

Hoffmann, Nora Friederike

Dokumentarische Bildinterpretation und Mehrdimensionalität. Aspekthaftigkeit der Erkenntnis und komparative Analyse

Datum & Diskurs 6 (2023), 21 S.



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Nora Friederike: Dokumentarische Bildinterpretation und Mehrdimensionalität.
Aspekthaftigkeit der Erkenntnis und komparative Analyse - In: Datum & Diskurs 6 (2023), 21 S. - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-344772 - DOI: 10.25656/01:34477

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344772>

<https://doi.org/10.25656/01:34477>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/index>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dokumentarische Bildinterpretation und Mehrdimensionalität

Aspekthaftigkeit der Erkenntnis und komparative Analyse

Nora Friederike Hoffmann

Dominique Matthes und Silke Trumpa laden mit ihrem Essay zum Datum #6 zur Auseinandersetzung mit einem Bild aus einem bildungspolitischen Kontext ein. Es handelt sich um die Farbfotografie mit dem Titel ‚Eine Lehrerin erklärt den Globus‘, welche auf der BMBF-Website in der Rubrik ‚Bildung‘ auf der Unterseite ‚Bildung im Schulalter‘ publiziert worden ist. Der davon ausgehende impulsgebende Beitrag für *datum & diskurs #6* beinhaltet erstens die Zusammenführung und Weiterentwicklung von zwei dokumentarischen Interpretationen des oben benannten Bildes. Zweitens werden diese dokumentarischen Bildinterpretationen von „diskursiven Überlegungen und forschungspraktischen Erwägungen“ (Matthes & Trumpa 2023, S. 2) gerahmt. Die damit einhergehende Einladung zum Diskurs um die Dokumentarische Bildinterpretation ist insbesondere deswegen verdienstvoll, weil sie dazu auffordert, die modi operandi des Forschungsprozesses zumindest versuchsweise zu explizieren, die sonst selten zum Teil von veröffentlichten Bildinterpretationen, sondern allenfalls als ‚Zwischenschritte‘ im konkreten Forschungsprozess und als Thema kollegialen Austauschs in Kolloquien und Forschungswerkstätten erkennbar werden.

Die beiden Stoßrichtungen des impulsgebenden Beitrags bieten gleichwohl Anlass, sowohl die konkreten Bildinterpretationen als auch die methodisch-methodologischen Anfragen weiterzudenken und ihnen zu begegnen, indem man die Bildinterpretation nicht als methodische ‚Trockenübung‘ anlegt, sondern in den Kontext einer übergeordneten Fragestellung einordnet. Meine Replik werde ich daher ausgehend von der These entfalten, dass eine (dokumentarische) (Bild-)Interpretation ohne Anbindung an eine gegenstandsbezogene Forschungsfrage kaum zu realisieren ist. Ziel des Beitrags ist es, die Analyse des Datums #6 vor dem Hintergrund *einer* möglichen Forschungsfrage auszuschärfen und im Zusammenhang damit ebenfalls aufzuzeigen, wie diese Fragestellung die heranziehenden Vergleichshorizonte moderiert und auch von diesen moderiert wird.

1. Grundlagentheoretische Überlegungen: Die Dimensionengebundenheit der Erkenntnis

Karl Mannheim geht von der Unmöglichkeit aus, Welt allein aus einer ‚objektiven‘, formal-logischen Perspektive zu bestimmen. Mit der Formel der „Seinsverbundenheit“ (Mannheim 1995[1929], S. 230) oder „Seinsrelativität“ (ebd., S. 234) des Denkens lenkt er den Blick auf die Aspekthaftigkeit

jeglicher Erkenntnis, die ihm zufolge dadurch modelliert wird, „wie einer eine Sache sieht, was er an ihr erfaßt und wie er sich einen Sachverhalt im Denken konstruiert“ (ebd.). Aus dieser Perspektive ist also jegliches Datum durch seine Vieldeutigkeit geprägt, so dass ausgehend vom Standort bzw. der Seinsgebundenheit der forschenden Person(en) und den damit einhergehenden Selektivitäten aus ein und demselben Datum ganz Unterschiedliches ‚zum Fall‘ gemacht werden kann. Um sich diese Idee einmal grundsätzlich vor Augen zu führen, hilft vielleicht das Bild des Kaleidoskops: Auch hier entstehen aus ein und derselben Zusammensetzung farbiger Glaskörper in einer Röhre manigfaltige Muster. Während im Fall des Kaleidoskops die Formationen in spielerischer Beliebigkeit entstehen und abhängig von der Bewegung der Röhre und dem Lichteinfall sind, sind es im Zuge (sozial-)wissenschaftlicher Operationen hingegen im Wesentlichen Paradigmen, Standorte und Erkenntnisinteressen, die bestimmen, welche Aspekte einer in Bild oder Text festgehaltenen Situation in den Blick geraten – und welche nicht. Dabei hängen all diese Gesichtspunkte zusammen: Die ‚Wahl‘ eines bestimmten Paradigmas ist in gewisser Hinsicht abhängig vom Standort der forschenden Person, hat dann aber als grundlagen- und gegenstandstheoretisches sowie method(olog)isches Vorverständnis zugleich Einfluss auf die Konstruktion eines Datums. Auch das Erkenntnisinteresse formuliert sich im Zusammenspiel zwischen Forschungsparadigmen und Standorten der Forschenden (vgl. Bohnsack 2010, S. 65f.).

Die Operation, die es dann in der Forschungspraxis ermöglicht, auf der einen Seite aus der Polysemie des Bildes oder Textes denjenigen Aspekten auf die Spur zu kommen, die sich im Zusammenspiel von Paradigmen, Standorten und Daten als Erkenntnisinteresse herauskristallisiert haben und auf der anderen Seite die Standortgebundenheit der Interpretation im Blick zu halten, ist die komparative Analyse, d.h. die Arbeit mit empirisch fundierten Vergleichshorizonten (vgl. Bohnsack 2011, S. 46).

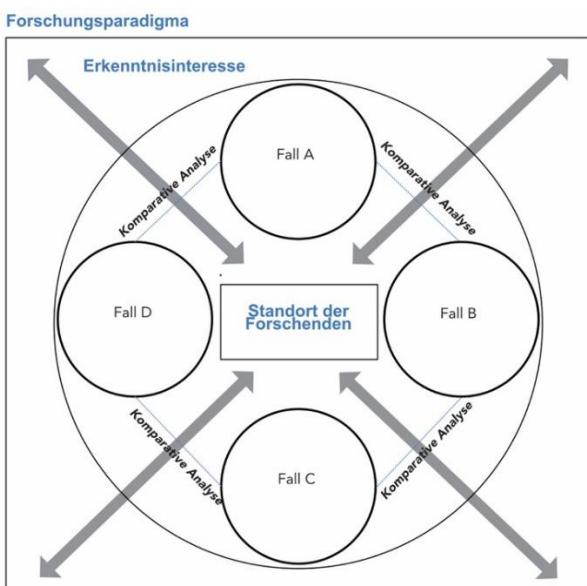


Abb. 1: Aspekthaftigkeit der Typenbildung, eigene Darstellung nach Bohnsack 2010

Dabei ist allerdings nicht davon auszugehen, dass bereits von Anfang an feststehe, was als tertium comparationis für die komparative Analyse geeignet sei, um sowohl dem Datum als auch dem Erkenntnisinteresse und der grundlagentheoretischen Positionierung gerecht zu werden, denn dieses wird erst mit dem Fortschreiten der Analysen „fortlaufend bestimmt und zunehmend abstrahiert“ (Wäckerle 2018, S. 330). Die empirisch fundierte komparative Analyse ist damit ein komplexer, aber maßgeblicher Teil des Forschungsprozesses: Erstens liefert sie – soweit möglich – Hinweise auf die Standortgebundenheit der Forschenden und ist zugleich abhängig von dieser – denn welche Daten miteinander verglichen werden, entscheiden die Forschenden. Zweitens wird die komparative Analyse vom Erkenntnisinteresse beeinflusst (siehe auch Matthes & Trumpa 2023, S. 27) und konturiert dieses zugleich, was zur Folge hat, dass sich das Erkenntnisinteresse im Zusammenspiel mit den Vergleichsdimensionen im Forschungsprozess beständig weiterentwickelt.

Für die weitere Argumentation dieses Beitrags sind einige Grundannahmen besonders relevant, die ich nun noch einmal zusammenfassen möchte. Dazu gehört die Annahme der Seinsgebundenheit jeglichen Denkens, die dazu führt, dass sich jegliche Erkenntnis durch ihre Aspekthaftigkeit auszeichnet. Die Aspekthaftigkeit konturiert sich aber nicht allein auf der Grundlage des herangezogenen wissenschaftlichen Vorverständnisses (der grundlagentheoretischen Paradigmen, Gegenstandsverständnisse, Grundbegriffe, Methoden und Methodologien), sondern insbesondere auch vor dem Hintergrund des gegenstandstheoretischen Erkenntnisinteresses und ist insofern in jeglicher Hinsicht abhängig vom Standort der Forschenden. Die komparative Analyse i.S. der Arbeit mit empirisch fundierten Vergleichshorizonten erfüllt in diesem Zusammenhang zwei wesentliche Funktionen: Sie bietet zum einen die Möglichkeit, die Standortgebundenheiten der Forschenden weitmöglich im Blick zu halten, moderiert aber zugleich das Erkenntnisinteresse und wird von ihm moderiert (ist also eine moderierte und moderierende Struktur). Insgesamt ergibt sich daraus m. E., dass eine Text- oder Bildinterpretation ohne heuristisches Erkenntnisinteresse und einer daran orientierten komparativen Analyse zwangsläufig Fragen und Irritationen aufwerfen muss.

2. Fragestellung

Im vorhergehenden Kapitel habe ich ausgeführt, dass sich jegliche Daten – seien es nun Bilder, Interview- oder Gruppendiskussionstexte oder auch Fotos – durch ihre Vieldeutigkeit resp. Mehrdimensionalität auszeichnen. Damit bringt ein Datum stets einen großen Möglichkeitsraum dessen mit, was ausgehend von einem Erkenntnisinteresse ‚zum Fall‘ gemacht und ausgehend von komparativen Analysen rekonstruiert werden kann. Dies trifft auch auf die Farbfotografie ‚Eine Lehrerin erklärt den Globus‘ zu. Um hier nur einige mögliche Erkenntnisinteressen zu nennen: Man könnte sich der Darstellung der Lehrer:innen-, aber auch der Schüler:innenrolle widmen und dabei z.B. eine Genderperspektive einnehmen; genauso wäre es möglich, die Peerbezüge oder die Bezüge zwischen der Lehrerin und den Schüler:innen herauszuarbeiten. Auch der Fokus auf die Frage nach der im und über das Bild konstruierten Rolle unterschiedlicher materieller Artefakte für Lehr-Lern-Situationen könnte sich als spannend erweisen.



Abb. 2: eingebettete Farbfotografie auf der BMBF-Website zur Rubrik ‚Bildung‘ und der Unterseite ‚Bildung im Schulalter‘, Quelle: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter_node.html; zuletzt abgerufen am 01.12.2023

Der Beitrag von Matthes & Trumpa changiert nun zwischen mehreren Erkenntnisinteressen: Zum einen wurde hier eine Bildinterpretation erarbeitet, die weitgehend ohne eine an einer explizierten Fragestellung orientierten komparativen Analyse auskommt und daher Verschiedenes in den Blick nimmt, zum anderen auch eine Untersuchung des Bildes im Kontext der Website vorgelegt. In beiden Dimensionen scheint aber implizit auch ein übergreifendes, gegenstandsorientiertertes Erkenntnisinteresse hindurch: Es ist die im Kern dokumentarischer Bildinterpretationen aufgehobene Frage nach „Habitus und [...] Milieu der [Bild-; NH]Produzierenden“ (Bohnsack 2024, S. 3) bzw. in diesem Fall genauer: Nach dem *modus operandi* der Verhandlung von Situationen des Lehrens und Lernens „im spezifischen Kontext einer obersten Bundesbehörde der Bundesrepublik Deutschland“ (Matthes/ Trumpa 2023, S. 31) als abbildende Bildproduzentin. Dieses Vorhaben fasst Ralf Bohnsack in seiner Replik (Bohnsack 2024, S. 2) auch als Frage nach dem Zugang zum Erfahrungsraum des Bildungsministeriums im Hinblick auf die Relation von Sach- und Sozialbezug. Im Folgenden soll nun

aufgezeigt werden, wie sich die Rekonstruktionen zur Farbfotografie ‚Eine Lehrerin erklärt den Globus‘ verändern, wenn dieses Erkenntnisinteresse die Bildinterpretation und auch die falleexterne komparative Analyse mit einer Farbfotografie, die auf der Website einer anderen Bundesbehörde publiziert worden ist, leitet.

Die analysierten Bilder verstehe ich als „Resultat der Gestaltungsleistung“ (Kanter 2016, S. 63) einer obersten Bundesbehörde, die ich als abbildende Bildproduzentin i.S. einer kollektiven ‚Akteurin‘ betrachte. Ich gehe davon aus, dass der vor der Veröffentlichung des Bildes auf der Website des BMBF stattgefundenen Gestaltungsprozess mehrere „Etappen der Selektivität“ (Bohnsack 2011, S. 76) durchlaufen hat, an denen unterschiedliche Akteur:innen beteiligt waren: Zuerst Selektionsprozesse in der Konzeption des Bildes und im Moment der Ablichtung durch die Fotograf:innen, dann gegebenenfalls durch eine sich anschließende erste Bearbeitung der Bilder durch diese und ihre Agenturen. Für eine dokumentarische Bildinterpretation ist damit unerheblich, ob ein Bild ‚authentisch‘ in dem Sinne ist, dass hier tatsächlich während eines real ablaufenden Unterrichtsgeschehens fotografiert worden ist (vgl. Matthes & Trumpa 2023, S. 2). Relevant ist demgegenüber, dass sich die Bundesbehörde als Akteurin aus einer Vielzahl möglicher Fotografien – und neben vielen anderen Varianten desselben Motivs (siehe Matthes/ Trumpa 2023, Abb. 7 und 8) – für genau diese Farbfotografie entscheidet, diese evtl. weiterbearbeitet (z.B. durch die Auswahl eines Ausschnitts) und über die Publikation auf der eigenen Website als Bild von Bildung ‚autorisiert‘. Insgesamt ist davon auszugehen, dass in den unterschiedlichen Schritten zwar die Gestaltungsleistungen ganz verschiedener abbildender Bildproduzent:innen zu Tage treten. Diese Gestaltungsleistungen „verdichten und steigern sich in ihrer Selektivität“ (Bohnsack 2011, S. 76) allerdings im Moment der Veröffentlichung des Bildes auf der Website des Bundesbehörde, so dass die Fotografie letztendlich als Ausdruck des Erfahrungsraums bzw. der Identitätsnormen (Bohnsack 2024, S. 2-4) der für die Website verantwortlichen Bundesbehörde verstanden werden kann.

Um nun einen Zugang zu den Identitätsnormen bzw. Erfahrungsräumen (also den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne) einer Bundesbehörde jenseits eines Einzelfalls fassen zu können, die sich in der Bilddauswahl für die Website zeigen, werde ich für eine empirisch fundierte, falleexterne komparative Analyse ein zweites Bild hinzuziehen, welches ebenfalls auf der Website einer Bundesbehörde (des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge), publiziert worden ist.

Dass ich nicht auf ein Bild auf der Website derselben Bundesbehörde zugreife, sondern mich auf eine andere Bundesbehörde beziehe, moderiert wiederum die Möglichkeiten der Erkenntnis, die damit verbunden sind: Würde ich mich ebenfalls auf ein Bild des BMBF beziehen, dann wäre damit die Möglichkeit verbunden, den Erfahrungsraum dieser Behörde auszuschärfen. Indem ich auf ein Website-Foto einer anderen Bundesbehörde eingehe, begebe ich mich auf die Suche nach den Erfahrungsräumen bzw. Identitätsnormen von Bundesbehörden im Allgemeinen. Dabei habe

ich eine Farbfotografie ausgewählt, die auf der Website des „Bundesamts für Migration und Flüchtlinge“¹ zum Thema „Integrationskurse“ publiziert worden ist. Diese ist nicht als Stockfoto zu erkennen, sondern mit der Quellenangabe „Quelle: Marion Vogel / BAMF“ versehen.



Abb. 3: Variante 1; eingebettete Farbfotografie auf der BMI-Website in der Rubrik „Themen“ unter der Rubrik „Heimat, Zusammenhalt und Demokratie“ – „Integration“ – „Integrationskurse“, gespeichert an einem MacBook Air M2, 2022, Quelle: <https://www.bmi.bund.de/DE/the-men/heimat-integration/integration/integrationskurse/integrationskurse-node.html>, zuletzt abgerufen am 01.12.2023

Im folgenden Abschnitt werde ich diese Farbfotografie im Vergleich zur Farbfotografie „Die Lehrerin erklärt einen Globus“ analysieren. Das Forschungsinteresse liegt in der Rekonstruktion der im jeweiligen Bild abgelegten Erfahrungsräume bzw. Identitätsnormen der publizierenden Bundesbehörden im Hinblick auf Situationen des Lehrens und Lernens, um so die bereits von Matthes & Trumpa (2023) sowie Bohnsack (2024) vorgenommenen Rekonstruktionen vor dem Hintergrund einer empirisch fundierten komparativen Analyse zu konturieren. Dabei werde ich das Bild weitgehend ohne den Kontext der Website analysieren (siehe dazu auch Bohnsack 2024, Abschnitt 2).

In der Analyse der Farbfotografie „Integrationskurse“ versuche ich dem Anspruch gerecht zu werden, eine dokumentarische Bildinterpretation vorzunehmen, dabei aber stellenweise auch davon „zurückzutreten“ und in kurzen methodischen Exkursen Bezüge zu anderen Bildforscher:innen herzustellen sowie eigene Erfahrungen im Vorgehen einer Bildanalyse festzuhalten. Im eigentlichen Sinne handelt es sich bei zweiterem um den Versuch, meine eigene, implizite Praxis der Bildinterpretation begrifflich-theoretisch zu explizieren und damit zu „übersetzen“; ich versuche also, um das

¹ „Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ist als Bundesoberbehörde im Geschäftsbereich des BMI das Kompetenzzentrum für Asyl, Migration und Integration in Deutschland.“ (<https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/behoerden/DE/bamf.html>, zuletzt abgerufen am 01.12.23).

berühmte Beispiel des ‚Knoten knüpfens‘ von Karl Mannheim (1980, S. 73f.) zu verwenden, die dazu erforderlichen „‘Handgriffe‘ auf Begriffe zu bringen“ (ebd., S. 73) – was aufgrund der fundamental unterschiedlichen Wissensformen, die dafür leitend sind, nur ansatzweise gelingen wird.

3. „Bilder von Bildung‘ auf Homepages deutscher Bundesbehörden im Vergleich

3.1 „Eine Lehrerin erklärt den Globus‘ auf der Homepage des BMBF

Die Analysen zur Farbfotografie ‚Eine Lehrerin erklärt den Globus‘ bauen auf den Rekonstruktionen von Matthes & Trumpa (2023) sowie Bohnsack (2024) auf und werden hier einmal knapp zusammengefasst. Die Autor:innen kommen in der Analyse der Formalkomposition der Farbfotografie zu dem Schluss, dass sich die planimetrische Gesamtkomposition „mehrheitlich aufspann[t]“ (Matthes & Trumpa 2023, S. 13) und damit nicht eindeutig bestimmen lässt.² Wie es in vielen Körperbildern der Fall ist, wird allerdings die Planimetrie von der szenischen Choreographie bestimmt (siehe dazu schon Max Imdahl (2006[1994], S. 308-313) und so erweist sich auch in diesem Bild die szenische Choreographie als besonders relevant. Deren Analyse zeigt auf, dass der durch die Kreidetafel repräsentierte Sachbezug mit dem Sozialbezug unvermittelt bleibt (Bohnack 2024, Abschnitt 4.2). Dies wird auch durch die ‚doppelte‘ Perspektivität des Bildes gestützt, die sich als Mischung aus einer Frontalperspektive, welche auf die Schultafel ausgerichtet ist und einer Schrägperspektive, die sich aus der Positionierung der Schüler:innen ableitet, ergibt. „Das Ensemble der Schüler:innen (als Fokus des Sozialbezugs des Bildes) wie auch dasjenige von Schüler:innen und Lehrerin ist mit der Kreidetafel – als Repräsentantin des Sachbezugs – in doppelter Hinsicht unvermittelbar: sowohl aufgrund des Bruches der planimetrischen Komposition wie auch durch die Differenzen in der Perspektivität (Frontal- versus Schrägperspektive)“ (Bohnack 2024, S. 12). Die szenische Choreographie zeigt darüber hinaus, dass die Lehrerin in ihrer Körperhaltung weder parallel zur Tafel noch zu den Schüler:innen positioniert ist. Damit „vermittelt sie das perspektivisch und planimetrisch Unvermittelbare zwischen Schüler:innen und Kreidetafel“ (Bohnack 2024, S. 12). Dennoch bleiben auch darin Unbestimbarkeiten und Unvermittelbarkeiten, die sich insbesondere aus der Betrachtung der Blickrichtungen ergeben. Insgesamt zeigt sich in der Farbfotografie damit eine diffuse bis ambivalente Bezugnahme auf das „didaktische Dreieck – zwischen Lehrperson, Schüler*innen und Sache“ (Matthes & Trumpa 2023, S. 19, S. 32), die sich auf allen Ebenen der formalen Bildkomposition in der „Unvermittelbarkeit von Sozial- und Sachbezug“ (Bohnack 2024, S. 13) äußert.

² Demgegenüber zeigen sich allerdings die Dimensionen der Tiefenschärfe und des goldenen Schnitts als relevant: Beide betonen gleichermaßen des Globus. In vielen Bildern werden Aspekte in mehrfacher Hinsicht formalkompositorisch betont. Gerade der goldene Schnitt und der Bildmittelpunkt sind aber in der Bearbeitung über eine Kadrierung des Bildes (Veränderung des Bildausschnitts) leicht manipulierbar.

3.2 „Integrationskurse“ auf der Homepage des BMI

Eine Herausforderung in der Interpretation stellt dar, dass diese Farbfotografie – je nach Größe des Fensters, in dem die Website geöffnet wird – in zwei verschiedenen Beschnitten auf der Website eingebettet ist.³ Welche Konsequenzen dies mit sich bringt, werde ich im weiteren Verlauf der Rekonstruktion erörtern (insbesondere Abschnitt 3.2.3).



Abb. 4 und 5: Variante 1 und 2; eingebettete Farbfotografie auf der BMI-Website in der Rubrik „Themen“ unter der Rubrik „Heimat, Zusammenhalt und Demokratie“ – „Integration“ – „Integrationskurse“, gespeichert an einem MacBook Air M2, 2022, Quelle: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/integrationskurse/integrationskurse-node.html>, zuletzt abgerufen am 01.12.2023

3.2.1 Formulierende Interpretation – Vor-ikonografische Beschreibung

Methodisch-methodologischer Exkurs

In diesem Arbeitsschritt werden Gegenstände und Personen „in ihrer körperlichen Erscheinung ohne Interpretation der Gestik/Mimik“ (Kanter 2018, S. 490) aufgegriffen. Aufgrund der in wissenschaftlichen Publikationen begrenzten Zeichenzahl wird dieser Arbeitsschritt allerdings selten abgedruckt, was auch den Anschein vermitteln kann, dass er weniger zentral sei. Demgegenüber möchte ich die Relevanz dieses Arbeitsschrittes betonen. Genau wie Matthes & Trumpa (2023, S. 9) gehe ich davon aus, dass die Bildbeschreibung bzw. vor-ikonografische Analyse vor einem „(vor-)schnellen Vorgehen, vor Kurzschlüssen und weitreichenden Interpretationsvorschlägen“ bewahrt und vertrete darüber hinaus die Ansicht, dass sie dabei unterstützen kann, die Möglichkeiten der über das Bild zu bearbeitenden Fragestellungen auszuloten. Dabei stellt sich allerdings stets die Frage, welche Aspekte in der Beschreibung von Personen mitgeführt werden und welche nicht: Ist bspw. das Alter der abgebildeten Personen relevant, deren Hautfarbe, deren Körperform oder noch ganz andere Dinge? Hier gehen in der Wahl der beschriebenen Aspekte stets auch (implizite) Vorannahmen der Forschenden dazu ein, welche Aspekte im Spiegel des Erkenntnisinteresses relevant sein könnten.

Gerade bei den ersten Schritten in der dokumentarischen Bildinterpretation ist es hilfreich,

³ In den kleinen Kacheln, die erscheinen, wenn man über die Googlebildersuche mit dem Stichwort „Integrationskurs“ sucht, ist das Bild sogar in einer weiteren Kadrierung vorhanden (siehe Abb. 12), auf die ich aber aus Platzgründen hier nicht weiter eingehen werde.

die einzelnen Arbeitsschritte der Bildinterpretation von der formulierenden Interpretation (vor-ikonografische Beschreibung und ikonografische Interpretation) zur reflektierenden Interpretation (Rekonstruktion der Formalkomposition und ikonologisch-ikonische Interpretation) nacheinander anzugehen (vgl. Kanter 2018, S. 490). Dies empfehle ich auch dann, wenn sich erfahrene Forscher:innen neuen Bildkorpora nähern. Zugleich ist aber zu berücksichtigen, dass die Arbeitsschritte der Bildinterpretation nicht prinzipiell als „sequenziell aufeinander folgende Schritte zu verstehen“ (Bohsack 2024, S. 6), sondern aufeinander bezogen sind, wie Bohnsack (2024) im Rekurs auf Diltheys ‚hermeneutischen Zirkel‘ verdeutlicht. Auch Erwin Panofsky (1978, S. 64) zeigt auf, dass sich die einzelnen Sinnebenen der Bildinterpretation miteinander verweben.

Ich persönlich setze vor allem bei den ersten Analysen eines für mich neuen Bildkorpus auf eine ausführliche vor-ikonographische Beschreibung. Im Verlauf des Forschungsprozesses, wenn bereits einige Bilder miteinander verglichen worden sind, verknappe ich diesen Schritt sukzessive, denn aus den vorhergehenden Bildvergleichen haben sich dann bereits Aspekte ergeben, die sich vor dem Hintergrund der Fragestellung als relevante Vergleichsdimensionen erweisen.

Forschungsmethodisch hat es sich in der vor-ikonografischen Analyse bewährt, die Bildelemente in ihrer Relation zueinander zu beschreiben (vgl. Kanter 2018, S. 490). Bei vielen Bildern bietet es sich meiner Erfahrung nach zudem an, die Bildbeschreibung vom Bildvordergrund über den -mittelgrund bis zum -hintergrund vorzunehmen (so zeigt es ebenfalls Bohnsack 2011, S. 60). Dies erweist sich insbesondere dann als hilfreich, wenn es sich um ein Bild handelt, welches sich aus vielen unterschiedlichen Elementen zusammensetzt. Diese beiden Wege der Bildbeschreibung helfen zum einen, einen ‚Anfang‘ und eine erste Ordnungsstruktur in einem zunächst unübersichtlich erscheinenden Bild zu finden und geben ebenfalls Aufschluss über den sich im und durch das Bild konstituierenden Raum i.S. der „relationale[n] (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“ (Löw 2001, S. 154).

Das Bild ‚Integrationskurs‘

Durch Bildvorder- und -mittelgrund des Bildes ‚Integrationskurs‘ zieht sich ein über Eck gestelltes Ensemble aus Tischen mit einer weißen Oberfläche. Darauf befinden sich Papiere, die mit identischen, schwarz-weißen Aufdrucken versehen sind. Auch ein aufgeschlagenes dickeres Heft sowie der Reißverschluss einer kleinen Tasche sind rechts erkennbar. In der Bildvariante 2 (Abb. 3) wird der Reißverschluss als Teil einer Federnmappe erkennbar.

Im Bildvordergrund ist in der linken⁴, unteren Bildecke eine Person (1) im Profil abgebildet. Der Oberkörper ist nach vorne geneigt, der Kopf direkt nach unten in Richtung der Tischplatte gerichtet. Lange, blonde und offen getragene Haare fallen über den Rücken sowie an der linken Gesichtsseite nach vorne/unten. In der Bildvariante 2 (Abb. 3) ist der Bildausschnitt nach unten etwas größer und gibt so den Blick auf zwei kleine Felder der Farbfotografie links und rechts unten frei.

⁴ Die Beschreibung der Bildelemente nach dem Schema rechts/links orientiert sich bei den Bildelementen selbst an den Perspektive der Betrachtenden. Elemente, die Attribute der Abgebildeten sind, werden aus der Perspektive der Abgebildeten bezeichnet.

Darin wird auch der rechte Unterarm der Person erkennbar, der auf der Tischplatte aufgelegt ist.

Im Mittelgrund steht Person 2, die hinter/zwischen den Personen 1 und 3 verortet ist. Diese Person 2 ist leicht nach vorne gebeugt in einer Seitenansicht abgebildet. Sie trägt ein weißes, kurzärmeliges Hemd, hat kurze, grau melierte Haare mit einer hohen Stirn, einen weiß-grauen Bart und eine Brille. Sie wird als einzige Person im Bild männlich gelesen. Der rechte Arm weist nach vorne/unten und schwebt über der Tischplatte, die Hand ist zur Faust geschlossen. Darin befindet sich, allerdings nach hinten ragend, ein weißer, langer Gegenstand (evt ein Stift). Der Blickpunkt ist schwer zu bestimmten, liegt aber in etwa vor den Händen von Person 4. Zwischen Arm und Kopf von Person 2 sind Kopf und Oberarmbereich einer weiteren Person (3) zu sehen. Person 3 trägt ein schwarzes, langärmeliges Shirt sowie ein blau-weißes Tuch mit einem floralen Muster auf dem Kopf, welches ihr Gesicht freilässt. Beide Arme sind auf der Tischplatte abgestützt. Die rechte Hand hält einen spitzen Stift, der auf einem vor ihr liegenden Papier aufliegt. Das Gesicht ist im Profil abgebildet und leicht in Richtung Tischplatte geneigt, der Blick geht in Richtung des mit dem Stift markierten Punkts. Über Eck des Tisches sind, etwa frontal zu den Bildbetrachtenden, die Oberkörper von zwei weiteren Personen abgebildet. Beide haben die Unterarme auf der Tischplatte abgelegt und halten Stifte in der Hand, die auf bedrucktes Papier vor ihnen gerichtet sind. Person 4 hat schulterlange, schwarzes Haar, sie trägt eine schwarz gerahmte Brille und einen türkisen Cardigan. Um den Hals liegt eine schmale goldene Kette mit einem Kreuz. Der Blick ist nach links unten in Richtung Tischplatte gerichtet. Person 5 sitzt links neben Person 4. Sie trägt die schwarzen Haare in mehreren dünnen Zöpfen und eine ärmellose, orangene Bluse. Ihr Blick geht in Richtung der eigenen rechten Hand, die einen Stift hält. Im Vergleich zu den Personen 1 bis 4 ist der Hautton von Person 5 dunkel.

Im Bildhintergrund befindet sich links an einer weißen Wand ein Poster/Plakat, auf dem neben Fotos von Menschen und kreisförmigen Gebilden der Schriftzug ‚Aber eine für alle.‘ zu lesen ist. In der Ecke des Raumes, hinter dem Kopf von Person 3, befindet sich eine grüne Pflanze. Hinter den Personen 4 und 5 ist eine Fensterfront mit vier metallenen Griffen und einem Fensterbrett erkennbar. Auf diesem steht eine blaue Tasche mit braunen Henkeln und einer braunen Lasche.

3.2.2 Formulierende Interpretation – Ikonografische Beschreibung

Methodisch-methodologischer Exkurs

Die ikonografische Beschreibung ordnet das Bild einem Sujet zu. Hier werden kommunikativ-generalisierte Wissensbestände, die allgemein verfügbar oder recherchierbar sind, in Anschlag gebracht. Dies kann bspw. ein Wissen um institutionalisierte Rollen(-beziehungen) oder stereotype Praktiken (z.B. ein Picknick, siehe Bohnsack 2011, S. 60) sein. Außerdem kann in diesem Schritt der Kontext expliziert werden, in dem das Bild entstanden und erschienen ist (z.B. als Titelbild in einer Tageszeitung zu einem bestimmten politischen Ereignis, siehe dazu Kanter 2018 oder als Werbefoto in einer Zeitschrift, siehe Bohnsack 2011).

Matthes & Trumpa (2023, S. 9) ringen in diesem Arbeitsschritt verständlicherweise um die Art bzw. den ‚Abstraktionsgrad‘ des einbezogenen Kontextwissens. Ist es legitim, schon in der vor-

ikonographischen Beschreibung eine Person als ‚weiblich‘ oder ‚Kind‘ zu lesen oder gehört diese Subsumtion erst in die ikonographische Analyse? Und: Vor dem Hintergrund welcher Vorannahmen der Forschenden finden diese statt? Diese Fragen haben auch damit zu tun, dass wir uns stets bereits auf der Ebene der Beschreibung auf Vorerfahrungen stützen, denn wir erfahren in unserem alltäglichen Handeln „die Außenwelt nicht als eine Anordnung diskreter, einmaliger Gegenstände, die in Raum und Zeit verteilt sind, sondern als ‚Berge‘, ‚Bäume‘, ‚Tiere‘, ‚Mitmenschen‘“ (Schütz 1971, S. 8f.) und agieren damit immer schon in einer Welt von Typen. Daher stellt sich in der ikonografischen Beschreibung immer wieder die Frage, inwiefern die identifizierten Rollen(-beziehungen) oder Praktiken tatsächlich unproblematisch sind oder sich nicht bspw. doch als kultur- oder milieuspezifische Attribuierungen von Motiven erweisen. Auch auf diesem ‚dünnen Eis‘ hilft der Bezug zum Erkenntnisinteresse. Richtet sich dieses bspw. auf die Konstruktion von Geschlecht oder Generation im Bild, dann ist Zurückhaltung in der eindeutigen Benennung von Geschlechts- oder Generationszugehörigkeit in der vor-ikonografischen Beschreibung geboten. Hier könnte es aber ein Weg sein, Personen in der ikonografischen Beschreibung auf der Grundlage gesellschaftlicher Stereotypisierungen bspw. als „männlich/weiblich/nonbinär gelesen“ bzw. „kindlich/erwachsen gelesen“ zu markieren, dann aber im Rahmen der reflektierenden Interpretation zu rekonstruieren, welche Konstruktionen damit verbunden sind. Spannend könnte es aber auch sein, den Versuch zu unternehmen, sämtliches Kontextwissen im Hinblick auf Geschlecht oder Generation zu suspendieren und auf diesem Wege mit der reflektierenden Interpretation zu beginnen.

Das Bild ‚Integrationskurs‘

Die leitende Frage dieser Bildinterpretation liegt in der Rekonstruktion der im jeweiligen Bild abgelegten Erfahrungsräume bzw. Identitätsnormen der publizierenden Bundesbehörde im Hinblick auf Situationen des Lehrens und Lernens, die sich u.a. aus der Vermittlung von Sach- und Sozialbezug ergeben. Daher ist schon aus der Bildauswahl bekannt, dass die Farbfotografie auf der BMI-Website in der Rubrik ‚Themen‘ unter der Rubrik ‚Heimat, Zusammenhalt und Demokratie‘ – ‚Integration‘ – ‚Integrationskurse‘, publiziert worden ist. Als Quelle des Bildes ist Marion Vogel / BAMF angegeben. Marion Vogel ist eine professionelle Fotografin, deren Werk eine Bandbreite von Sujets umfasst: Porträts in den Bereichen Business und Prominenz, Hochzeit, Reise, Kinder u.a. Sie führt auf Ihrer Website neben Zeitschriften und Firmen auch das BAMF als Klient auf (<http://www.marion-vogel.de/clients>).

Der Kontext des Bildes ‚Integrationskurs‘ lässt vermuten, dass es sich hier um eine Situation in einem ebensolchen Kurs handelt, der laut BMI als „staatliches Integrationsangebot“ dient, in dem „Sprach- und Wertevermittlung miteinander verbunden werden“ (<https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/integrationskurse/integrationskurse-node.html>; zuletzt abgerufen am 01.12.23). Das Bildmotiv ist als typisierte Lehr-Lern-Situation identifizierbar, in der Personen in einer Lernendenrolle synchron dieselben Arbeitsblätter bearbeiten, während sich eine Person stehend und ‚zeigend‘ in einer Lehrendenrolle zu befindet.

3.2.3 Reflektierende Interpretation – Formalkomposition

Methodisch-methodologischer Exkurs

Zum Prozess der Bildinterpretation gehört es, „Aspekte der formalen Bildkomposition [in der Zweidimensionalität der Bildfläche, N.H.] zu erkennen und sie möglichst sparsam mit Feldlinien sichtbar zu machen“ (Przyborski & Slunecko 2012, S. 13). Zu den dabei meist betrachteten Dimensionen gehören die Planimetrie, die szenische Choreographie, die Schärfe/Unschärfe-Relation und die Perspektivität (vgl. Bohnsack 2011, Kap. 4.1; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, Kap. 5.6.8; Kanter 2018), aber auch die Bestimmung des Bildmittelpunkts und des Goldenen Schnitts.⁵

Auch in diesem Arbeitsschritt verweisen Matthes & Trumpa (2023) – insbesondere im Hinblick auf die Planimetrie – zurecht auf die Uneindeutigkeiten und Herausforderungen. Dies hat m.E. auch damit zu tun, dass wir daran gewöhnt sind, Linien (z.B. in Diagrammen) in die Kategorien ‚richtig‘ und ‚falsch‘ einordnen zu können. Diese z.B. in der schulischen Bildung eingeübte Logik verstellt in der Bildinterpretation den Weg zur Erkenntnis, denn hier geht es um die Frage, ob die eingezeichneten Feldlinien in der Lage dazu sind, „dem Bewusstsein etwas zu eröffnen“ (Przyborski & Slunecko 2012, S. 19). Dieser Prozess ist ein offener, denn er „kann sich mit jeder neuen sinnhaften Bezugnahme [das können z.B. neue Erkenntnisinteressen oder Vergleichshorizonte sein; NH] fortsetzen“ (ebd.). „Die ‚Wahrheit‘ einer Planimetrie ist also eine Weise des Entfaltens eines oder mehrerer im Bild angelegter Vorschläge“ (ebd., S. 13), die im Verlauf der Bildinterpretation expliziert werden. Dabei können sich in einem Bild mehrere Planimetrien überlagern, was als Hinweis darauf zu verstehen ist, dass in einem Bild mehrere ‚Deutungsvorschläge‘ gleichberechtigt nebeneinander stehen; es ist aber ebenfalls möglich, dass sich keine plausible Planimetrie rekonstruieren lässt und das Bild gewissermaßen ‚zerfällt‘ (vgl. Kanter 2018, S. 492), so wie es Bohnsack (2024) für die Farbfotografie ‚Eine Lehrerin erklärt den Globus‘ herausarbeitet. Insbesondere bei Bildern, „deren Komposition überwiegend von der Anordnung der Körper strukturiert wird“ (Kanter 2018, S. 493), und Erkenntnisinteressen, für die die Rekonstruktion der Relationierung von Körpern und Materialitäten im Bild relevant ist, gehen szenische Choreographie und Planimetrie ineinander auf (siehe auch oben).

Um zu erkennen, welche Elemente der Bildkomposition für die Planimetrie entscheidend sein könnten, kann es hilfreich sein, dass Bild für eine Distanzierung vom ‚wiedererkennenden Sehen‘ der konkreten Sujets auf den Kopf zu stellen und die Augen leicht zusammenzukneifen (ebd.) oder einen auf dünnem Papier angefertigten Bildausdruck gegen eine helle Fensterfläche zu halten und die Rückseite zu betrachten.

⁵ Ich habe die Erfahrung gemacht, dass oft auch die Bestimmung der Perspektivität und des Goldenen Schnitts Schwierigkeiten bereitet. In diesen Fällen hilft mir noch einmal der Blick in kunstwissenschaftliche Lexika, die sich mit der Perspektive auseinandersetzen (z.B. Köpf & Binding 2005, Freigang 2010, Bohnsack 2011, S. 245). Weiter unten gehe ich etwas genauer auf die Bestimmung des Goldenen Schnitts ein.

Das Bild ‚Integrationskurs‘

Die Farbfotografie liegt auf der Website des BMI in zwei Kadrierungen (Bildausschnitten) vor, die sich nach der Größe des Fensters im Browser richten. Diese Kadrierungen stellen eine Form der Kompositionsvariation (vgl. Bohnsack 2011, Kap. 3.7, das Prinzip stammt von Imdahl 2006[1994]) dar und können auch die Formalkomposition des Bildes verändern, denn in einem anderen Bildausschnitt verschieben sich naturgemäß Mittelpunkt und goldener Schnitt, aber auch die Planimetrie sowie die szenische Choreographie können davon beeinflusst werden. Daher ist es hier notwendig, zunächst die Formalkomposition für beide Bildvarianten zu rekonstruieren und darüber zunächst zu prüfen, inwiefern diese den Bildsinn verschieben

a) Bildmittelpunkt und goldener Schnitt

Eine Strecke ist im Verhältnis des Goldenen Schnitts geteilt, „wenn sich die beiden Teilstücke zueinander verhalten wie das längere Teilstück zur ganzen Strecke“ (Walser 1993, S. 10). Dies entspricht etwa der Relation aus einer Teilstrecke a (61,8 %) zu einer Teilstrecke b (38,2%) innerhalb einer Gesamtstrecke a+b (100%) (ebd., S. 12f.). Der Goldene Schnitt gilt als besonders harmonisch anmutende Relation, als proportio divina („göttliche Proportion“). Ihm wird daher als Gestaltungselement besondere Bedeutung beigemessen (vgl. van der Schroot 2005). Erwähnt wird die Proportion bereits in der Antike, sie findet sich aber durch die Jahrhunderte hindurch in Kunst, Architektur und Mathematik, und kommt auch in der Natur in der Anordnung von Blütenblättern oder der Konstruktion von Schneckenhäusern zum Tragen (siehe dazu auch Hemenway 2008). Auch heutige Künstler:innen machen sich den Goldenen Schnitt in ihrer Bildgestaltung zu Nutze, wobei sie im Bereich der Fotografie von Anwendungen in Bildbearbeitungsprogrammen unterstützt werden können, die Vorlagen und Masken für den Bildzuschnitt im Goldenen Schnitt zur Verfügung stellen.

In der dokumentarischen Bildinterpretation wird der Goldene Schnitt meist zwar bestimmt, erhält aber erst dann Relevanz, wenn er mit anderen Dimensionen der Bildkomposition korrespondiert, insbesondere mit der Planimetrie, aber auch der szenischen Choreographie oder der Schärfe-/Unschärferelation. Dann zeichnet sich ab, dass bestimmte Bildelemente oder Relationen von den abbildenden Bildproduzent:innen in mehrfacher Hinsicht fokussiert werden – und die Bildelemente im Goldenen Schnitt so in Zusammenhang mit anderen Bildelementen erkannt werden können.



Abb. 6 und 7: Variante 1 und 2; Mittelpunkt (schwarz), goldener Schnitt (gelb)

Während in der Farbfotografie ‚Eine Lehrerin erklärt den Globus‘ der Globus durch den vertikalen und horizontalen goldenen Schnitt hervorgehoben wird, befindet sich dieser hier ‚nur‘ in der Nähe der Person 2 bzw. zwischen Person 2 und 3. Es wird damit über diesen Aspekt der Komposition nicht ein Bildelement deutlich fokussiert.

b) Planimetrie und szenische Choreographie, Schärfe/Unschärfe-Relation



Abb. 8 und 9: Variante 1 und 2; Planimetrie, szenische Choreographie

In dieser Farbfotografie – einem Bild von Körpern, welches vor dem Hintergrund eines Erkenntnisinteresses analysiert wird, in dem die Relation von Personen zueinander und zu Gegenständen im Zentrum steht – schließen Planimetrie (durchgezogene Linie) und szenische Choreographie (durchgezogene Linie plus Erweiterung um den gestrichelten Abschnitt) aneinander an. Dabei lässt sich die planimetrische Komposition in der Bildvariante 1 (Abb. 8) durch eine Linie darstellen, die den oberen Rücken der Person 2 quert und in deren Arm übergeht. Die Erweiterung dieser Linie (gestrichelt) ist ein Teil der szenischen Choreographie. Die planimetrische Komposition (insbesondere in der Variante 1 auch der Goldene Schnitt) des Bildes betont die stehende Person 2 und deren in Richtung der Tischplatte weisende Gebärde, die szenische Choreographie markiert einen Raum, der sich zwischen den Personen 2 bis 5 eröffnet. Zugleich bleibt etwas unklar, worauf sich dieser gemeinsame Raum bezieht: So lässt sich nicht durch gemeinsame Blickfokusse oder eine erkennbare Interaktion der Personen, ein gemeinsamer Bezug auf die Arbeitsmaterialien erkennen. Angedeutet wird eine Interaktion zwischen den Personen 2 und 3 (insbesondere in der Variante 2 auch durch den Goldenen Schnitt), auch diese bleibt aber ambivalent; zum einen darüber, dass sich keine gemeinsamen Blickfokusse ausmachen lassen, zum anderen aber über die Relation von Schärfen/Unschärfen innerhalb der Farbfotografie. Insgesamt fällt die hohe Tiefenschärfe des Bildes ins Auge. Das Bild ist vom Bildvorder- bis zum -hintergrund gleichermaßen scharf: So sind nicht nur die Gesichter der Personen und deren Mimik deutlich zu erkennen, sondern bspw. auch das Poster an der Wand lesbar. Vor diesem Hintergrund ist ein vergleichsweise unscharfes Bildelement auffällig: Es ist die Gebärde der Person 2. Die Gebärde des ‚Zeigens‘ ist zwar planimetrisch präsent, erhält aber dadurch, dass sie unscharf und unvollendet gezeigt wird (ähnlich dazu: Kanter 2016, Kap. 4.1.3 zur Gebärde in einem Politikerbild) zugleich den Anschein von Unklarheit und Unbeholfenheit. Die Geste des ‚Zeigens‘ ist hier in ihrer Diffusität abgebildet.

In beiden Bildvarianten kommt eine weitere Linie hinzu, die an den Rückseiten der Personen

1 und 2 orientiert ist. So verstkt sich der Eindruck, einer isoliert für sich arbeitenden Person 1, vor deren Hintergrund das diffuse Aufeinanderbezogen-Sein der Gruppe aus den Personen 2 bis 5 noch deutlicher wird.

c) Perspektivität



Abb. 10 und 11: Variante 1 und 2; Perspektivität

Die Perspektivität wird durch die Kadrierung nicht verändert, ist also identisch in beiden Bildvarianten. Das Bild wurde aus einer Normalperspektive (auch Zweipunktperspektive) aufgenommen und verfügt über zwei Fluchtpunkte. Die sich daraus ergebende Horizontlinie liegt über der Augenhe aller abgebildeten Personen (grue gestrichelte Linie). Die Fotografin hat demzufolge das Geschehen aus einer leichten Vogelperspektive eingefangen und befindet sich eher auf Augenhe mit Person 2.

3.2.4 Reflektierende Interpretation – Ikonologisch-ikonische Interpretation der Farbfotografien im Vergleich

Methodisch-methodologischer Exkurs

In diesem Arbeitsschritt geht es darum, die über die Formalkomposition herausgearbeitete Ikonik (Imdahl) des Bildes ins Zusammenspiel mit einer sozialwissenschaftlich orientierten Ikonologie (Panofsky) zu bringen und darüber zu einer Gesamtinterpretation des Bildes zu kommen. Dabei sind komparative Analysen besonders hilfreich und bewahren davor, mit Hilfe von Gedankenexperimenten milieuspezifische oder willkürliche Vergleichshorizonte der Forschenden an das Bild heranzutragen: Verglichen wird demgegenüber das, was sich innerhalb der Bilder unterscheidet. Eine Trennung zwischen komparativer Analyse und Rekonstruktion ist damit unmöglich, „da die Komparation bei der dokumentarischen Analyse sowieso von Anfang an mitgedacht wird (Nohl 2013)“ (Matthes & Trumpa 2023, S. 16).

Das Bild ‚Integrationskurs‘

Einige Dimensionen der Formalkomposition des Bildes betonen die Lehrperson: Die Perspektivität des Bildes ist eher an der Augenhe der Lehrperson (2) orientiert als an derjenigen der Abgebildeten, die sich in der Schuler:innenrolle befinden. Der Goldene Schnitt sowie insbesondere die Planimetrie/szenische Choreographie stellen die Position des Lehrers heraus. Er eröffnet einen Raum zwischen sich und den am Tisch sitzenden Schulerinnen 3 bis 5, nicht erkennbar ist aber, was in

diesem Raum eigentlich an Lehrer-Schülerinnen-Interaktionen geschieht. Die Lehrperson befindet sich nur im Ansatz einer zeigenden Gebärde und auch aufgrund der unscharfen Abbildung der Hand bleibt unklar, worauf dieser ‚Ansatz des Zeigens‘ verweist. Die über dem Arbeitsblatt schwebende Hand ist zu einer lockeren Faust geschlossen und markiert keine konkrete Stelle auf dem Tisch, zugleich ist keine Korrespondenz von Hand und Auge erkennbar, denn der Blick richtet sich ebenfalls nicht auf die Schülerinnen, mit denen durch die Körperbeugung und -drehung ein Raum eröffnet wird. Die Gebärde des Zeigens als einer „Grundoperation des Unterrichtens“ (Matthes/ Trumpa 2023, S. 17) ist hier also in Unvollständigkeit, Unschärfe und Ungerichtetetheit abgebildet und erscheint damit diffus. Zugleich sind die Schülerinnen auf die vor ihnen liegenden Arbeitsblätter hin ausgerichtet und nicht auf die Lehrperson. Ähnlich wie im Bild ‚Eine Lehrerin erklärt den Globus‘ kommt es insgesamt zu einer Diffusion des Sachbezugs im didaktischen Dreieck zwischen Lehrperson, Schülerinnen und der Sache.

Die Schüler:innen sind innerhalb dieses Arrangements als konzentriert für sich arbeitende Personen abgebildet. Sie fokussieren mit angespannter Mimik die vor ihnen liegenden Arbeitsblätter und sind teilweise im Begriff, diese zu beschriften. Es zeigt sich darin ein individueller und mühsamer Sachbezug⁶, in dem ein Teil der Schülerinnen in diffuser Weise von der Lehrperson begleitet wird. Das Bild ‚Integrationskurs‘ zeigt Unterricht damit als Geschehen, welches in einer Ambivalenz aus Lehrerzentrierung und Eigenständigkeit der Schüler:innen abläuft. Der Modus des Unterrichts ist nicht an Peerbezügen oder einer gemeinsamen Erarbeitung der Unterrichtsgegenstände orientiert, sondern stattdessen auf die schülerseitig individuelle Herstellung der Sachbezüge hin ausgerichtet, die allein stattfinden kann (dies wird umso deutlicher in der Abb. 9, Bildvariante 2, in der die allein arbeitende Person 1 planimetrisch stärker fokussiert ist) oder von der Lehrperson in diffuser Weise begleitet wird.

In der Bildkomposition zeigt sich damit auch eine Ambivalenz aus Inklusion und Exklusion, die sich insbesondere aus der Abbildung von Person 1 in Relation zum Ensemble aus den Personen 2-5 ergibt. Die Person 1 wird aber nicht nur kompositorisch abgegrenzt, was vor dem Hintergrund des Ensembles aus den Personen 2-5 besonders deutlich wird. Darüber hinaus ist deren lehrpersonenunabhängigen Bezugnahme auf das Arbeitsmaterial und die weiße Hautfarbe (im Vergleich zu einer muslimisch, einer asiatisch und einer als schwarz gelesenen Schülerin) auffällig. Weitere Analysen könnten sich nun auch auf die Interpretation des ins Bild ragenden Textkastens richten, der an mehreren Stellen das Wort ‚Integration‘ enthält – was im Zusammenhang mit einer Farbfotografie, in der die Simultanität aus Inklusion und Exklusion abgebildet ist, als Ausgangspunkt weiterer Überlegungen zum Verhältnis von Integration, Inklusion und Exklusion fungieren könnte. Diese Triangulation aus Bild und Text wäre aber ein Thema für einen weiteren Beitrag.

⁶ Die Mühsamkeit und Freudlosigkeit sowie die Ambivalenz aus individueller Arbeit und Lehrerabhängigkeit dieses Lernprozesses wird vor allem in der komparativen Analyse mit Fotos offenbar, die Sprachkurse bebildern, die nicht im Rahmen von Integrationskursen verortet sind (siehe dazu das Bildcluster im Anhang), die ich hier aus Platzgründen nicht weiter ausführen.

4. Fazit

In diesem Beitrag wurden – wenn man es genau nimmt – zwei Ebenen komparativer Analysen miteinander verschränkt. Erstere betrifft den Vergleich der beiden Kadrierungen der Farbfotografie ‚Integrationskurse‘ auf der Website des BAMF (siehe Abb. 4 und 5), über den nachgewiesen werden kann, dass die unterschiedlichen Bildzuschnitte wenig Einfluss auf den Bildsinn haben. Dieser Zwischenschritt wird in gegenstandsorientierten Beiträgen aus Platzgründen meist nicht umfassend in der Publikation dargestellt, sondern ‚nur im stillen Kämmerlein‘ vorgenommen. Da es mir in diesem Beitrag aber darum geht, den Arbeitsprozess einer Bildinterpretation möglichst umfassend darzustellen und dabei auch diejenigen Arbeitsschritte mitzuführen, die sonst nicht mit publiziert werden würden, zeige ich die Schritte der ikonisch-ikonologischen Interpretation für beide Bildvarianten recht ausführlich. Im Fall dieses Beitrags, dessen Erkenntnisinteresse auf den Erfahrungsraum bzw. die Identitätsnormen der publizierenden Bundesbehörde abstellt, erweist es sich als unbedingt notwendig, die beiden Bildvarianten, die von der Bundesbehörde veröffentlicht und damit ‚autorisiert‘ worden sind, im Hinblick auf ihren Bildsinn zu analysieren und darüber zu prüfen, inwiefern die Kadrierung diesen verschiebt. Im Fall der komparativen Analyse der beiden Bildvarianten der Farbfotografie ‚Integrationskurse‘ auf der Website des BMI zeigt sich, dass die Kadrierung hier zwar wenig Einfluss auf den Bildsinn hat. Dass dies aber nicht immer der Fall ist und der Vergleich unterschiedlicher, auf den ersten Blick sehr ähnlicher, Varianten derselben Szenerie daher unbedingt notwendig ist, zeigt zum Beispiel Heike Kanter (2016, S. 55, 76f.) anhand von Politiker:innenbildern.

Den Vergleich von Bildvarianten könnte man allerdings auch noch weiterführen: Inspirierend könnte sein, Varianten des betreffenden Bildes über eine Bilder-Rücksuche (z.B. über Google-Images) aufzuspüren, die in vollkommen anderen Zusammenhängen stehen (siehe Matthes & Trumpa 2023, S. 28-30). Dann dient der Bildvergleich insbesondere dazu, nachzuvollziehen, welcher Modus der Darstellung einer Szenerie gerade *nicht* für die Website der Bundesbehörde ausgewählt worden ist – was als maximaler Kontrast hilfreich dafür sein kann, den Orientierungsrahmen der über die Veröffentlichung auf der Website der betreffenden Bundesbehörde autorisierten Bilder zu konturieren.

Die zweite Ebene komparativer Analyse dieses Beitrags betrifft den Vergleich der beiden Farbfotografien ‚Eine Lehrerin erklärt den Globus‘ auf den Webseiten des BMBF und ‚Integrationskurs‘ auf denen des BMI. Diese offenbart – trotz aller expliziten Unterschiede im Hinblick auf das Sujet der beiden Fotos – einen recht ähnlichen *modus operandi* des Zeigens von Situationen des Lehrens und Lernens im Kontext von Webseiten oberer Bundesbehörden der Bundesrepublik Deutschland. Obgleich auf der Ebene des *Was* Unterschiedliches abgebildet worden ist, zeigen sich auf der Ebene des *Wie* deutliche Parallelen in den beiden Bildern.

Zwar wird Unterricht in verschiedenen Sozialformen abgebildet: In ‚Eine Lehrerin erklärt den Globus‘ sind Schüler:innen und Lehrerin in einer Situation des frontalen Lehrens abgebildet, in ‚In-

tegrationskurs' sind die Schülerinnen individuell auf das Unterrichtsmaterial bezogen. Innerhalb dieses Kontrasts ist allerdings eine Ähnlichkeit in der Darstellung der Sozialbezüge erkennbar: Im Fokus steht in beiden Bildern eine Hinwendung der Schüler:innen zum Unterrichtsgeschehen, aus der Peerbezüge weitgehend ausgespart bleiben, was sich in dem einen Fall durch die Ausrichtung der Körper und Köpfe der Schüler:innen auf die Lehrperson und den mehrfach ikonografisch betonten Globus und in dem anderen Fall durch die eigenständige Bezugnahme der Schülerinnen auf die Arbeitsblätter zeigt. Über diese Rekonstruktion der Sozialbezüge hinaus weist auch der Modus des Sachbezugs Parallelen auf. In beiden Darstellungen von Unterricht werden die Lehrpersonen ikonographisch betont und so das Bild eines Unterrichts gezeichnet, der nicht ohne Lehrpersonen auskommt. In dieser Zentrierung der Lehrpersonen wird allerdings die Diffusität des von diesen hergestellten Sachbezugs im didaktischen Dreieck zwischen Lehrperson, Schülerinnen und der Sache besonders evident. Die Präsenz einer Lehrperson wird zwar in beiden Farbfotografien zur unbedingten Notwendigkeit im Unterrichtsgeschehen erklärt, zugleich bleibt aber unklar, was diese überhaupt *tut*. So deutet sich insgesamt an, dass die Orientierung am ungefähren und diffusen Sachbezug und einer ebenfalls diffusen Vermittlung von Sozial- und Sachbezügen nicht allein ein Charakteristikum des Stockfotos auf der Webseite des Bildungsministeriums darstellt, sondern sich auch in der Auftragsfotografie für das BAMF abbildet – eine Spur, die man nun mit weiteren Bildanalysen verfolgen könnte. Um hier zu weiterführenden Ergebnissen zu kommen, wären nun umfassende, mehrdimensionale komparative Analysen angezeigt, die – materialgeleitet und ausgehend vom Erkenntnisinteresse – unterschiedliche mögliche Einflussfaktoren variieren. Erkenntnisgenerierend vor dem Hintergrund der Frage nach dem *modus operandi* der Verhandlung von Situationen des Lehrens und Lernens im Kontext von Bundesbehörden der Bundesrepublik Deutschland könnte – um hier nur einige zu nennen – der Vergleich mit Bildern auf Webseiten weiterer Bundesbehörden sein, deren Sujet sich ebenfalls als Situationen des Lehrens und Lernens charakterisieren lässt. Darin erscheint auch der Vergleich weiterer Farbfotografien auf Webseiten von Bundesbehörden zielführend, die zum einen als Stockfotos erkennbar sind und sich zum anderen als Auftragsfotografien für die Behörde selbst ausweisen – was auch der für diesen Beitrag angestellte Vergleich bereits mitführt. Ebenso ist die Analyse der Bilder im Kontext der Website – und damit eine Analyse der Relation von Bild und Text – von Belang und vermag an die Vorarbeiten von Bohnsack (2024) sowie Matthes & Trumpa (2023) anzuknüpfen. Zuletzt kann als maximaler Kontrast auch die Analyse von Bildern vom Lehren und Lernen dienen, die nicht einer Bundesbehörde zugeordnet werden können, sondern in anderen Zusammenhängen stehen, was dazu beitragen kann, die Spezifik der Darstellungsweise auf Webseiten von Bundesbehörden herauszuarbeiten.

Letztendlich führt solch eine mehrdimensionale komparative Analyse innerhalb der Dokumentarischen Methode zur Bildung von Idealtypen. Diese stellen eine Reduktion von Komplexität der gesellschaftlichen Wirklichkeit zugleich aber auch einen Verweis auf diese dar, indem – in Abhängigkeit von der Forschungsfrage – einige Aspekte der beobachteten Wirklichkeit vernachlässigt und andere übersteigert werden, um so komplexe soziale und kulturelle Phänomene zu veranschaulichen (vgl.

Nentwig-Gesemann 2007, S. 281, siehe dazu auch Hoffmann & Keitel 2018). Idealtypen gehen damit mit Selektionen einher und abstrahieren von den Spezifika des Einzelfalls. So treten in komplexen komparativen Analysen mit jedem Vergleichsschritt diejenigen Aspekte in den Hintergrund, die sich für den Vergleich und die Fragestellung als unerheblich erweisen, so wie es sich auch in den hier vorgenommenen Analysen gezeigt hat, in denen bspw. der von Matthes & Trumpa (2023, S. 17) fokussierte Apfel keine Bedeutung erhält. Dieser könnte aber im Spiegel anders gelagerter Erkenntnissinteressen relevant werden.

5. Literatur

- Bohnsack, Ralf (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit, in: Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 47-72.
- Bohnsack, Ralf (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*, Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2024): Dokumentarische Bildinterpretation. Suspendierung des Vorwissens und hermeneutischer Zirkel. Eine Antwort. *datum & diskurs*. 6, 1 (Feb. 2024), 1-23.
- Freigang, Christian (2010): *Wörterbuch der Architektur*, Ditzingen: Reclam.
- Hemenway, Priya (2008): *Der geheime Code*, Köln: Evergreen.
- Hoffmann, Nora F., & Keitel, Juliane (2018): Entscheidungsfindungen im Forschungsverlauf: Zum Umgang mit der soziogenetischen Typenbildung im Rahmen der Dokumentarischen Methode, in: Maja S. Maier, Ulrike Deppe, Catharina I. Keßler, Anca Leuthold-Wergin, Sabine Sandring (Hrsg.): *Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis qualitativer Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 211-227.
- Imdahl, Max (2006[1994]): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung, in Gottfried Boehm (Hrsg.): *Was ist ein Bild*. München: Fink, S. 300-324.
- Kanter, Heike (2016): *Ikonische Macht. Zur sozialen Gestaltung von Pressebildern*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Kanter, Heike (2018). Dokumentarische Methode. Methodologische Grundlagen und Forschungspraxis am Beispiel der Analyse von Pressefotografien in Tageszeitungen, in Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch, Boris Traue (Hrsg.): *Handbuch Interpretativ forschen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 479-505.
- Köpf, Hans, & Binding, Günther (2005): *Bildwörterbuch der Architektur*. Stuttgart: Alfred Körner.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1995[1929]): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Matthes, Dominique, & Trumpa, Silke (2023): Dokumentarische Bildinterpretation im Diskurs - eine ko-konstruktive Dokumentenanalyse einer BMBF-Homepage zum Thema ‚Bildung im Schulalter‘, in: *datum & diskurs*. 6, 1 (Okt. 2023), 1-37.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Die Typenbildung in der dokumentarischen Methode, in Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische*

- Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 277-302.
- Panofsky, Erwin (1978). Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In Erwin Panofsky: *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*, Köln: DuMont, S. 37-67.
- Przyborski, Aglaja/ Slunecko, Thomas (2012): Linie und Erkennen: Die Linie als Instrument sozialwissenschaftlicher Bildinterpretation, in *Journal für Psychologie*, 20(3), 1-37.
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Schütz, Alfred (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns, in Alfred Schütz (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*, Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 3-37.
- van der Schroot, Albert (2005): *Die Geschichte des Goldenen Schnitts. Ausdruck und Fall der göttlichen Proportion*. Stuttgart u.a.: frommann-holzboog.
- Wäckerle, Maike (2018): Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis. Eine praxeologische Typisierung habitueller Praktiken des Fremdverstehens, in Ralf Bohnsack, Nora F. Hoffmann, Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*, Opladen: Barbara Budrich, S. 329-344.
- Walser, Hans (1993): *Der Goldene Schnitt*, Stuttgart u.a.: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft.

6. Anhang



Abb. 12 und 13: Integrationskurs; eingebettete Farbfotografie auf der BMI-Website; Quelle: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/integrationskurse/integrationskurse-node.html>, zuletzt abgerufen am 01.12.2023; Integrationskurs; eingebettete Farbfotografie auf der BAMF-Website; Quelle: https://www.bamf.de/Shared-Docs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=282388&cms_pos=2, zuletzt abgerufen am 01.12.2023



Abb. 15 und 16: Englischkurs; eingebettete Farbfotografie auf Website der ‚SprachschuleAKTIV‘; Quelle: <https://www.sprachschule-aktiv.de/landshut/englischkurs/>, zuletzt abgerufen am 01.12.2023; Englischkurs; eingebettete Farbfotografie auf der Website der Sprachschule ‚Sprachcaffe-Frankfurt‘; Quelle <https://www.sprachcaffe-frankfurt.com/englischkurse.htm>; zuletzt abgerufen am 01.12.2023

Autor*in

Nora Friederike Hoffmann, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheiten (insbesondere Migration), Schulforschung, Jugendforschung, bild- und textbasierte rekonstruktive Sozialforschung

E-Mail-Adresse: nora.hoffmann@paedagogik.uni-halle.de