waste and recycling bin) by the brand 'JOSEPH JOSEPH'. The page layout includes a green navigation bar at the top with various category links. Below the navigation bar, there is a breadcrumb trail: 'Home / Küche / Küchengeschirr / 60-Liter-Abfall-und Recycling Eimer'. The main image shows a woman in a kitchen setting, interacting with the bin. To the right of the image, the product name and price are displayed: '60-LITER-ABFALL-UND RECYCLING EIMER', 'MARKE: JOSEPH JOSEPH', 'Schreiben Sie eine Bewertung', and '€ 159,99 Stückpreis inkl. MwSt.'. Below the price, there is a 'Menge' (quantity) input field. At the bottom right, there is a 'Kauferschutz' (buyer protection) badge with a 4.90/5.00 rating. The page also features a 'COMMUNITY' link and an 'EINKAUFSWAGEN' (shopping cart) icon.

Abb. 1: Bebilderung einer Werbeanzeige für häusliche Abfalleimer

(Quelle: Screenshot von <https://www.eco-logisch.de/Joseph-Joseph-60-Liter-Abfall-und-Recycling-Eimer-8548> (10.11.2021))

enthalten Bilder stets auch geographische Bezüge, die sich durch einen geographischen Blick analytisch freilegen lassen.

Im folgenden zweiten Kapitel skizzieren wir zunächst die Bildanalyse als humangeographische Forschungsmethode und stellen dabei methodologische und methodische Überlegungen zur Durchführung an. Im dritten Kapitel zeigen wir dann anhand des Themas „Müll“ beispielhaft Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten für den Geographieunterricht. In einem abschließenden vierten Kapitel diskutieren wir Herausforderungen und Chancen der Methode in fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Hinsicht.

2 Bildanalyse als humangeographische Forschungsmethode

Bildanalysen sind je nach theoretischer Auslegung mit unterschiedlichen Bildbegriffen verbunden. Als humangeographische Forschungsmethode eingesetzt, sind zudem die angelegten Raumbegriffe von Bedeutung. In diesem Kapitel bieten wir zunächst einen kurzen theoriegeleiteten Einstieg in die Bildanalyse als geographische Methode, bevor wir Wege der Durchführung und Auswertung skizzieren. Abschließend gehen wir vor diesem Hintergrund noch mal besonders auf den Kontext geographischer Bildungsforschung ein.

2.1 Theoriegeleiteter Einstieg in geographische Bildanalysen

Als humangeographische Forschungsmethode interessiert sich die Bildanalyse für die Relevanz von Bildern im Verhältnis von Gesellschaft und Raum. Dabei macht sie sich zur Aufgabe, herrschende Normierungen, auf die Bilder verweisen, offenzulegen und hinterfragt die machtvolle Rolle von Bildern im Weitertragen, ggf. aber auch Durchbrechen von gesellschaftlichen Normen. So bricht zum Beispiel das Bild von sich sammelnden Müllbergen an Südseestränden mit der visuellen Norm des exotischen Paradieses (vgl. Abb. 3 im Arbeitsmaterial). Die fotografisch hergestellte Ästhetik, in der die Müll-Anschwemmungen präsentiert werden, kann wiederum einen irritierenden Widerspruch zu einem politisch-ökologisch normierten Blick erzeugen. Diese Irritation vermag den kritischen Blick für gesellschaftliche Befindlichkeiten zu öffnen und Deutungshoheiten freizulegen, wie jene, dass aus Sicht einer westlichen Wohlstandsgesellschaft müllfreie Strände den perfekten Südsee-Urlaub versprechen und dass angeschwemmte Artefakte folglich „Abfall“, nicht aber „Rohstoff“ oder gar „Lebensgrundlage“ seien. Nur in einer ungebrochenen

wohlstandsgesellschaftlichen Rahmung kann *dieser* ästhetische und künstlerische Gehalt solcher Bilder gedeihen – man muss es sich leisten können, sie als Kunst zu betrachten.

Bilder werden somit als Zugang zu (und zur kritischen Reflexion von) sozialer und raumbezogener Wirklichkeit wichtig. Davon ausgehend interessiert die humangeographische Forschung, wie der unter anderem durch Vorbilder geleitete Blick der Betrachtenden soziale und räumliche Wirklichkeit erschafft. Wenn die Teilnehmer*innen einer Safari im Jeep die Savanne durchqueren, um ein Nashorn wie im Katalog angekündigt zu sehen, dann ‚machen‘ sie etwas mit und aus der Savanne und sind nicht zuletzt, wie die Nashörner im Fernglas, Teil einer touristischen Industrie, die wiederum etwas mit Menschen, Dingen und Räumen macht. Dieser wirklichkeitserzeugende Zusammenhang unterschiedlicher Orte und Situationen ist ebenfalls Teil humangeographischer Forschung an und mit Bildern.

Jegliches Quellenmaterial, das in der Humangeographie verwendet wird, um zu verstehen, wie touristische und andere Wirklichkeiten erzeugt, reproduziert und verändert werden, bedarf einer methodischen Reflexion. Dies gilt für die Arbeit mit Bildern in besonderer Weise und führt mitunter zu spezifischen Herausforderungen, die aus dem Spannungsverhältnis zwischen Konventionalisierung von Bildgestaltung und -deutung einerseits und der Kontextualität, Interpretationsoffenheit und Vieldeutigkeit (Polysemie) von Bildern andererseits entstehen. Es sind vor allem die Beziehungen des ‚Sehens‘ und ‚Zeigens‘, die die methodische Arbeit mit Bildern von der Arbeit mit beispielsweise Texten unterscheidet. Das Besondere des Bildes liegt zum einen darin, dass es häufig als bloßes Abbild verstanden wird, weil es scheinbar eindeutig (auf) etwas zeigt, also auf sofortiges und intuitives Erkennen angelegt und ausgerichtet ist. Dafür werden Methoden benötigt, die dieses Erkennen unterbrechen, einer möglichen anderen Interpretation zugänglich machen und einen „zweiten Blick“ erlauben (Rhode-Jüchtern 2015). Zum anderen berühren („affizieren“) uns Bilder auf eine andere Weise als Texte, sie brennen sich ein, sie gehen uns nicht mehr aus dem Kopf, sie wühlen auf. Das können Texte auch, aber dem affektiven Moment des Bildes muss analytisch auf anderem Weg beigegeben werden.

Die eingangs genannten Beispiele zielen darauf ab, durch die Analyse visuellen Materials herauszuarbeiten, wie Gesellschaft-Raum-Beziehungen und Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen bildlich hergestellt und ausgedrückt werden. Die in der ‚Herstellung‘ wie im ‚Ausdruck‘ liegenden Bedeutungen sind einerseits subjektiv – sie setzen handelnde, wahrnehmende Subjekte voraus – andererseits sind sie aber immer auch rück-

gebunden an ‚übersubjektive‘ Rahmungen. Bestimmte Bilder ‚sagen‘ uns etwas, weil wir über implizites Wissen verfügen, wie sie zu deuten sind. Die Deutung eines Bildes als ‚vermüllter Südseestrand‘ findet ‚in einer intersubjektiven Sphäre [statt], an der das Individuum teilhat‘ (Miggelbrink 2018: 109, Einfügung durch die Autorinnen). Gerade das scheinbar intuitive Bildverständnis ist nicht ‚natürlich‘ gegeben, sondern resultiert aus einer gesellschaftlich geformten Seherfahrung, wie z. B. der „*tourist gaze*“ (Urry & Larsen 2011), die sich als ein Disziplinierungsprozess verstehen lässt, der den Blick ausrichtet. Bilder sind damit umgekehrt prädestiniert, buchstäblich und im übertragenen Sinne Sichtweisen zu etablieren, zu naturalisieren und zu normalisieren (Felgenhauer 2015: 71 f.). Diesen Disziplinierungsprozess offen zu legen, schafft im Sinne einer kritisch-reflexiven Wissenschaft und Bildung die Voraussetzung dafür, die Dinge anders zu sehen und nur scheinbar objektive Bildwirklichkeiten zu hinterfragen (vgl. zur kritischen Kartographie Harley 1989). Gleichwohl muss betont werden, dass für

die Bildanalyse dasselbe gilt wie für andere Methoden: Die Wahl der konkreten Vorgehensweise hängt vom angelegten Bildbegriff und vom Erkenntnisziel ab (vgl. Tab. 1). Eine pauschale Anleitung zur Bildanalyse ist daher weder möglich noch sinnvoll. Unsere folgenden Ausführungen zur Durchführung von Bildanalysen sind dementsprechend eher als Orientierungshilfen und konkretisierende Vorschläge zu verstehen.

2.2 Methodologische und methodische Überlegungen zur geographischen Bildanalyse

Die Theorie und Vorgehensweise von Bildanalysen sind ursprünglich kunsthistorisch geprägt (u. a. Boehm 1994, 2007). Mittlerweile gibt es aber auch innerhalb der Geographie eine Reihe von Vorschlägen für einen besonders auf Raum und Räumlichkeit ausgerichteten Blick auf Bilder, Visualität und Bildlichkeit (z. B. Schlottmann & Miggelbrink 2015; Rose 2016; Kogler & Wintzer 2021). Sie stellen eine große Vielfalt von Möglichkeiten bereit, die wir

Tab. 1: Übersicht bildtheoretischer Ansätze (verändert nach Miggelbrink & Schlottmann 2021: 234)

Nr.	Ort der Bedeutung	Ansatz	Vertreter*in (Auswahl)	Methodik/Zugang	Fragestellung
1	im Abgebildeten (Bildsujet)	essentialistisch, repräsentational	Platon	Beschreibung	Was ist die reale Bild-Referenz? Wie ‚wahr‘ ist das Bild?
2	in der Abbildung	medien-wissenschaftlich	Großklaus	Kritik	Was bewirkt die Evidenz des technisch-apparativen (Ab-)Bildes?
3	im Bildobjekt	semiotisch, ikonographisch	Barthes, Eco, Goodman, Imdahl, Panofsky	(Objektive) Hermeneutik	Was bedeutet das bildhafte Zeichen? Was sagt das Bild, worauf verweist es?
4	im Vollzug der Betrachtung	systemtheoretisch/semiotisch	Fellmann	Semiologie/Semiotik	Welche Bedeutung hat Bildlichkeit für die Wahrnehmung? Wie werden Bilder zur Wirklichkeit?
5	in der Bildpraxis	pragmatisch, performativ	Bourdieu, Bredekamp, Michel, Morris, Peirce, Schelske, Schürmann	Kontextualisierung	Wie werden bildhafte Zeichen in soziokulturellen Kontexten verwendet und interpersonal mitgeteilt? (Geltungsansprüche, Prägung der Wiedererkennung etc.)
6	in der Bildwahrnehmung/ im Subjekt	phänomenologisch	Husserl, Merleau-Ponty, Schürmann, Waldenfels, Wiesing	Wahrnehmung, Erfahrung/ Introspektion	Wie erscheint was als was? Was löst das Bild (körperlich) aus?
7	in der Beobachtung (Anwendung einer Unterscheidung)	diskursanalytisch-systemtheoretisch	Maasen, Renggli	Beobachtung von Beobachtung(en); differenztheoretisch („Bruch mit Evidenzen“)	Wie kann die Betrachtung eines Bildes beobachtet werden? Was sind die kulturell „sedimentierten Selbstverständlichkeiten“ der Bildbetrachtung? Wie werden in der Bildbetrachtung Subjekte konstituiert?
8	im kulturellen Hintergrund/in der intersubjektiven Sphäre	diskurs-theoretisch	Bourdieu, Foucault, Urry	Diskursanalyse (Archäologie/Genealogie)	Wie ist der Blick/die visuelle Erfahrung/das visuelle Wissen (intersubjektiv-strukturell und durch soziale Vordeutung) gerichtet/gesteuert/diszipliniert?

hier nicht umfassend behandeln können. Stattdessen fassen wir nachfolgend methodologische und methodische Überlegungen zusammen, von denen wir annehmen, dass sie vermittlungspraktische Relevanz haben. Gleichzeitig bereiten diese unseren konkreten Unterrichtsvorschlag zum Thema „Müll“ (Kap. III) vor. Unsere theoretische Perspektive lehnt sich dabei an pragmatische und diskurstheoretische Positionen an (siehe Positionen Nr. 5 und 8 in Tab. 1).

Bilder lassen sich als „zeitdiagnostische Dokumente“ (Vogelpohl 2015: 122) begreifen. „Zeitdiagnostisch“ darf dabei jedoch nicht so verstanden werden, dass Bilder ‚die Wirklichkeit‘ zu einem bestimmten Zeitpunkt abbilden. In dokumentarischer Hinsicht stellen Bilder vielmehr ‚Spuren‘ sozialer Wirklichkeiten dar, die systematisch verfolgt werden können. Bilder unter der Perspektive ihrer zeitdiagnostischen Aussagekraft zu betrachten bedeutet daher keine Verengung auf den Bildgegenstand (das Sujet) in dem Sinne, dass beispielsweise ein Foto einer Anschwemmung alter Plastikgegenstände eine Vermüllung dokumentiert. Die dokumentarische Methode befragt das Bild bzw. eine Bildserie vielmehr auf mehreren Ebenen: sie bezieht den Bildgegenstand ein, aber auch die Bildgestaltung, die Platzierung eines Bildes (z. B. in einem Zeitschriftenartikel, in einem privaten Fotoalbum, als Sperrbildschirm eines Smartphones), den Text, der dem Bild möglicherweise beigefügt ist, die mutmaßlichen Intentionen der Bildproduzent*innen, die Adressat*innen usw.

Wie für alle anderen methodischen Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten gilt auch in der Bildanalyse: Unterschiedliche Zugänge führen zu unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen. Die Bildanalyse ist also nicht durch das Bild und dessen vermeintlich eindeutige ‚Wahrheit‘ bestimmt, sondern durch Fragen, die an das visuelle Material gestellt werden, um dessen vielfältige ‚Wirklichkeiten‘ als interpretative Leistungen der Bildbetrachtenden zu erschließen.

In der Vorbereitung einer so ausgerichteten Bildanalyse gilt es mehrere Aspekte zu bedenken (vgl. Vogelpohl 2015; Miggelbrink 2018; Nöthen 2018). Diese betreffen a) die Auswahl des Materials, b) den Umgang mit der Subjektivität in der Bildinterpretation und c) die Möglichkeit, über Kontextualisierungen des Materials Bedeutungsebenen eines Bildes oder einer Bildserie offen zu legen.

a) Ein wesentlicher Schritt der Bildanalyse besteht in der Festlegung des in die Auswertung einzubeziehenden Bildmaterials. Es liegt nahe, sich hier zunächst vom thematisch spezifizierten Bildsujet – dem dargestellten Gegenstand – leiten zu lassen. Demnach wären in unserem Beispiel Bilder aufzunehmen, die ‚Müll‘ zeigen - und genau darin liegt die Schwierigkeit: Dass ein Bild ‚Müll‘ zeigt,

ist eine interpretatorische Leistung und liegt nicht im Gegenstand selbst begründet. Wenn eine Auswahl sujet-orientiert erfolgt, lenkt diese Auswahl daher nicht nur den Blick, sie engt ihn auch auf eine bestimmte Bedeutung oder ein möglicherweise sehr enges Spektrum an Bedeutungen ein. Bei der Auswahl lohnt es sich daher zu reflektieren, warum bestimmte Bilder als relevant für die Auswahl betrachtet werden und andere nicht. Dann lässt sich die Wahl ggf. erweitern. Zugleich kann es aber auch sinnvoll sein, das Bildmaterial gerade so auszuwählen, dass die möglicherweise damit assoziierten Stereotype offengelegt werden können. Ein Korpus zur Fragestellung könnte mittels einer Suchmaschinen-gestützten Bildersuche gebildet werden. Dieses Verfahren ist daher nicht frei von willkürlichen Entscheidungen.

- b) Jede Bildanalyse muss sich der Subjektivität der Bildbeschreibung stellen, mit der die primäre Bildebene erschlossen wird. Der Position folgend, dass Bedeutungsgebungen immer ein erkennendes und gesellschaftlich, räumlich sowie zeitlich situiertes Subjekt voraussetzen, sind Bildbedeutungen niemals fix und stets im Plural zu denken. Auch die der ‚eigentlichen‘ Interpretation vorausgehende, vermeintlich neutrale oder objektive *Bildbeschreibung* ist aus eben diesem Grund voraussetzungs-voll. Jede Bildbeschreibung, die den Bildaufbau, einzelne Elemente, Farbe und Formen benennt, zerlegt das Bild in sprachlich fixierte Elemente, die abhängig sind von Vorwissen, Vorlieben, normativen Orientierungen, situativ Erwartetem, Tabuisiertem usw. Dementsprechend schließt bereits die Beschreibung eines Bildes bestimmte Dinge ein oder aus, hebt einige hervor, andere nicht, erfasst das zu Sehende mit diesen und nicht mit jenen Begriffen. Idealerweise sollte dieses Bild-erfassende ‚Ich‘ in der Bildanalyse immer bewusstgemacht bzw. im Bewusstsein der mit dem Material arbeitenden Gruppe gehalten werden. Diese reflexive Haltung geht stets davon aus, dass ‚Bedeutungen‘ nicht „dem Bild inhärent sind, sondern im Moment der Bildbetrachtung durch *jemanden* vollzogen [...] werden“ (Schlottmann & Miggelbrink 2009: 189, Herv. d. V.).
- c) Das Ziel einer Bildanalyse in der Geographie besteht meistens nicht (vorrangig) darin, die Vielfalt der möglichen Bedeutungen zu rekonstruieren oder die Differenzen zwischen Bedeutungsgebungen offenzulegen, obwohl das ein durchaus wichtiges und legitimes Anliegen sein kann. Bereichernd wird die Bildanalyse als geographische Methode aber vor allem dann, wenn es ihr gelingt, Bilder als Medien zu verstehen, die an der Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit(en) betei-

ligt sind. Um das nachvollziehen zu können – und zwar jenseits der vom eigenen ‚Ich‘ ausgehenden Erfassung – ist es notwendig, eine interpretative Distanz zu schaffen, aus der heraus die Frage formuliert werden kann, welche Assoziationen und Affekte das visuelle Artefakt auslösen kann. Für die Erschließung dieser sekundären Bildebene sind daher Überlegungen zur Kontextualisierung,

Situierung und Kontingenz notwendig, die es ermöglichen, verschiedene denkbare Bedeutungen des Bildes bzw. einer Bildserie offen zu legen (vgl. Textkasten 1). Gleichzeitig ist es wichtig, die eigene Positionierung und ggf. Involviertheit in Bezug auf den jeweiligen Gegenstand auch im Zuge dieser Kontextualisierung weitestmöglich offenzulegen und mitzudenken.

Kontextualisierungen von Bildmaterial aus bildtheoretischer Perspektive

Eine wesentliche, schon eingangs genannte Prämisse besagt, dass die Wirklichkeit von Bildern kontextualisiert, situiert und kontingent sei. Wie dieser Prämisse methodisch entsprochen werden kann, hängt wiederum von der gesellschafts- und bildtheoretischen Position ab, die der Bildanalyse zu Grunde gelegt wird (siehe Übersicht Tab. 1). Einige Anregungen können dazu dennoch gegeben werden:

- In diskursanalytischer und systemtheoretischer Betrachtung besteht das Anliegen darin, die Voraussetzungen der Bedeutungsgebung auf Seiten der Betrachtenden offen zu legen (Position 7 in Tab. 1). Eine Kontextualisierung müsste also danach fragen, welche Deutungen welcher Voraussetzungen bedürfen. Welche Selbstverständlichkeiten werden offengelegt, wenn die Ansammlung von Gegenständen am Strand als (störender) Müll in einem Südseeparadies dechiffriert wird? Was ermöglicht die Deutung der dargestellten Personen als ökologische Aktivistinnen oder als Frauen, die sich ihren Lebensunterhalt sichern?
- In diskursanalytischer Perspektive (Position 8 in Tab. 1) könnte eine Kontextualisierung auf die Offenlegung der Genealogie des touristischen Blicks und des touristischen Subjekts, die Genealogie des ökologischen Blicks und des ökologischen Subjekts usw. zielen. Dies kann einerseits in langfristiger Perspektive geschehen – wann und unter welchen Bedingungen entstehen „Sichtweisen“? Der kritisch-reflexive Imperativ bezieht sich andererseits aber auch auf die Bildungsmedien der Geographie, insbesondere auf Bilder und grafische Visualisierungen in Schulbüchern (Heinze & Matthes 2010). Dabei ist zum einen zu fragen, welche Stereotypen die Bilder reproduzieren, welche Normen sie transportieren und wie sie Schüler*innen dabei als Subjekte ansprechen (z. B. als Verantwortliche für die Umwelt). Zum anderen interessiert, welche Macht den Bildern durch die kontextuelle Rahmung des Schulbuchs verliehen wird und wie sie mit den begleitenden Texten in verstärkender oder irritierender Weise in Verbindung stehen (Höhne 2003; Rhode-Jüchtern 2015; Schlottmann 2013).
- Eine bildpraktische Kontextualisierung (Position 5 in Tab. 1) könnte dahingehend erfolgen, dass das in die Auswertung einbezogene Material im Hinblick auf die Verwendung befragt wird: Wo sind die Bilder erschienen? Wer hat sie publiziert? Wie werden Deutungsmöglichkeiten z. B. durch begleitende textliche Erläuterungen gelenkt und vielleicht sogar kanalisiert. Stammt das Bildmaterial von Websites, aus Zeitschriften oder Broschüren, können Bild-Text-Verhältnisse untersucht werden: Wie spricht der Text über ein bestimmtes Thema und welches visuelle Material wird dazu angeboten? Welche Geltungsansprüche („So ist es (dort) wirklich.“) werden damit verbunden? Mit welcher Überzeugungskraft („Wer bei dieser Müllsammelaktion mitmacht, tut etwas Gutes für die Umwelt.“) werden Bilder aufgeladen? Wer stellt Müllsammlerinnen als Umweltschützerinnen dar, wo sind sie Arbeiterinnen ‚am Rande der Gesellschaft‘?
- Ein semiologischer Ansatz (Position 4 in Tab. 1) könnte den Blick stärker auf die im Bildmaterial angelegten visuellen Metaphern richten, um diese zu entschlüsseln und in Beziehung zu feststehenden Sprachbildern („Topoi“) hin untersuchen (z. B. ‚Schmuddelkinder‘ oder eben der ‚Rand der Gesellschaft‘). Damit eröffnen sich interpretative Möglichkeiten in Bezug auf Fragen zur kulturellen Einschreibung, Normierung und Bewertung von Menschen und ihren Tätigkeiten sowie den von ihnen hergestellten und gelebten Räumen wie Müllhalden, Hinterhöfe oder Recyclingwerkstätten.

3 Bildanalyse im Geographieunterricht

Wie lässt sich die forschungsorientierte Bildanalyse für die geographische Praxis der Vermittlung fruchtbar machen? In den geographiedidaktischen Einführungswerken der letzten 50 Jahre wird das Bild durchaus als zentrales Medium der unterrichtlichen Vermittlung thematisiert. Fokussiert wird in der Mehrzahl der Fälle jedoch – so auch in den jüngsten Neuauflagen – die Fotografie als medialer Ersatz der originalen Begegnung (vgl. z. B. Haubrich et al. 1997; Böhn 1999; Kestler 2020 [2002]; Rinschede & Siegmund 2020 [2003]; Reinfried & Haubrich 2015). Daran zeigt sich, dass die Fotografie trotz differenzierter (erkenntnis)theoretischer Reflexionen in den fachwissenschaftlichen Diskursen (siehe Kap. I) nach wie vor zumeist als Anschauungsmittel von dokumentarischem Charakter gedacht wird. Dies überrascht, da seit Beginn der 2010er-Jahre auch in fachdidaktischen Kontexten vermehrt Positionen auftauchen, die das Erkenntnispotential der Reflexion von Bildlichkeit zum Gegenstand haben und vor diesem Hintergrund den Fokus auf die Konkretisierung eines bildbezogenen Kompetenzerwerbs richten (vgl. z. B. Dickel 2011; Jahnke 2011; Jahnke 2012; Nöthen 2012; Nöthen & Schlottmann 2015; Eberth 2019). Die Ausbildung einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz erweitert diesen Positionen zufolge die Fähigkeit zur visuellen Wahrnehmung und Schaper (2012: 32) zufolge zur Wahrnehmung von Bildern ALS Bilder (und nicht als Abbilder der Realität). Sie fördert zudem 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“ (Bering 2002: 90 f.).

Eine so ausgerichtete geographische Bildungsforschung mit und an Bildern stellt dann die Frage in den Mittelpunkt, wie es gelingen kann, Lernende in differenzierender Weise in Bezug auf ihre Fähigkeiten zur Reflexion ihrer eigenen visuellen Wahrnehmung zu fordern und zu fördern. Wie können sie an das Durchbrechen des selbstverständlichen Anerkennens des So-Seins der Erscheinung herangeführt werden? Welche Anleitung lässt sich ihnen dabei bieten, ihre eigenen, bei sich visuell ausgelösten Affekte reflektieren und einordnen zu können? Wie können sie sehen lernen, was Bilder mit ihnen machen und warum, und wie lässt sich ihnen dabei Orientierung geben? Wie können sie gleichzeitig lernen, die Gültigkeit, Wirklichkeit und Wirkmächtigkeit von Bildern und visuellen Erscheinungen differenziert zu bewerten, nicht zuletzt im Hinblick auf ihr eigenes visuelles Tun, etwa in den sozialen Medien?

3.1 Didaktische Überlegungen: Bild(lese)kompetenz und Bildperformanz und Kritisch-reflexive visuelle Kompetenz

Im Zuge der Forderung nach fachbezogenen Kompetenzbestimmungen und damit verbundenen Kompetenzstufenmodellen in Folge des PISA-Schocks hat Jahnke (2011, 2012) das Konzept einer geographischen Bild(lese)kompetenz entwickelt und als Stufenmodell ausgearbeitet. Als Bildlesekompetenz versteht er in Anlehnung an Hieber und Lenz (2007) die Fähigkeit zur Dekodierung der in einem (pädagogischen) Bild enthaltenen Mitteilungsabsichten (Jahnke 2011: 92) und hierin eingeschlossen die Reflexion der spezifischen Bildlichkeit als „zum einen [...] die Subjektivität eines jeden Bildes, zum anderen [...] die Grenzen der vorliegenden bildhaften Darstellung“ (Jahnke 2011: 90, Auslassungen durch die Autorinnen). Als Dimensionen einer geographischen Bildkompetenz unterscheidet Jahnke a) die syntaktische Dimension, welche das strukturbezogene Bildverstehen fasst, b) die fachliche Dimension, welche die geographiespezifische Bildanalyse fasst und c) die erkenntnistheoretische Dimension, welche die Reflexion des Realitätsbezugs des Bildes als Repräsentation fasst (vgl. Jahnke 2012: 31). Vor allem durch das Setzen der erkenntnistheoretischen Dimension stellt Jahnke heraus, wie bedeutsam es für die reflektierte Arbeit am Bild ist, die den Bildgebungen zugrundeliegenden Imaginationen durch ein In-Beziehung-Setzen äußerer und innerer Bilder in Lehr-Lern-Kontexten aufzuzeigen (vgl. ebd.). Mit diesem Modell spannt Jahnke die Brücke zwischen dem traditionellen geographiedidaktischen Blick auf das Bild als Abbild der Wirklichkeit (vgl. fachliche Dimension) und dem konstruktivistischen Blick auf das Bild als Repräsentation einer sozial hergestellten Wirklichkeit (vgl. erkenntnistheoretische Dimension) und stellt Anchlüsse an die oben skizzierten fachwissenschaftlichen Debatten her.

Unter Berücksichtigung einer zunehmend (bildungs)politisch geforderten handlungsbezogenen Kompetenzförderung rückt neben der rezeptiven Auseinandersetzung mit Bildern und Bildlichkeit auch der produktive Aspekt in den Fokus. Angelehnt an das oben dargestellte Kompetenzstufenmodell entwickelt Jahnke (2012) ein Unterrichtsbeispiel, in welchem Schüler*innen „verschiedene Möglichkeiten der fotografischen Bildkonstruktion und -gestaltung aktiv erproben“ (ebd.: 32). Quasi in Umkehrung des auf einen analytischen Prozess angelegten Kompetenzstufenmodells lassen sich die syntaktischen, fachlichen und erkenntnistheoretischen Dimensionen einer performanzorientierten Bildkompetenz konkretisieren als a) Gestaltung des Bildaufbaus, b) Wahl

des Bildgegenstands und c) Inszenierung des Motivs im Zusammenbringen von Bildaufbau und Bildgegenstand. Auf diese Weise werden einerseits formale Fragen des Bildaufbaus zu jenen des Bildinhaltes und die sich aus der Überschneidung ergebenden Aspekte von Multiperspektivität, Konstruktivismus und Manipulation thematisiert und die Schüler*innen „vom Mythos des objektiven fotografischen Blicks befreit“ (ebd.: 34).

Im Sinne eines sukzessiven Kompetenzaufbaus lässt sich der rezeptive wie produktive Umgang mit Bildern und Bildlichkeit auf jegliche Form der Visualität übertragen. Die Reflexion des Ichs sieht Bering (2002) für die bereits eingeführte „visuelle Kompetenz“ als zentrale Gelingensbedingung (ebd.: 90). Ausgehend von der Annahme, dass sich Schüler*innen ‚Welt‘ in bestimmter Art und Weise visuell offenbart und sie im Zuge ihrer räumlichen Sozialisation erlernen ‚Welt‘ auf eine bestimmte Art und Weise anzuschauen, öffnet sich der Fokus hin zu einer visuellen Kompetenz im weiteren Sinne (vgl. Nöthen & Schlottmann 2015). Damit liefert Bering die argumentative Basis für eine Erweiterung des Kompetenzbegriffs im Sinne einer geographiedidaktischen Perspektive, welche visuelle Kompetenz als die Fähigkeit versteht, sich sehend in der Welt zu orientieren und dabei die machtvolle gegenseitige Bezogenheit von materiellen Bildern und Vorstellungsbildern zu erkennen und kritisch zu reflektieren (vgl. ebd.: 33). Die Förderung einer kritisch-reflexiven visuellen Kompetenz kann Schüler*innen somit dabei

unterstützen, sich eigenständig in der Welt zu orientieren und diese aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten (ebd.: 39).

3.2 Thematische Fokussierung: Müll, Müllvermeidung, Müllsammeln

Es gab in der Geschichte keinen Zeitraum, in welchem die durch den Menschen verursachten Eingriffe in die natürliche Umwelt mit jenen seit der Industrialisierung vergleichbar gewesen wären (vgl. z. B. WBGU 2011). Während der Globale Norden sich in den letzten 150 Jahren von einer Agrar- zu einer Industriegesellschaft gewandelt hat, kam es in vielen Regionen – vor allem auch im Globalen Süden – zu gravierenden Eingriffen in die natürlichen Ökosysteme, die zu großen Teilen irreparabel sind. Resultierende Probleme wie der Klimawandel, die Bodendegradation oder Müll sind zu globalen Herausforderungen geworden, die ein Handeln auf unterschiedlichen Maßstabsebenen erfordern. Gerade die Vermüllung (sub)urbaner, vor allem aber auch küstennaher Lebensräume, die Belastung von Meeren und Binnengewässern sowie die Gefährdung von Tieren durch Mikroplastik bestimmen in zunehmendem Maße wissenschaftliche wie (umwelt)politische Debatten (vgl. z. B. Lewe et al. 2016; UBA 2018; HBS & BUND 2020; Thompson & Fehr 2021). Visuelle Ikonen, die in diesem Kontext bereits weite Verbreitung gefunden haben, sind Bilder von im Müll verfangenen Wassertieren oder die Eingeweide von am Strand verendeten Seevögeln (siehe Abb. 2).



Abb. 2: Albatros im Midway Atoll Refuge
(Quelle: <https://www.flickr.com/photos/us-fwshq/8080507529/>
/ CC Chris Jordan
(22.11.2021))

Das Thema „Müll“ ist auch alltagsweltlich allgegenwärtig. Fragen der gesundheitlichen Bedrohung durch Restbestände in Konsumgütern, einer ‚richtigen‘ Entsorgung des ständig anfallenden Abfalls oder auch ästhetische Fragen der Vermüllung von Aufenthaltsorten beschäftigen Schüler*innen. Bewertungen und Handlungen sind dabei stark durch visuelle mediale Kommunikation geprägt, ohne dass dies offenkundig ist. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema „Müll“ ist entsprechend unterrichtsrelevant und gleichzeitig ist die Verbindung mit Bildanalysen sinnvoll und wichtig. Hierfür bieten sich zunächst zwei Aspekte an, die eine gewisse Ambivalenz offenbaren:

- **Verflochtenheit von Müll und Umwelt:** Die seit Mitte des 20. Jahrhunderts in größerem Umfang industriell hergestellten Kunststoffe erweisen sich nach Eintrag in die Umwelt in Form von Müll als sehr beständig. Selbst bei sogenannten ‚Bio-Kunststoffen‘, die eine schnellere Abbaubarkeit versprechen, dauern die Prozesse so lange, dass sie dennoch Schäden im Meer und in Böden anrichten sowie im Zuge einer Kompostierung zu keiner guten Kompostqualität führen (HBS & BUND 2020: 35). Zudem sind Kunststoffe aufgrund ihres geringen Gewichts sehr mobil und es kommt zu Anreicherungen von Plastik und/oder Altkunststoffen auf der gesamten Erdoberfläche (Idies 2020: 5). Dabei gehen die Kunststoffe z. B. in Form von Mikroplastik als Schwebfracht in Binnengewässern und Ozeanen eine in weiten Teilen irreversible Verbindung mit der Umwelt ein und werden als Sedimente Bestandteil geologischer Prozesse (ebd.: 6).
- **Mobilisierung von Müll:** Neben der stofflichen Beschaffenheit tragen auch weltweit zirkulierende Entsorgungssysteme zur Mobilisierung von Kunststoffen bei (ebd.). Seit den 1990er-Jahren gilt in Deutschland Recycling als Weg, um Abfälle so zu behandeln, dass einerseits Müllaufkommen reduziert und zugleich Ressourcen geschont werden (ebd.: 7). Tatsächlich werden aufgrund der Komplexität des Aufbereitungsverfahrens derzeit in Deutschland lediglich ca. 15 % des professionell entsorgten Abfalls wiederverwertet (ebd.). Eine Steigerung dieser Quote hängt ab von der Reinheit der Stoffströme. Diese wiederum ist bedingt durch die Art der anfallenden Kunststoffe und deren Reinheit. Eine rentable Aufbereitung setzt niedrige Arbeitskosten voraus, wie sie in Deutschland und auch anderen Nationen des Globalen Nordens nicht zulässig sind, sodass es zu interregionalen und grenzübergreifendem Müllverkehr kommt (ebd. 8). Der Handel mit Plastikmüll ist mittlerweile zu einem weltweit

boomenden Geschäft geworden: Große Teile des weltweit anfallenden Plastikmülls (und die damit einhergehenden negativen Umwelt- und Gesundheitsfolgen) werden nach Südostasien exportiert (HBS & BUND 2020: 6). Aber auch dort kommt es nicht zwingend zu einer geordneten Entsorgung, so dass der Plastikmüll letztendlich doch wieder seinen Eintrag in die Umwelt findet (ebd. 7).

Für einen Umgang mit Müll und damit verbundene gesellschaftliche und ökologische Problemlagen zeigt dies, „dass technologische oder regulative Maßnahmen, die sich lediglich auf bereits erzeugten Abfall richten, [...] nur bedingt tauglich [sind]. Effizienteres Recycling etwa verspricht auf der einen Seite weniger Ressourcenverbrauch, kann sich auf der anderen Seite jedoch durch immer sorglosere Müllproduktion als Bumerang erweisen“ (Idies 2020: 9, Auslassungen/Einfügungen durch die Autorinnen). Vor diesem Hintergrund der Müllkrise entgegenzutreten, setzt voraus, Müll als Ausdruck einer ökonomisch motivierten Wachstumsorientierung zu verstehen (ebd.). Hier setzt der im Folgenden entwickelte Unterrichtsbaustein an: Die skizzierte wissenschaftliche Perspektive wird begleitet und kommentiert von der (massen)medialen Berichterstattung, Selbstdarstellungen der Akteur*innen oder auch von Lifestyle-Influencer*innen und ist damit auch im alltagsweltlichen Erleben von Schüler*innen präsent.

Das Thema „Müll“ stellt einen zugleich problemorientierten und lebensweltorientierten Fokus dar, um im Zuge von Lehr-Lern-Arrangements Fragen von individueller Verantwortung und Handlungsmöglichkeit bzw. -fähigkeit in Bezug zu globalen ökonomisch motivierten Wachstumslogiken differenziert zu diskutieren. Im Unterrichtsbeispiel wird der Fokus auf das Müllsammeln gerichtet – eine alltagsweltlich auf unterschiedliche Arten und Weisen verankerte Praxis zum Umgang mit dem Problemfeld Müll. Diese subjektzentrierte Annäherung an die Herausforderungen der globalen Müllkrise eröffnet einen Zugang zum Spannungsfeld zwischen alltäglichen bildgestützten Anrufungen zur Müllvermeidung und zum Recycling sowie dem Umstand, dass der Umgang mit Müll mittlerweile zu einer ökonomischen Strategie geworden ist.

3.3 Zielgruppenorientierung

Jugendliche sind heute – wie keine Generation vor ihnen – Expert*innen in der Rezeption und Produktion von Bildern in jedweder Form (Calmbach et al. 2020: 201 f.): angefangen bei der Verfolgung von aktuellen Meldungen von Nachrichtendiensten, über die Par-

tization an (teil)öffentlichen Sichtungen und Bewertungen von Instagram-Stories bis hin zu eigenen Postings von Selfies, Blicken und Beobachtungen auf Snapchat oder anderen sozialen Kommunikationskanälen. Im alltäglichen Vollzug erwerben die Jugendlichen so eine bildbezogene Expertise, die innerhalb der *community* gilt, welche jedoch nicht zwangsläufig mit einer umfassender zu denkenden *visual literacy* einhergeht. Daher stellt die Arbeit am und mit dem Bild einen (fach)didaktischen Schwerpunkt dar, der sinnhaft an die Lebenswelt von Schüler*innen anschließt. So richtet sich die im Folgenden vorgestellte Unterrichtseinheit an Schüler*innen ab Klasse 9, bei denen davon auszugehen ist, dass sie einerseits bereits die oben angeführten Vorerfahrungen im alltäglichen Umgang mit Bildern teilen und andererseits in den Kompetenzbereichen Fachwissen, Methoden und Kommunikation so weit vorgebildet sind, dass sie die Fähigkeit besitzen, ...

- Mensch-Umwelt-Beziehungen in Räumen unterschiedlicher Art und Größe aufgabengeleitet und unterstützt durch bereitgestellte Materialien zu analysieren (DGfG 2020: 15).
- Informationen zur Behandlung von geographischen/geowissenschaftlichen Fragestellungen zu recherchieren und auszuwerten (vgl. ebd.: 20 f.).
- sich über geographische/geowissenschaftliche Sachverhalte auszutauschen, auseinanderzusetzen und zu einer begründeten Meinung zu kommen (vgl. ebd.: 22).

Vorkenntnisse bezogen auf das Thema „Müll“ sind nicht zwingend erforderlich. Der Unterrichtsbaustein lässt ein Anknüpfen an den jeweiligen persönlichen Vorerfahrungen der Schüler*innen zu.

3.4 Kompetenzerwerb

Der Unterrichtsbaustein greift das in der Einleitung zu Kapitel II bereits umrissene Feld bildbezogener Kompetenzen auf. Dabei steht der Erwerb einer kritisch-reflexiven Bild(lese)kompetenz mit Schwerpunkten auf der fachlichen wie erkenntnistheoretischen Dimension ebenso im Fokus wie der Erwerb einer Bildperformanz im Sinne einer bildproduktiven Umsetzung der Zusammenführung fachlicher und methodischer Teilkompetenzen. Daraus ergeben sich konkrete Kompetenzerwerbsziele:

Nach Durchlaufen des Unterrichtsbausteins können die Schüler*innen ...

- auf bildbezogen-fachlicher Ebene ...
 - Elemente eines Bildes einem geographischen Thema zuordnen (vgl. Jahnke 2012: 31).
 - anhand eines Bildes ein geographisches Problem entwickeln und analysieren (vgl. ebd.).

- auf bildbezogen-erkenntnistheoretischer Ebene ...
 - ein Bild als konstruierten Raumausschnitt erkennen (vgl. ebd.).
 - ein Bild als intentionales Raumbild von Autor*innen erkennen (vgl. ebd.).
- auf bildbezogen-performativer Ebene ...
 - ein Bild als Ergebnis eines Reflexionsprozesses mit dokumentarischem Charakter gestalten.
 - ein Bild als Ergebnis eines Reflexionsprozesses mit ausdrucksvollem Charakter gestalten.

Darüber hinaus bietet der Unterrichtsbaustein durch Bild- und Frageimpulse Anlässe zur (Selbst)Beobachtung im Vollzug des Sehens sowie bei der sprachlichen Artikulation von sehend Wahrgenommenem und Erlebtem.

3.5 Durchführung der Methode im Unterricht und Verlauf des Unterrichtsbeispiels

Das Lehr-Lern-Arrangement des im Folgenden vorgestellten Unterrichtsbausteins zum Thema „Müll“ nimmt auf die unter 3.2 skizzierte gesamtgesellschaftliche Herausforderung des Umgehens mit dem weltweiten Müll-Aufkommen, dessen Eintrag in die Umwelt und hier insbesondere in die Weltmeere und den daraus resultierenden Folgen Bezug. Konkret widmet sich der Unterrichtsbaustein der Frage, in welcher Weise das Müllsammeln als Nachhaltigkeitspraxis in der massenmedialen Berichterstattung visualisiert wird. Dieser Fokus schließt unmittelbar an die unter 3.4 ausgeführten Kompetenzen an. Dabei werden die unter 2.2 ausgeführten Überlegungen zur Durchführung und Auswertung von Bildanalysen berücksichtigt. Eine übersichtliche Darstellung des Unterrichtsbausteins liefert die Verlaufsplanung (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Verlaufsplan zum Unterrichtsbaustein „Müll“
(Quelle: eigene Darstellung)

Unterrichtsphase	Inhalt	Methode	Sozialform
Schritt 1: Einstieg/ Problemativierung (Zeitbedarf ca. eine Doppelstunde)	Erster intuitiver themenbezogener Bildzugang Problemativierung von Visualisierungen Inhaltliche Vertiefung des Problems „Müll“	Bildrecherche	Einzelarbeit, Plenumsgespräch
Schritt 2: Erarbeitung (Zeitbedarf ca. zwei Doppelstunden)	Form und Kontext als Kategorien der Analyse visueller Konstruktionen von Subjekten und/oder Orten	Formanalyse, Ein Bild in Auftrag geben	Gruppenarbeit, Plenumsgespräch
Schritt 3: Anwendung (Zeitbedarf ca. vier Doppelstunden)	Fotografie als Medium intentionaler Bildgestaltung	Geofotografie, Museums-gang	Gruppenarbeit, Plenumsgespräch

Schritt 1: Einstieg/Problematisierung

Im Zuge des Unterrichtseinstiegs und der damit verbundenen Problematisierung erhalten die Schüler*innen den Auftrag, Bildmaterial zum Thema „Müll“ zu recherchieren und in ausgedruckter Form in den Unterricht mitzubringen. Im Unterrichtsgespräch werden dann die mitgebrachten Bilder gemeinsam betrachtet und hinsichtlich ihrer formalen wie inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede geordnet. Durch den Auftrag zum Ordnen der Fotografien werden die Schüler*innen gefordert, Gesehenes zu artikulieren und aus dem Material heraus Kriterien zur Systematisierung zu entwickeln. Für die einzelnen Bildgruppen werden dann Namen gesucht, die das Spezifische des Bildmotivs benennen. Diese Methode der Bildrecherche (vgl. Nöthen 2012: 24f.) kommt dem Anlegen und Aufbereiten eines Bildkorpus nahe und eignet sich, um Schüler*innen zu vermitteln, dass sich ein Thema in einem großen Spektrum unterschiedlicher visueller Repräsentationen fassen lässt und diese Fotografien jeweils nur perspektivische Momentaufnahmen darstellen. Durch diesen Einstieg üben die Schüler*innen sowohl die Artikulation des eigenen Bilderlebens als auch die Ordnung von Bildern hinsichtlich der in ihnen erkannten visuellen Konzepte und stellen Bezüge zu ihnen bekannten gesellschaftlichen und/oder politischen Kontexten her.

In einer sich anschließenden Problematisierungsphase werden die Schüler*innen ausgehend von den anhand des Bildmaterials entwickelten inhaltlichen Schwerpunkten fachlich an das Problemfeld ‚Müll‘ herangeführt, z. B. anhand des *Plastikatlas* (HBS & BUND 2020) oder des Dokumentarfilms *Plastic Planet* von Werner Boote, der von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) bereitgestellt wird. Der Fokus dieser Problematisierung liegt dabei einerseits auf der ‚Verflochtenheit von Müll und Umwelt‘ und den damit verbundenen Risiken des Eintrags von Plastik in

Arbeitsaufträge Einstieg

1. Recherchiert zu zweit über ein euch bekanntes Suchportal 10–15 voneinander möglichst verschiedene Bilder zum Thema „Müll“ und bringt diese in ausgedruckter Form mit. Achtet darauf die Quellen zu den Bildern zu dokumentieren.
2. Bildet 4er-Gruppen, zeigt euch gegenseitig eure Bilder und ordnet diese.
 - a. Findet gemeinsam Kategorien zur Ordnung der Bilder und benennt diese.
 - b. Ordnet die Bilder den Gruppen zu.
 - c. Formuliert anhand der geordneten Bilder Aussagen zum Thema „Müll“.
 - d. Stellt eure Ergebnisse im Plenum vor.

die Umwelt sowie andererseits auf der ‚Mobilisierung von Müll‘ und den daraus resultierenden globalen Abhängigkeiten. Am Ende wird im Plenum am Beispiel des Müllsammelns die Leitfrage entwickelt, welche nachhaltigen Handlungsoptionen in den (Massen) Medien durch Visualisierungen angeboten werden.

Schritt 2: Erarbeitung (Fokus: Bild(lese)kompetenz)

Ziel der Erarbeitungsphase ist die Förderung der Bild(lese)kompetenz auf erkenntnistheoretischer Ebene. Die Schüler*innen werden in arbeitsteiligen Kleingruppen aufgabengeleitet an die Analyse von Bildbeispielen herangeführt (siehe Box „Arbeitsaufträge Erarbeitung“), die das Motiv ‚Müllsammeln‘ auf unterschiedliche Art und Weise visualisieren. Zentral geht es hier um die Erschließung des ikonischen Gehalts und der kommunikativen Bedeutung (Nöthen 2018). Zum Einsatz kommen dabei mit der „Formanalyse“ (Nöthen 2012: 23f.) und „Ein Bild in Auftrag geben“ (Schoppe 2011: 92) zwei als Unterrichtsmethoden ausgearbeiteten fachwissenschaftlichen Bildzugänge. Für die Erarbeitung kann entweder auf den von der Lerngruppe zusammengestellten Bildkorpus oder das anhängend bereitgestellte Arbeitsmaterial (siehe Abb. 3–7) zurückgegriffen werden.

Arbeitsaufträge Erarbeitung

1. Analysiert das euch vorliegende Bild hinsichtlich seines formalen Aufbaus:
 - a. Bestimmt den Standpunkt des Betrachters sowie die Kameraeinstellung.
 - b. Charakterisiert die abgebildeten Personen in ihrer Erscheinung, in ihrem Tun, in ihrem Bezug zueinander und zu dem sie umgeben den Raum.
 - c. Erstellt eine Kompositionsskizze, indem ihr im Bild die Mittelsenkrechte, die Mittelwaagerechte und die Diagonalen einzeichnet. Markiert anschließend zusätzlich jene Flächen und Linien, die durch das Motiv vorgegeben werden.

Stellt fest, welche Bildwirkung sich aus der Kombination von Perspektive, Choreographie und Komposition ergibt.
2. Analysiert das Verhältnis von Bild und Erscheinungskontext:
 - a. Erörtert die Aussagen, die Unterschrift und/oder Begleittext des Bildes vermitteln: Inwiefern ergänzen oder verändern diese den Inhalt des Bildes?
 - b. Formuliert den Arbeitsauftrag zu Bild und Text, der deren Veröffentlichung möglicherweise vorausgegangen ist.

Stellt fest, mit welcher Zielsetzung welche Zielgruppe durch Kombination aus Bild und Text angesprochen wird.

Ausgehend von einer Vorstellung der Analyseergebnisse der Kleingruppen erfolgt im Plenum deren Einordnung in einen geographischen Kontext entlang der Fragen: Wer wird auf den verschiedenen Fotografien wie gezeigt? Wie erscheinen die gezeigten Personen? In welchem Verhältnis stehen die gezeigten Personen zum Müll? Wo würdest du die gezeigten Situationen verorten? Welcher Eindruck wird von den jeweiligen Orten und den dort lebenden Menschen vermittelt? Wie wirken sich diese Eindrücke auf deine Vorstellung von diesen Orten und den dort lebenden Menschen aus? Was haben diese Vorstellungen mit dir und deinem Handeln zu tun? Ausgehend von der Diskussion der Ergebnisse werden problematische Visualisierungspraktiken wie die visuelle Konstruktion von Globalem Norden und Globalem Süden, von Mann und Frau, von Kindern und Erwachsenen im Hinblick auf die jeweilige Subjektkonstruktion und die mit dieser verbundenen Handlungsfähigkeit und Resilienz thematisiert.

Schritt 3: Anwendung (Fokus: Bildperformanz)

Mit der abschließenden Anwendungsphase werden die in der Erarbeitungsphase theoretisch hergeleiteten Analyseaspekte als eigene Gestaltungsmittel erprobt. Die Schüler*innen erstellen ausgehend von den kritisch diskutierten Beispielbildern eigene Fotos, welche die Möglichkeiten zum Umgang in Müll auf andere Weise thematisieren, neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und/oder Verantwortlichkeiten anders zuweisen. Das vermittlungspraktische Vorgehen orientiert sich an der Methode „Geofotografie“ (Jahnke 2012: 31 ff.). Die Schüler*innen gestalten (wiederum) aufgabengeleitet (siehe Box „Arbeitsaufträge Anwendung“) unter Einsatz der zuvor entwickelten Analyse-kriterien in projektorientierter Kleingruppenarbeit eigene Fotos/Fotoreihen. Die Ergebnisse werden abschließend in einem „Museumsgang“ (bpb 2012) klassenintern und/oder schulöffentlich präsentiert und diskutiert.

Arbeitsaufträge Anwendung

(verändert nach Jahnke 2012: 32 ff.)

Gestaltet in Kleingruppen ein Foto/eine Fotoreihe, welche/s Handlungsoptionen im Umgang mit Müll zeigt, die eine andere als die (massen)medial repräsentierte Sicht zeigt. Folgende Arbeitsaufträge können euch dabei helfen:

1. Findet in eurem Umfeld Dinge, Orte oder Situationen, die euch in Bezug auf nachhaltige Handlungsoptionen im Kontext Müll relevant erscheinen und fertigt – als Gedächtnisprotokoll – erste Schnappschüsse an.

2. Versucht unter Nutzung der unterschiedlichen Aufnahmemodi eurer Kameras dem Beobachteten in der Abbildung eine jeweils unterschiedliche Wirkung zu verleihen.
3. Bestimmt was zum Motiv eures Fotos/eurer Fotoreihe gehören soll und was nicht.
4. Reflektiert darüber, wie ihr in eurem Foto/eurer Fotoreihe das Prinzip von raumbezogener Ursache und Wirkung verbildlichen könnt. (→ Die Methode der Collage bzw. der Fotomontage kann hier ihren Einsatz finden.)
5. Formuliert Titel und/oder Begleittexte zu euren Fotos/eurer Fotoreihe.
6. Präsentiert eure Ergebnisse in Form eines „Museumsgangs“ im Klassenzimmer oder im Schulgebäude.
7. Betrachtet eure Ergebnisse und diskutiert Wirkung und Aussage, die aus dem Zusammenspiel von Bild und Kontext entstehen.

Transfer

Der Unterrichtsbaustein lässt sich in der dargestellten Form gut auf unterschiedliche Themen des Geographieunterrichts übertragen. Entscheidend ist der Vollzug des in diesem Baustein angedeuteten Dreischritts von der (Selbst)Reflexion des Bilderlebens über die systematische Analyse ausgewählter Aspekte (hier: Bildstruktur und Veröffentlichungskontext) bis hin zur eigenen intentionalen Bildproduktion.

4 Diskussion der Methode aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive: Herausforderungen und Chancen

Eine große Herausforderung bildanalytischer und damit verbunden bildinterpretativer Verfahren ist die grundsätzliche Ergebnisoffenheit, die sich in der Perspektivität und Kontextualität der Bildbereitstellung und -erfahrung begründet. In der fachwissenschaftlichen Forschung lässt sich dieser Ergebnisoffenheit durch fortlaufende kritische Reflexion und eine transparente Vorgehensweise sowie die Positionierung der Analysierenden begegnen. Dazu sind multidimensionale Verfahren angezeigt, oftmals in mehreren Umläufen in Arbeitsgruppengesprächen und unter Hinzuziehen einer Analyse von der eigenen Interpretation vorausgehenden gesellschaftlichen Normierungen des im Bild angelegten „Blicks“ (Nöthen 2018). Bei der fachdidaktischen Arbeit mit und an Bildern birgt diese Ergebnisoffenheit hingegen weitere Herausforderungen, die sich nicht zuletzt in den Erwartungen von Eindeutigkeit und Verallge-

meinerbarkeit aufseiten der Lernenden, aber auch der Lehrenden begründen. Dann wird eben schnell wieder nach der einen ‚richtigen‘ Deutung des Bildes gesucht oder die Tatsache, dass diese Richtigkeit auch im Auge des Betrachtenden liegt, auf ein nicht viel mehr Orientierung gebendes ‚alles ist subjektiv‘ verkürzt. Diese Herausforderung stellt sich allgemein vor dem Hintergrund einer geographischen Bildung, die Wirklichkeit als gesellschaftlich konstruiert anerkennt. Gerade, weil Visualisierungen und Bildlichkeit bei dieser Konstruktion eine erhebliche Rolle spielen, scheint deren Anerkennung und kritische Reflexion in der Vermittlungsarbeit aber umso wichtiger, was eher bedeutet, mit Ergebnisoffenheit umgehen zu lernen, als sie zu negieren. Begegnen lässt sich der Ergebnisoffenheit dabei unter anderem durch die Förderung von Argumentationskompetenz. Dies, wie auch Budke und Meyer (2015) herausstellen, hat nicht nur Vorteile hinsichtlich der Vermittlung von Orientierungs-, Bewertungs- und Handlungskompetenz im (wissenschaftlichen) postmodernen Zeitalter, sondern dient auch der (hier bildbezogenen) „Bewusstmachung der Wege der Wissensbestätigung, -erweiterung und -produktion“ (ebd. 2015: 16).

Die genannten Herausforderungen stellen aber gleichzeitig auch Chancen bildanalytischer Zugänge dar. Sie liegen vor dem Hintergrund einer begründeten Argumentation sowohl in fachwissenschaftlicher wie auch in fachdidaktischer Hinsicht darin, dass Bilder einen emotional-affektiven Zugang zur Welt (der Lebenswelt wie der gesellschaftlichen Mitwelt) eröffnen. Dies trifft jedoch nur zu, wenn es gelingt, den Zusammenhang zwischen dem Dargestellten und der Darstellung einerseits und dem subjektiven Sich-in-Beziehung-Setzen im Moment der Bildbetrachtung andererseits herauszuarbeiten und zu reflektieren (Wie und warum affiziert dieses Bild mich? Warum sehe ich darin, was ich sehe? Was bewirkt das Bild bei mir und warum kann ich davon ausgehen, dass das bei anderen ebenso – oder ganz anders – ist?). Damit ermöglichen bildanalytische Verfahren einen Einblick in die Art und Weise, wie gesellschaftliche Fragen, Probleme und Ereignisse verhandelt werden, die komplementär zu anderen Methoden eingesetzt werden können. Gleichzeitig entfalten sie in der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung weiteres Vermittlungspotential im Sinne von: sie ermöglichen ein vertieftes Verstehen der eigenen Ausgesetztheit gegenüber dem Visuellen und eine entsprechende Entwicklung eines mündigen Umgangs mit Bildern und Bildlichkeit. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anliegen haben dabei ihren Schnittpunkt im Forschenden Lernen. In der fachdidaktisch angeleiteten Durchführung fachlich fundierter theoriegeleiteter Bildanalysen im (hoch) schulischen Unterricht findet dann Lernen im Sinne

einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit den Wegen der Welterschließung statt.

Danksagung

Wir danken der Universitätsbibliothek der Goethe-Universität Frankfurt am Main für die finanzielle Unterstützung bei der Veröffentlichung dieses Beitrags mit Mitteln des Open-Access-Publikationsfonds.

Literatur

- Bering, K. (2002): Bezugfelder der Vermittlung visueller Kompetenz. In: Huber, H. D., B. Lockemann, & M. Scheibel (Hrsg.): Bild, Medien, Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter. kopaed, München. S. 89–101.
- Boehm, G. (Hg.) (1994): Was ist ein Bild? Fink, München.
- Boehm, G. (2007): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. university press, Berlin.
- Böhn, D. (Hrsg.) (1999): Didaktik der Geographie. Begriffe. Oldenbourg, München.
- Budke, A. & M. Meyer (2015): Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In: Budke, A., M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter, & G. Weiss (Hrsg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Waxmann, Münster/New York. S. 9–30.
- Bundeszentrale für politische Bildung [bpb] (2012): Museumsgang. <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/grafstat-bundestagswahl-2013/148881/museumsgang> (29.10.2021).
- Calmbach, M., B. B. Flaig & J. Edwards (2020): Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie [DGfG] (Hg.) (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie, Berlin.
- Dickel, M. (2011): Das Bild im Einstieg. Über die Unvorhersehbarkeit der lohnenden Frage (Vortrag im Rahmen der Tagung Visuelle Geographien am 01.04.2011). Visuelle Geographien. Frankfurt a. M.
- Eberth, A. (2019): Jugendliche in den Slums von Nairobi. Eine geographiedidaktische Studie zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern. transcript, Bielefeld.
- Felgenhauer, T. (2015): Die visuelle Konstruktion gesellschaftlicher Räumlichkeit. In: Schlottmann, A. & J. Miggelbrink (Hrsg.): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von Raumbildern. transcript, Bielefeld. S. 67–83.
- Harley, J. B. (1989): Deconstructing the Map. In: Cartographica 26(2). S. 1–20.
- Haubrich, H., G. Kirchberg, A. Brucker, K. Engelhard, W. Hausmann & D. Richter (1997): Didaktik der Geographie konkret. Oldenbourg, München.

- Heinrich-Böll-Stiftung [HBS] und Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland [BUND] (2020): Plastikatlas. Daten und Fakten über eine Welt voller Kunststoff. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Heinze, C. & E. Matthes (Hrsg.) (2010): Das Bild im Schulbuch. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Hieber, U. & T. Lenz (2007): Bilder lesen lernen. Neue Impulse für den Aufbau einer geographischen Basiskompetenz. In: *geographie heute* 28(253). S. 2–11.
- Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt a. M.
- Idies, Y. (2020): Abfällen auf der Spur – räumliche Aspekte der Müllkrise. In: *Geographische Rundschau* 72(7/8). S. 4–9.
- Jahnke, H. (2011): Das „geographische Bild“ und der „geographische Blick“ – Von der Bildlesekompetenz zur Fotoperformance. In: Meyer, C., R. Henry & G. Stöber (Hrsg.): *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis*. Westermann, Braunschweig. S. 82–97.
- Jahnke, H. (2012): Geographische Bildkompetenz? Über den Umgang mit Bildern im Geographie-Unterricht. In: *Geographie und Schule* 34(195). S. 27–35.
- Kestler, F. (2020 [2002]): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kogler, R. & J. Wintzer (Hrsg.) (2021): *Raum und Bild. Strategien visueller raumbezogener Forschung*. Springer Spektrum, Heidelberg.
- Lewe, C., T. Othold & N. Oxen (Hrsg.) (2016): *Müll. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Übrig-Gebliedene*. transcript, Bielefeld.
- Miggelbrink, J. (2009): Verortung im Bild. Überlegungen zu ‚visuellen Geographien‘. In: Döring, J. & T. Thielmann (Hrsg.): *Mediengeographie*. transcript, Bielefeld. S. 179–202.
- Miggelbrink, J. (2018): Die Stadt in visuellen Methoden. In: Belina, B., M. Naumann & A. Strüver (Hrsg.): *Handbuch Kritische Stadtgeographie*. Westfälisches Dampfboot, Münster. S. 108–113.
- Miggelbrink, J. & A. Schlottmann (2021): Diskurstheoretisch orientierte Analyse von Bildern. In: Glasze, G. & A. Mattissek (Hg.): *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. transcript, Bielefeld. S. 212–247.
- Nöthen, E. (2012): *Bildern des Klimawandels begegnen. Methodische Annäherungen für Unterricht und Alltag*. In: *Geographie und Schule* 34(199). S. 20–29.
- Nöthen, E. (2018): *Spiegelbilder des Klimawandels. Die Fotografie als Medium in der Umweltbildung*. transcript, Bielefeld.
- Nöthen, E. & A. Schlottmann (2015): „Stadt in den Blick genommen“ – Ansätze zur Differenzierung beim Erwerb kritisch-reflexiver visueller Kompetenz. In: *GW-Unterricht* 139. S. 32–41.
- Reinfried, S. & H. Haubrich (Hrsg.) (2015): *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Cornelsen, Berlin.
- Rhode-Jüchtern, T. (2015): Leit-Bilder konstruieren und reflektieren. Oder: Die Welt lesen lernen im Zweiten Blick. In: Schlottmann, A. & J. Miggelbrink (Hrsg.): *Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern*. transcript, Bielefeld. S. 225–241.
- Rinschede, G. & A. Siegmund (2020 [2003]): *Geographiedidaktik*. UTB, Paderborn.
- Rose, G. (2016): *Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials*. SAGE, Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC/Melbourne.
- Schaper, F. (2012): *Bildkompetenz. Kunstvermittlung im Spannungsfeld analoger und digitaler Bilder*. transcript, Bielefeld.
- Schlottmann, A. & J. Miggelbrink (2009): *Visuelle Geographien – ein Editorial*. In: *Social Geography* 4 (1). S. 1–11.
- Schlottmann, A. & J. Miggelbrink (2015): *Visuelle Geographien: Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern*. transcript, Bielefeld.
- Schlottmann, A. (2013): *Regionale Identitätsbildung – Bildung zur regionalen Identität. Eine Analyse der Konstruktion von Natur und Mensch im Schulbuch*. In: Brand, O., S. Dörhöfer & P. Eser (Hrsg.): *Die konflikthafte Konstitution der Region, Kultur, Politik, Ökonomie*. Westfälisches Dampfboot, Münster. S. 162–184.
- Schoppe, A. (2011): *Bildzugänge*. Friedrich, Seelze.
- Sui, D. Z. (2000): *Visuality, Aurality, and Shifting Metaphors of Geographical Thought in the Late Twentieth Century*. In: *Annals of the Association of American Geographers* 90(2). S. 322–343.
- Thompson, M. & M. Fehr (2021): *Mülltheorie. Über die Schaffung und Vernichtung von Werten*. transcript, Bielefeld.
- Tuan, Y.-F. (1979): *Sight and Pictures*. In: *Geographical Review* 69(4). S. 413–422.
- Umweltbundesamt [UBA] (2018): *Gutachten zur Behandlung biologisch abbaubarer Kunststoffe*. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/421/publikationen/18-07-25_abschlussbericht_bak_final_pb2.pdf (29.10.2021).
- Urry, J. & J. Larsen (2011): *The Tourist Gaze 3.0*. SAGE, London.
- Vogelpohl, A. (2015): *RaumBilder und Wirtschaft*. In: Schlottmann, A. & J. Miggelbrink (Hrsg.): *Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern*. transcript, Bielefeld. S. 121–132.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen [WBGU] (2011): *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf (29.10.2021).



Arbeitsmaterial

Bildbeispiel I: (Reise)Berichterstattung



Abb. 3: Wohin mit dem Müll?

(Quelle: https://readersdigest.de/images/beitraege/foto-shows/Inselparadiese/Frauen_sammeln_muell_am_stran_von_kiribati.jpg https://readersdigest.de/images/beitraege/foto-shows/Inselparadiese/Frauen_sammeln_muell_am_stran_von_kiribati.jpg / © Barbara Dombrowski (10.11.2021))

„Eine funktionierende Abfallwirtschaft gibt es auf Kiribati nicht. Und so landet der Müll oft auf der Straße oder am Strand. Anders als früher, als meist nur organischer Müll entsorgt wurde, verrotten die Plastikverpackungen nicht.

Aber nicht nur der eigene Unrat verschmutzt die Strände, auch Verpackungsmaterialien aus weit entfernten Regionen werden in Kiribati an Land gespült. Die Frauen vom Kiribati Climate Action Network geben ihr Bestes, um gegen die Müllflut anzukämpfen.“

(Quelle: <https://readersdigest.de/de/reisen/urlaubsziele/item/fotos-insel-paradies-in-der-suedsee> (10.11.2021))

→ weiterführender Link: <https://kirican.wordpress.com/>

Bildbeispiel II: Werbung



Abb. 4: Plogging mit den „Coastal Striders“

(Quelle: [„Du bist leidenschaftlicher Läufer und gerne an der frischen Luft? Umweltschutz und Nachhaltigkeit liegen dir am Herzen? Dann ist ‚Plogging‘ vielleicht auch was für dich! Warum der neue Fitness-Trend jetzt die ganze Welt erobert \[...\] Der nachhaltige Laufsport kommt aus Schweden und kombiniert Joggen mit Müll sammeln. Das Wort ‚Plogging‘ setzt sich aus dem schwedischen Begriff ‚plocka‘ \(auf Deutsch: aufsammeln\) und ‚Jogging‘ zusammen.“](https://www.flickr.com/photos/funkdooby/42404852520/in/photolist-27BaXhU-2ahEiKy-27BcmjU-29gxcnq-2ahEASQ-29gwGym-PwamcM-2cbiXru-2cbiYju-Pwao5K-2aEbipX-2mx6Gge-2mx5tJR-2mx1nsm-2mx6FTF-2mx6GZ3-2mx5tno-2mxacWY-2mx1nbQ-2mxacFs-2mx9cPj-2mx1ohY-2mx6GHX-2mx9bfb-2mx5sHC-27BcmT9-27BcmZj-2amXQ1V-27BcmQ-2ahEjrC-2ahE-vPo-2ahEfh1-29gw4gW-29gvYWd-2ahExVh-27Bcpjb-27BcnbU-2ahEmdu-2ahEg6W-29gx8zU-2ahEyn9-29gwFeC-LB6kr-2amX-RY2-27BcKLJ-2ahEK99-27BdjX3-2ahF6ZY-2ahF9Mb-28YUctg / CC.funkdooby (10.11.2021))</p></div><div data-bbox=)

(Quelle: <https://www.fitnessfirst.de/magazin/training/cardio/plogging> (10.11.2021))

→ weiterführender Link: <https://spark.adobe.com/page/JjtHQYm7ijmVg/>

Bildbeispiel III: Social Media



Abb 5: Besser nackt als in Plastik!
(Screenshot von <https://www.instagram.com/p/CIqIKmTjYbS/> (10.11.2021))

„charlotte_weise (verifiziert) (👍🌱🌍Anzeige) @everdrop hat erst kürzlich den deutschen Nachhaltigkeitspreis gewonnen und ich freue mich riesig bei der Kampagne [#bessernacktalsinplastikverpackt](#) dabei sein zu dürfen 🙌🌱🌍👍 Ich habe für das Foto sehr für euch am Strand gefroren 😊, um euch darauf aufmerksam zu machen, dass es jetzt auch Spülmaschinen-Tabs ohne Plastik gibt! everdrop bietet tolle Tabs zum Putzen an, plastikfreies und umweltbewussten Waschmittel und jetzt auch ein Produkt für die Spülmaschine. Ich zeige euch nichts, das ich nicht wirklich gut finde, also habe ich erstmal mehrmals das Produkt getestet, weil wir schon echt schlechte Erfahrungen mit Tabs gemacht haben, aber es wurde alles sauber und ich kann sie euch echt empfehlen 🙌❤🌱🌍 mit meinem Code spart ihr 10% auf alles: CHARLOTTENAKED10 [#umweltbewusst](#) [#ecolifestyle](#) [#everdrop](#)“

(Quelle: <https://www.instagram.com/p/CIqIKmTjYbS/> (10.11.2021))

→ weiterführender Link: <https://www.charlotteweise.de/>

Bildbeispiel IV: UNICEF-Foto des Jahres



Abb. 6: Philippinen: Müll, die Kinder und der Tod

(Quelle: <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/foto-des-jahres/wettbewerb-2019> / © Hartmut Schwarzbach (10.11.2021))

„Nur Ratten gefällt es hier. Im Stadtteil Tondo am Hafen von Manila leben Kinder davon, Plastikflaschen aus der verdreckten Bucht zu fischen, um sie bei einem Müll-Recycler zu verkaufen. Wenn sie Glück haben, liegt ihr Tageslohn bei 50 philippinischen Pesos, 90 Cents. Kinderarbeit ist auch auf den Philippinen verboten, aber im Slum von Tondo, dem größten des Landes, ist das nicht mehr als ein unbeachtetes Gesetz. Hier, wo 70 000 Einwohner auf einem Quadratkilometer in Hütten aus Wellblech, Pappe und Restholz hausen, ohne Strom und Trinkwasseranschluss; wo Dengue und Durchfallerkrankungen, Leptospirose und Hautkrankheiten grassieren, wo Mangelernährung verbreitet und die Lebenserwartung niedrig ist, müssen auch Kinder ein bisschen Geld verdienen. Mädchen wie die 13-jährige Wenie Mahiya auf diesem Bild, aber auch schon Zehnjährige, Siebenjährige. Mitunter paddeln sie auf Bambusflößen oder Kühlschrankschranktüren durch das Schmutzwasser der Bucht, ein vor allem in der Taifunzeit lebensgefährliches Unterfangen. Aber gestorben wird hier auch, wie der deutsche Fotograf Hartmut Schwarzbach erfahren musste, an Lebensmittelvergiftungen. Nackte Armut, Kinderarbeit und die Müllflut in den Meeren: Schwarzbach dokumentiert in seinen eindringlichen Fotos von Tondo das Zusammentreffen gleich dreier Katastrophen.“

(Quelle: <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/foto-des-jahres/wettbewerb-2019> (10.11.2021))

→ weiterführender Link:

<https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/blog/foto-des-jahres-2019-preistraeger-interview/207822>

Bildbeispiel V: Nichtregierungsorganisation (NGO)



Abb. 7: Aktivist*innen der NAJU beim Müllsammeln am Strand
(Quelle: <https://www.trashbusters.de/aktionenwochen/> © NABU | F. Paulin (10.11.2021))

„Mit den Trashbusters-Aktionswochen ruft die NAJU jedes Jahr dazu auf, mit vereinten Kräften ‚klar Schiff‘ an Gewässern und an Land zu machen. Für die Trashbusters gibt es jede Menge zu tun, denn mit Müllsammelaktionen gilt es Küsten, Strände, Seen, Fließgewässer und Meere zu reinigen und wichtige Aufklärungsarbeit zu leisten. Auch die Aufräumarbeit an Land ist wichtig, denn über Umwege landet der Müll (fast) immer auch in Gewässern. Mach mit bei dem Projekt Trashbusters der NAJU und setze dich ein gegen Plastikmüll und für Müllvermeidung ein. Für die Zukunft unserer Umwelt!

[...] Der Kampf gegen Abfallflut und Ressourcenverschwendung geht auch im Jahr 2022 weiter – und zwar schon im Frühling. Bereits am 11. März starten wir mit den nächsten Trashbusters-Aktionswochen. Bis zum 27. März rufen wir euch bundesweit dazu auf, gemeinsam mit euren Freund*innen aktiv zu werden und etwas gegen Plastikmüll und Co zu unternehmen.

Ein besonderes Augenmerk wollen wir dabei auf Abfallvermeidung legen – denn der beste Müll ist der, der gar nicht erst entsteht. Wir freuen uns auf eure Ideen und Aktionen, um eure eigene Abfallproduktion zu verringern. Und natürlich gilt es auch, den Müll zu sammeln, der bereits in der Natur gelandet ist. Für den ‚Frühjahrsputz‘ vor eurer Haustür stellen wir euch deshalb kostenlose Cleanup-Kits zur Verfügung.“

(Quelle: <https://www.naju.de/f%C3%BCr-jugendliche/trashbusters/>)

→ weiterführender Link: <https://www.naju.de/f%C3%BCr-jugendliche/trashbusters/>