

Muhsal, Fabian; Graalman, Katharina

Dokumentarische Bildinterpretation von Datum #7 unter Hinzunahme von KI als Vergleichshorizont

Datum & Diskurs 7 (2025), 24 S.



Quellenangabe/ Reference:

Muhsal, Fabian; Graalman, Katharina: Dokumentarische Bildinterpretation von Datum #7 unter Hinzunahme von KI als Vergleichshorizont - In: Datum & Diskurs 7 (2025), 24 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344806 - DOI: 10.25656/01:34480

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344806>

<https://doi.org/10.25656/01:34480>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**datum
& diskurs**

<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 von Datum #7 unter Hinzunahme von KI als Vergleichshorizont

Fabian Muhsal und Katharina Graalmann

1 Einleitung

In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit dem im Call vorgeschlagenen Datum #7 mittels einer Dokumentarischen Bildinterpretation. Dabei geht es uns anhand der Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2014) um die Rekonstruktion von Orientierungen des abbildenden Bildproduzenten (Fotograf Julian Germain) einerseits und der abgebildeten Bildproduzent:innen (Personen auf dem Datum #7 und den anderen Bildern der Reihe) andererseits hinsichtlich deren Verständnisses von „Klassenraum“ (s. hierzu vertieft Kap. 2). Unser Fokus liegt darauf, möglichst nah am Material die jeweiligen rekonstruierten Orientierungen zu beschreiben und „Klassenraum“ aus dem Bild heraus zu fassen. Um uns dabei von unseren eigenen Annahmen und Prägnungen fremder machen bzw. um eben diese in der Rekonstruktionsphase identifizieren und benennen zu können, explizieren wir im Vorfeld unsere jeweiligen Vorannahmen und versuchen nachfolgend dann, diese methodisch kontrolliert im Prozess der Interpretationen im Blick zu halten, indem wir sie als empirischen Vergleichshorizont heranziehen¹. Die Explikation zu Beginn des Beitrags spiegelt dabei auch den Forschungsprozess wider, da diese Explikation auch hier den Anfang darstellte und stattfand, bevor das Bild bearbeitet wurde.

Als wir den Call gelesen haben, hatten wir jeweils Vorannahmen zum Thema „Klassenraum“ im Kopf, welche wir unabhängig voneinander notiert haben:

Fabian Muhsal: „Wenn ich an einen Klassenraum denke, dann sehe ich vor allem Schüler:innen und eine Lehrkraft. Zusätzlich gibt es mindestens zwei Sitzplätze pro Person, einer an einem Tisch mit einem Stuhl und einen zweiten in einem Sitzkreis. Der Sitzkreis ist oft (vor allem in Grundschulen) durch Bänke schon vorstrukturiert, sodass die Sitzordnung an den Tischen nicht verändert werden muss. Außerdem ist der Klassenraum mit verschiedenen Materialien zum Lernen bzw. als Erinnerungen an Fachinhalte ausgestattet. An den Fenstern hängen oft Schüler:innen-Produkte, die der Jahreszeit entsprechen. In weiterführenden Schulen findet sich weniger Deko an den Wänden, dafür

¹ Diese Explikation von Vorwissen und Vorannahmen wird in Forschungswerkstätten häufig durchgeführt, um jene anschließend aus der Interpretation zumindest im analytischen Sinne ‚zu suspendieren‘. Dies ist für unser Vorgehen in der methodologischen Angelegenheit der Dokumentarischen Methode ‚typisch‘ (vgl. z.B. Graalmann et al., 2022).

mehr Schüler:innen-Ergebnisse, wie z.B. Plakate oder Bilder aus dem Kunstunterricht. Fest angelegte Sitzkreise finden sich ebenfalls nahezu ausschließlich in der Grundschule. Die Sitzordnung ist immer auf eine Tafel (Kreide oder elektronisch) ausgerichtet. In dieser Blickrichtung steht auch das Pult der Lehrkraft. An den Wänden befinden sich Schränke mit Fächern für die Schüler:innen, in denen sie Materialien aufbewahren können.“

Katharina Graalman: „Wenn ich an einen Klassenraum denke, sehe ich eine Lehrperson zwischen Pult und Tafel stehend, vorne im Raum, lächelnd in eine Runde von Schüler:innen blickend, die in u-förmiger Tischanordnung sitzen. Fast schon romantisierend scheint die Sonne durch eine Fensterfront, die sich über die gesamte Raumlänge erstreckt, und der grüne Linoleumboden hat lauter schwarze Streifen von den Sohlen der Straßenschuhe der Schüler:innen. Es hängen viele Poster oder (Lern-)Plakate an den Wänden und Pläne, z.B. wer welchen Dienst in der aktuellen Woche übernimmt. Es gibt Schränke hinten im Raum, also Pult und Tafel gegenüber und hinter der letzten Reihe von Schüler:innen, in denen Bücher, Hefte, Pläne, sonstiges Material aufbewahrt werden können, pro Schüler:in. Auf den Tischen liegen Etuis/Schlamper, Hefte, Bücher, Handys herum und es stehen Trinkflaschen drauf. An den Tischen hängen Schulranzen oder Rucksäcke und die Jacken liegen bei den Schüler:innen statt an der Garderobe, die direkt links neben der Tür in den Raum rein an der Wand hängt.“

Auffällig ist, dass wir beide sehr konkrete Vorstellungen formulieren – sowohl über in einem Klassenraum anwesende Personen als auch über die architektonische Anlage und Ausstattung des Raums. Diese variiert in beiden Vorstellungen leicht, weist aber im Groben homologe Strukturanahmen auf – Schüler:innenprodukte an den Wänden, Pult, Tafel, Tische, Stühle und Anordnung dieser, um einige Beispiele zu nennen. Dass wir so ähnliche Vorstellungen haben, lässt sich darauf zurückführen, dass wir selbst jahrelang in Klassenräumen saßen und deren Strukturen und Wirkungen verinnerlicht haben. Da wir ähnlich alt sind und in ähnlicher räumlicher Lage zur Schule gegangen sind, bildet sich hier eine mögliche Grundlage für unsere vergleichbaren Perspektiven auf den Gegenstand „Klassenraum“.

Diese Perspektiven könnten durch die Bilder aus der Reihe des Fotografen Julian Germain „katalysiert“ werden, wie Russell Roberts dies beschreibt, der unterhalb der ersten Fotografie aus der Reihe „Classroom Portraits (2004-205)“ des empirischen Datum #7 zitiert wird und damit eine Akzentuierung bzw. Hervorbringung von gemachten Erfahrungen meint. Auch dieses Zitat im Kontext des Datum #7 hat uns für die Relevanz unseres eigenen Erfahrungsraums „Klassenraum“ und die Zugänglichkeit zu diesem sensibilisiert.

Im Kapitel 2 beschreiben wir unser methodisches Vorgehen, um einerseits das Verfahren nachvollziehbar zu machen und andererseits aufzuzeigen, an welchen Stellen wir unser Vorwissen methodisch kontrolliert einzuordnen versucht haben, damit wir unsere Assoziationen zum „Klassenraum“ nicht vordergründig in die Interpretation(en) einbinden, sondern offen für das sind, was das Bild von

sich ausliefert. Nachdem wir diese Vorüberlegungen also methodologisch als Vergleichshorizonte einordnen und das Vorgehen der weiteren Analyse beschreiben, werden wir das empirische Datum #7 zunächst formulierend und anschließend reflektierend interpretieren (Kap. 3). Im Sinne der komparativen Analyse (Bohnsack, 2011, S. 43) kontrastieren wir drei Sichtweisen auf „Klassenraum“ (Kap. 4), indem wir die Orientierungen der Bildproduzent:innen (abbildende (Fotograf) und abgebildete (Schüler:innen)) (a) mit unseren Vorannahmen, die bereits expliziert wurden, (b) mit den anderen Bildern der Bildreihe des Fotografen und (c) abschließend mit einem KI-generierten Bild vergleichen, um die im empirischem Datum #7 enthaltenen Orientierungen auf „Klassenraum“ rekonstruieren zu können. Über den Einbezug eines KI-generierten Bildes eines Klassenraums eröffnet sich die Möglichkeit, mehr in einem kollektiven Sinn eine Perspektive auf Klassenraum miteinzubeziehen, um insgesamt die im Call zentral gestellte Frage, was uns bei allen Varianzen zur Identifikation eines Klassenraums kommen lässt, zu fokussieren.

2 Methodologische und methodische Einordnungen

Methodologische Grundlage unseres Vorgehens ist die praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) bzw. das darin enthaltene Konzept der Kollektivität. Wir wählen die Dokumentarische Bildinterpretation als rekonstruktiven Forschungszugang, um das kollektive Wissen über „Klassenräume“ herauszuarbeiten (Asbrand, 2011, S. 1). Wissen wird in „konjunktiven Erfahrungsräumen“ (Bohnsack, 2017, S. 176f.) verbreitet und als Kollektivhabitus inkorporiert. Gleiche Existenzbedingungen tendieren dazu, gleichförmige Dispositionen zu schaffen. Es entsteht also ein geteiltes Wissen, das jeweils in einen gruppenspezifischen Habitus mündet. Der „Gruppenhabitus, der kollektive, der klassen- oder milieuspezifische Habitus“ (Bohnsack, 2017, S. 192) wird in z.B. Bildern durch die Gestaltungsleistungen der Bildproduzierenden sichtbar bzw. kann anhand der Gestaltung dieser rekonstruiert werden. Es lassen sich zwei Arten der Bildproduzent:innen unterscheiden: die „*abgebildeten BildproduzentInnen* (den vor der Kamera Agierenden) und den *abbildenden BildproduzentInnen* (den Fotografierenden und noch danach an der Bearbeitung des Bildes Beteiligten)“ (Bohnsack, 2022, S. 597, Herv.i.O.).

Bei Bildanalysen im Sinne der Dokumentarischen Methode geht es zunächst mit der formulierenden Interpretation darum, kommunikative Wissensbestände zu explizieren, um dann in einem zweiten Schritt, dem der reflektierenden Interpretation, konjunktive Wissensbestände rekonstruieren zu können. Diese Unterscheidung erklärt Bohnsack mit Mannheim (1964, S. 118) durch die Unterscheidung zwischen dem „intendierten Ausdruckssinn“ (Bohnsack, 2007, S. 88) und der Sinnstruktur seines Produkts, dem „Dokumentsinn“ (ebd.). Das Besondere daran ist, dass der Dokumentsinn im Bild immer vorhanden ist, auch wenn die Bildproduzent:innen sich dessen nicht bewusst sind: „Der ‚Schöpfer‘ (mit dem nicht nur der Künstler gemeint ist) repräsentiert mit seinem Werk also kollektive, d.h. kulturelle und milieuspezifische Sinnzusammenhänge, in die er selbst eingebunden ist, ohne dass er sich hierüber theoretisch-reflexiv Rechenschaft ablegen müsste“ (ebd.).

Mit der *formulierenden Interpretation* werden das Bild und die dort erkennbaren Handlungen in

einzelnen Elementen beschrieben, dies bezeichnet Bohnsack (2011, S. 56-57) als die Beschreibung der vorikonografischen Ebene (3.1) und der ikonografischen Elemente (3.2). Hierbei ist es wichtig, das eigene Vorwissen und die eigenen Perspektiven nicht zum einzigen Bezugspunkt oder Gegenhorizont zu machen (s.o.: unsere Vorannahmen), sondern empirische Vergleichsfälle hinzuzunehmen, die dafür sorgen, dass sich die Vergleichsfolie insgesamt erweitert. Es soll also nicht das Common-Sense-Wissen über mögliche Elemente im Bild verdrängt, sondern ein mögliches Wissen um die „fall- oder auch milieuspezifische Besonderheit des Dargestellten“ (Bohnsack, 2009, S. 33) zurückgestellt werden. In diesem Fall erkennen wir z.B. die abgebildeten Lebewesen/Menschen als Kinder, allerdings nicht sofort/unmittelbar als Schüler:innen. Dabei bedienen wir uns „kommunikativ-generalisierten Wissensbeständen“ (Bohnsack, 2011, S. 56f.), die ein Erkennen von Gegenständen in „stereotypisierender Form“ (ebd.) ermöglichen. Ein Identifizieren als Kinder ist also, auf Grundlage von Gesichtszügen und Körpergröße, möglich, da dieser Interpretation wahrscheinlich viele Menschen zustimmen würden. Ob dies auch tatsächlich Schüler:innen sind, ist da schon schwerer zu erkennen und abhängig von spezifischen Attributen, wie z.B. die Möglichkeit, eine Schule besuchen zu können, und kann hier nicht auf den ersten Blick angenommen werden. Dies kann dann in der Folge geschehen, wenn wir mehrere Elemente identifizieren, die darauf verweisen, dass es sich um Schüler:innen handeln könnte.

Das Grundgerüst der *reflektierenden Interpretation* des Bildes stellt die Rekonstruktion der formalen Komposition dar. Mit Rekurs auf Imdahl unterscheidet Bohnsack drei Dimensionen des formalen kompositionellen Aufbaus des Bildes: die „perspektivische Projektion“, die „szenische Choreografie“ und die „planimetrische Ganzheitsstruktur“ (Bohnsack, 2011, S. 57). Für die Arbeit mit Bildern schlägt er eine experimentelle Veränderung der gesamten Komposition des Bildes vor sowie das Heranziehen von empirischen Vergleichsfällen. Bohnsack nennt dies „Kompositionsvariation“ (Bohnsack, 2007, S. 80). So soll die eigene Standortverbundenheit methodisch kontrolliert werden (Bohnsack, 2017, S. 239, s. Kap. 1). Anhand der verschiedenen Schritte der formulierenden Interpretation, der Erfassung der Planimetrie und der komparativen Analyse verschiedener fall-interner (Kompositionsvariation) und fall-externer (Vorannahmen, andere Bilder) Vergleichshorizonte kann dann eine abschließende Rekonstruktion der Orientierungen stattfinden, in dem Arbeitsschritt der ikonologisch-ikonischen Interpretation (3.3.5). Abschließend erproben wir die Verwendung von Künstlicher Intelligenz (KI) an zwei Stellen im methodischen Ablauf: Zum einen als Vergleichshorizont und zum anderen als Kompositionsvariation (Kap. 4).

3 Bildbeschreibung und -interpretation des Datum #7

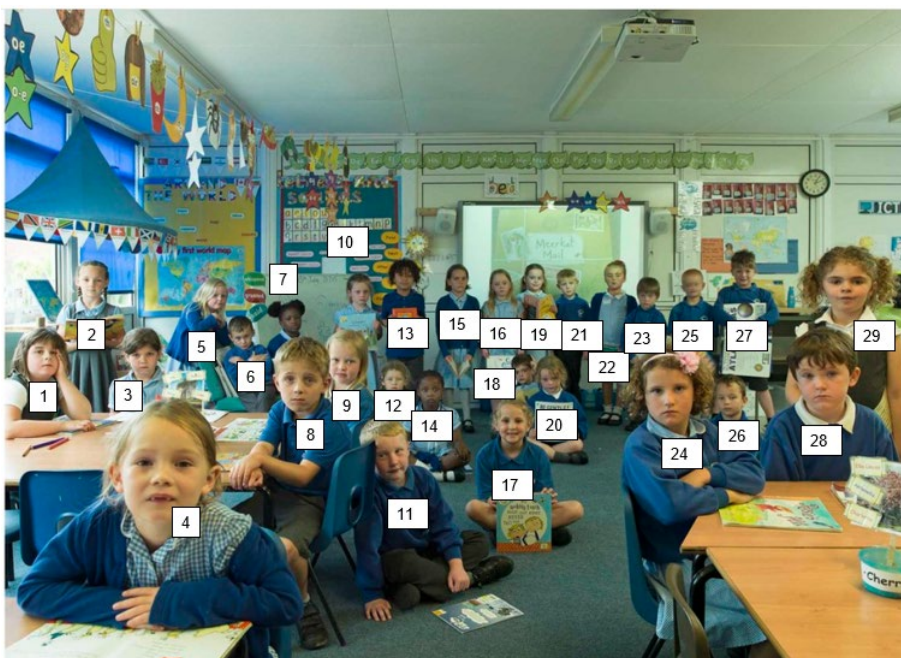
Nachfolgend werden alle beschriebenen Schritte der Dokumentarischen Bildinterpretation exemplarisch anhand des vorgeschlagenen Datums #7 expliziert. Der Aufbau des Beitrags folgt dabei dem oben beschriebenen Vorschlag von Ralf Bohnsack. Die jeweiligen Schritte werden zunächst kurz umrissen und dann am Material ausführlich vollzogen. Dabei ist uns bewusst, dass die nachfolgende sehr genaue Bildbeschreibung nicht in dem Maße notwendig ist. Wir gehen aber aus zwei Gründen

so vor:

- (1) Die Abbildung des hohen Detailgrades hebt die Genauigkeit der Auseinandersetzung hervor und erhöht darüber die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, da so alles erwähnt wird, was wir in die Interpretation einbeziehen. Dieser genaue Blick auf das Bild hat uns als Arbeitsschritt für viele Details die Augen geöffnet, die in einem so bekannten Kontext wie Schule schnell übersehen werden könnten.
- (2) Außerdem ermöglichen wir darüber einen Schritt in Richtung Abbau von Barrieren für Forscher:innen mit Sehbeeinträchtigungen, die so nicht darauf angewiesen sind, die verkürzten Beschreibungen und Interpretationen abzugleichen, sondern auch selbst prüfen können, ob sie so ebenfalls interpretieren würden.

3.1 Vorikonografische Ebene

Hier wird zunächst das Bild genau beschrieben, das später als Grundlage für die Interpretation genutzt wird (Bohnsack, 2022, S. 601). Es wird also aufgeführt, was auf dem Bild zu sehen ist (Bohnsack, 2011, S. 19) und zwar aus der Perspektive der bildproduzierenden Person(en). Wichtig ist dabei, dass Dinge hier nur derart erkannt werden, wie sie ohne spezifisches Wissen (um Schule, Klassenraum oder Schulklasse) erkennbar sind. Um den Beschreibungen der abgebildeten Personen besser folgen zu können, fügen wir hier eine bearbeitete Version des Datum #7 ein. So werden Beschriftungen, die wir in der nachfolgenden Interpretation grundgelegt haben, nachvollziehbar (Abb. 1).



(Abb. 1: Nummerierung der Personen auf dem Bild)

Auf der Farbfotografie sind 29 Kinder in einem Raum zu sehen. Das Bild trägt die Unterschrift: „Motcombe Community School, Eastbourne, UK. Year 1, Literacy, 2015“. Ein Kind ist im Gesicht verpixelt

(25²). Alle Kinder schauen in Richtung der fotobetrachtenden Person bzw. des abbildenden Bildproduzenten. Acht Kinder sitzen auf Stühlen, sieben auf dem Fuß-/Teppichboden und die restlichen Kinder stehen. Die Kinder sind unterschiedlich groß und tragen ähnliche Kleidungsstücke in den Farben Blau, Weiß, Grau, Schwarz. Sie tragen entweder Hosen, Poloshirts, Pullover, Strickjacken, Blusen oder Kleider und dazu Socken und Schuhe, wobei weiblich gelesene Kinder eher Kleider und Blusen tragen und männlich gelesene eher Polo-Shirts oder Pullover. Im Raum befinden sich Tische und Stühle, wobei die Stühle überwiegend an den Tischen stehen und nicht gepolstert sind. Nur eine Sitzgelegenheit steht nicht am Tisch und ist gepolstert, sie sieht aus wie ein Sessel. Im Bild zu sehen sind zwei Wände und zwei Fenster, eine Decke mit drei länglichen rechteckigen Lampen, ein an der Decke befestigter Beamer sowie eine Leinwand. An den Wänden hängen einige Plakate, eine Uhr und Dekorationen in verschiedenen Formen und Farben, die teilweise auch in den Raum hineinragen. Die Fenster links im Bild sind mit teilweise heruntergelassenen blauen Rollos ausgestattet. Auf die hintere Wand sind verschiedene Dinge geklebt oder befestigt.

Im *Bildvordergrund* sitzt links auf einem blauen Stuhl ein Kind (4) mit Zahnlücke in der oberen Zahnreihe und verschränkten Händen, die auf ein aufgeschlagenes Buch gelegt sind, das auf dem Tisch liegt, an dem das Kind sitzt. Auf der rechten Seite des Bildvordergrundes sitzen zwei Kinder an einem anderen Tisch (24, 28). Ein Kind davon (24) sitzt auf einem blauen Stuhl, was dadurch sichtbar wird, dass der Stuhl leicht gedreht ist. Die anderen Kinder im Bildvordergrund sitzen so zur Kamera, dass die Stühle nicht erkennbar sind. Das Kind auf dem blauen Stuhl (24) hat die Arme übereinander verschränkt und die unten liegende rechte Hand auf ein Heft gelegt, das zugeschlagen auf dem Tisch liegt. Das Kind trägt einen rosa Haarreif mit rosa Blüte, die auf der linken Kopfhälfte sichtbar ist. Neben dem Kind sitzt ein weiteres Kind (28), dessen Oberarme, Schultern und Kopf zu sehen sind. Dieses Kind trägt ein weißes Hemd unter einem blauen Pullover. Auf dem Tisch vor diesem Kind ist eine Ecke eines Heftes zu erkennen. Hinter diesem Kind steht ein Kind mit je einem Zopf zu jeder Seite des Kopfes (29). Das Kind trägt eine kurzärmelige weiße Bluse unter einem Kleidungsstück, das ein Kleid sein könnte. Die zwei Tische im rechten Bildvordergrund, an denen die Kinder (24, 28) sitzen, sind aneinandergeschoben. Der hintere Tisch, an dem die beiden Kinder sitzen, ist seitlich abgeschrägt. An dem vorderen Tisch ist ein grauer Stuhl zu sehen, auf dem niemand sitzt. Auf diesem Tisch steht ein bläulicher Behälter, der eine Beschriftung mit dem Wort „Cherry“ aufweist, mit einem Bild eines (Kirsch-)Baums. An dieses Bild sind Namensschilder geheftet: „Ella-Louise“, „Antonella“, „Charlotte“. Antonella ist in blau geschrieben, die beiden anderen Namen in rot.

Im *Bildmittelgrund* sind auf der linken Bildseite vier Kinder zu sehen, die an einem Tisch sitzen (1, 3, 8, 9). Außen links stützt ein Kind den Kopf mit dem linken Arm ab, der rechte Arm liegt auf dem Tisch und die Hand berührt ein Heft (1). Das Kind trägt eine kurzärmelige Bluse unter einem grauen Oberteil, jedoch sind die Ärmel etwas länger als bei dem Kind im Bildvordergrund. Links neben dem Kind

² Um eine bessere Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wurden die Kinder durchnummeriert (s. Abb. 1). Dies dient lediglich der Genauigkeit der Beschreibung und stellt keine Wertung dar.

liegen drei Buntstifte auf dem Tisch. Rechts neben dem Kind sitzt ein Kind, von dem der Kopf und die rechte Hälfte des Oberkörpers bis zum Oberarm sichtbar ist (3). Die linke Hälfte wird verdeckt durch das Bild eines Baumes, an dem vier nicht lesbare Schilder befestigt sind. Das Kind trägt eine hellblaue Bluse. Zwischen diesen beiden Kindern steht ein weiteres Kind (2). Es hat ein aufgeschlagenes Buch in den Händen vor dem Oberkörper. Die Hände stützen den Buchrücken verschränkt ab. Das Kind hat zwei geflochtene Zöpfe und trägt eine hellblaue Bluse mit einem grauen Kleid drüber. Es sieht so aus, als würden die anderen Kinder mit den grauen Oberteilen auch dieses Kleid tragen, da es gleich geschnitten ist. Links vom Kind (2) ist ein Fenster zu sehen. Das Kind steht unter einem blauen Dach, an dessen Rand in Wimpelform eine Girlande mit verschiedenen Landesfahnen hängt. Dieses Dach ist an der Decke oder der Leiste für die Fensterrollen befestigt. Rechts von den beiden Kindern (1, 3) an der Tischseite direkt hinter dem beschriebenen Kind aus dem linken Bildvordergrund sitzen zwei Kinder (8, 9). Das vordere (8) sitzt schräg am Tisch auf einem blauen Stuhl, sodass das linke Bein, der Oberkörper und der Kopf erkennbar sind. Die Hände umfassen das Tischende, die linken Finger sind über die rechten gelegt. Unter dem rechten Arm ist ein Heft zu sehen. Das Kind trägt ein blaues Poloshirt und eine kurze graue Hose sowie schwarze Schuhe. Das Kind dahinter (9) sitzt ebenfalls auf einem blauen Stuhl, lehnt sich nach hinten und schaut so an dem Kind (8) vorbei. Auch vor diesem Kind (9) liegt auf dem Tisch ein geöffnetes Heft. Das Kind hat lange Haare, die über die Schultern fallen. Es trägt eine weiße oder hellblaue Bluse und einen blauen Cardigan. An der Rückenlehne des Stuhls dieses Kindes lehnt der Kopf eines weiteren Kindes, das auf dem Boden sitzt (11). Das Kind sitzt zwischen den beiden Stühlen der gerade beschriebenen Kinder (8, 9) im Schneidersitz auf dem Fuß-/Teppichboden, hält mit der linken Hand das rechte Schienbein und stützt sich mit der rechten Hand des durchgestreckten Armes auf dem Boden ab. Vor diesem Kind liegt ein Heft auf dem Boden. Es trägt einen blauen Pullover, aus dem am Hals ein blauer Kragen ragt, sowie eine schwarze lange Hose und schwarze Schuhe. Neben dem Kind sitzt ein lächelndes Kind auf dem Boden (17). Es sitzt im Schneidersitz und hält mit beiden Händen ein Buch mit der Aufschrift „My wobbly tooth must not ever never fall out“ und zwei unterschiedlich großen, gezeichneten Figuren auf dem Cover fest. Das Buch ist aufrecht und nicht auf den Boden gelegt. Das Kind trägt ebenfalls einen blauen Pullover, aus dem ein blauer Kragen am Hals ragt, und schwarze Schuhe. Die Beine sind nur teilweise zu sehen und nicht mit Kleidung bedeckt. Hinter diesem Kind sitzen vier weitere Kinder (12, 14, 18, 20). Rechts vom Kind sitzen zwei (18, 20) und direkt hinter dem Kind etwas nach links verrückt zwei weitere (12, 14). Links sitzt vorne ein Kind im Schneidersitz, die Arme auf die Knie gelegt (14). Es trägt eine hellblaue Bluse und weiße Socken mit Riemchensandalen. Dahinter ist ein Kind mit seitlich geflochtenem Zopf zu sehen, ebenfalls mit hellblauer Bluse (12). Rechts daneben sitzt ein Kind (20) im Schneidersitz mit einem Heft auf den Knien, das unten mit beiden Händen festgehalten wird. Auf dem Heft steht „BE GENTLE“ geschrieben. Das Kind trägt einen blauen Pullover, unter dem ein weißer Kragen hervorschaut. Hinter diesem Kind sitzt eines, das den linken Zeigefinger in die Luft streckt (18). Es hält ein Heft vor seinem Oberkörper und schaut rechts an dem vor ihm sitzenden Kind vorbei. Es scheint, als trüge es einen blauen Pullover, auch

wenn viel vom Oberkörper verdeckt ist. Im rechten Bildmittelgrund sitzt zwischen den beiden Kindern aus dem rechten Bildvordergrund ein Kind genau in der Lücke (26). Der linke Oberarm sowie der Kopf sind zu sehen. Das Kind trägt ein blaues Poloshirt unter einem blauen Pullover.

Im *Bildhintergrund* stehen zehn Kinder in einer Reihe. Ganz links lehnt ein Kind mit offenen Haaren an einem grünen, gepolsterten Stuhl (5). Das Kind trägt einen blauen Cardigan über einem hellblauen Kleid oder Rock. Hinter dem Kind sind an der Wand ein Plakat und ein Poster angebracht. Auf dem Plakat steht „AROUND THE WORLD“ und auf dem Poster „My first world map“. Es sind, wie auch schon an dem blauen Dach, unter dem Kind (2) mit den geflochtenen Zöpfen aus dem Bildmittelgrund steht, verschiedene Wimpel mit Flaggen aufgehängt. Auf dem grünen Polsterstuhl, an dem das Kind (5) ganz links im Bildhintergrund mit beiden Unterarmen abgestützt lehnt, sitzt ein Kind mit vor dem Oberkörper verschränkten Armen an ein paar Bücher oder Hefte zwischen sich und der Rückenlehne gelehnt (6). Das Kind sitzt seitlich auf dem Stuhl, die Beine sind zur Seite gerichtet, das linke Bein ist über das rechte geschlagen. Das Kind trägt einen blauen Pullover über einem blauen Poloshirt und eine graue oder schwarze lange Hose. Neben diesem Kind sind der Kopf und die rechte Schulter eines weiteren Kindes zu sehen (7). Dieses Kind hat zwei Zöpfe je seitlich vom Kopf. Das Kind trägt ein blaues Oberteil, unter dem ein hellblauer Kragen hervorschaut. Mit etwas Abstand steht ein Kind in hellblauem Kleid daneben, das mit beiden Händen ein Buch vor sich hält (10). Hinter diesen beiden Kindern ist eine weiße Tafel zu sehen, auf der „Monday 13th July 13-7-15“ geschrieben ist und an deren linker oberer Ecke drei Sprechblasen hängen. Auf der oberen, die grün ist, steht in weiß „whispered“, auf der mittleren, die rot ist, steht in weiß „grunted“, und auf der unteren, die blau ist, steht in weiß „said“. Zudem sind ein Emoji, dessen Mund wie ein umgekehrtes U geformt ist, und ein Puzzleteil auf der Tafel zu erkennen. An der Wand hinter dieser Leinwand hängt ein blaues Poster, auf dem „letters and [sounds?]“ steht und darunter in Kleinbuchstaben das Alphabet sowie weitere, nicht lesbare Wörter. Daneben hängt eine ausgedruckte Sonne mit großen Augen, deren Strahlen durch Wäscheklammern dargestellt sind. In der Reihe der stehenden Kinder ist weiterhin eines zu sehen, welches ein orangefarbenes Buch mit beiden Händen in seiner Körpermitte vor dem Bauch hält (13). Das Kind trägt ein blaues Poloshirt und eine lange dunkle Hose. Daneben steht ein Kind, das sein Buch aufgeschlagen vor seine Oberschenkel neigt, so sieht man das hellblaue Kleid, den blauen Cardigan und die weißen Socken in den schwarzen Riemchensandalen (15). Daneben steht ein Kind, das auf den Boden schaut und ein Buch mit einer Gans vor seine Beine hält (16). Dieses Kind trägt ebenfalls ein hellblaues Kleid, genau wie das Kind (19) rechts daneben, das mit einem aufgeschlagenen Heft vor seinem Oberkörper steht. Das Kind daneben trägt einen blauen Pullover, aus dem ein blauer Kragen am Hals zu sehen ist, und eine schwarze lange Hose (21). Das Kind daneben trägt ein hellblaues Kleid mit einem blauen Cardigan und hält ein Buch vor seine Oberschenkel (22), das Kind daneben hält ein Buch mit Beiden Händen verschränkt vor den Bauch (23). Dieses Kind trägt einen blauen Pullover mit blauem Poloshirt darunter. Das Kind daneben hat verpixelte Augen und hält sein Buch mit der linken Hand seitlich und mit der rechten Hand an der oberen

Ecke fest (25). Es trägt ein blaues Poloshirt. Das Kind daneben lächelt und hat einen „Atlas“ aufgeschlagen vor Bauch und Oberschenkel (27). Es trägt einen blauen Pullover mit einem blauen Kragen, der aus dem Pullover ragt, und eine kurze Hose. Hinter sechs der stehenden Kinder (15, 16, 19, 21, 22, 23) ist eine Leinwand zu sehen, auf die von dem Beamer, der an der Decke vorne mittig im Bild hängt, ein Bild projiziert wird. Darauf ist mittig „Meerkat Mail“ zu lesen und ein Abbild eines Tieres zu sehen. Mehrere sternförmige Symbole mit Buchstaben hängen in verschiedenen Farben oben an der Leinwand. Links und rechts neben der Leinwand sind Lautsprecher an einer Holzleiste angebracht. Über der Leinwand hängt ein Schild mit der Aufschrift „bed“ und darüber ist eine Girlande aus blattförmigen Symbolen zu sehen, auf denen jeweils der Groß- und Kleinbuchstabe des Alphabets zu sehen sind. Rechts der Leinwand sind mehrere Poster, Plakate und Fotos zu erkennen. Auch eine Uhr, die 14:05³ Uhr anzeigt. Daneben ist ein Schild eines Computers mit den Buchstaben „ICT“ zu sehen. An der Decke hängt von oben links bis mittig hinten eine Girlande mit verschiedenen Symbolen und Buchstaben.

Es sind viele Kinder in dem Bildausschnitt zu sehen und nicht alle hätten einen Sitzplatz, der abgebildet ist. Generell befinden sich viele Elemente an den Wänden und im Raum. Nach der genauen Beschreibung Abgebildeten wird nun analytisch mehr ins Detail gegangen, indem nachfolgend dargestellt wird, was diese Perspektivierungen auf reflektierender Interpretationsebene bedeuten.

3.2 Ikonografische Ebene: kommunikativ-generalisierende (stereotypisierende) Wissensbestände

In diesem Schritt werden die Handlungen, Gegenstände und Personen aus dem vorherigen Schritt zueinander in Beziehung gesetzt. Es werden sogenannte „Um-zu-Motive“ (Bohnsack, 2011, S. 56) formuliert, die den erkennbaren Handlungen Motive zuordnen. Es geht, wie oben erwähnt, darum, auf der Ebene des kommunikativ generalisierten Wissens Motive zu unterstellen, derer wir uns in „stereotypisierender Form“ bedienen (Bohnsack, 2011, S. 56f.). So kann bspw. das Anheben eines Hutes auf dieser Ebene als Grüßen erkannt werden (Bohnsack, 2022, S. 601). Für das vorliegende Datum #7 bedeutet dies, dass wir die in der Bildbeschreibung identifizierten Elemente nun hinsichtlich der Motive beschreiben können, die hinter den Praktiken stehen. So kann z.B. das Aufhängen von verschiedenen Elementen einerseits zur Dekoration des Raumes geschehen, wie z.B. bei der Girlande aus Flaggen, es kann aber auch geschehen, um Lern- bzw. Erinnerungshilfen für die Kinder bereit zu stellen, wie z.B. bei den Plakaten an der Wand, die bestimmte Inhalte aus vergangenen Unterrichtsstunden aufgreifen und dauerhaft sichtbar machen. In diesem Schritt können auch die Hefte und Bücher der Kinder in der Hand dahingehend interpretiert werden, dass die Kinder diese hervorgeholt haben, um daraus etwas vorzulesen, diese vorzustellen oder zu zeigen, dass sie diese gerade lesen. Das Tragen von sehr ähnlicher Kleidung der Kinder kann interpretiert werden als das Zeigen von Zugehörigkeit, da gleiche Kleidung den Eindruck von Gemeinschaft erzeugt, vergleichbar

³ Es handelt sich um eine analoge Uhr, wodurch nicht eindeutig erkennbar ist, dass es 14:05 Uhr und nicht 2:05 Uhr ist. In Kombination mit dem Tageslicht und der typischen Zeit der Anwesenheit von Menschen in Schulgebäuden schließen wir auf 14:05 Uhr.

mit Uniformen oder Trends. Gleichzeitig können aber auch Elemente erkannt werden, die eher Individualität ausdrücken, wie z.B. das Tragen eines rosa Haarreifs.

Die Körperhaltungen und Gesichtsausdrücke, die eine gewisse Bandbreite aufzeigen, können als Verweis auf die jeweilige Gefühlslage gedeutet werden. Sie können so auch ein Indikator sein für die jeweilige Haltung zur aktuellen Situation.

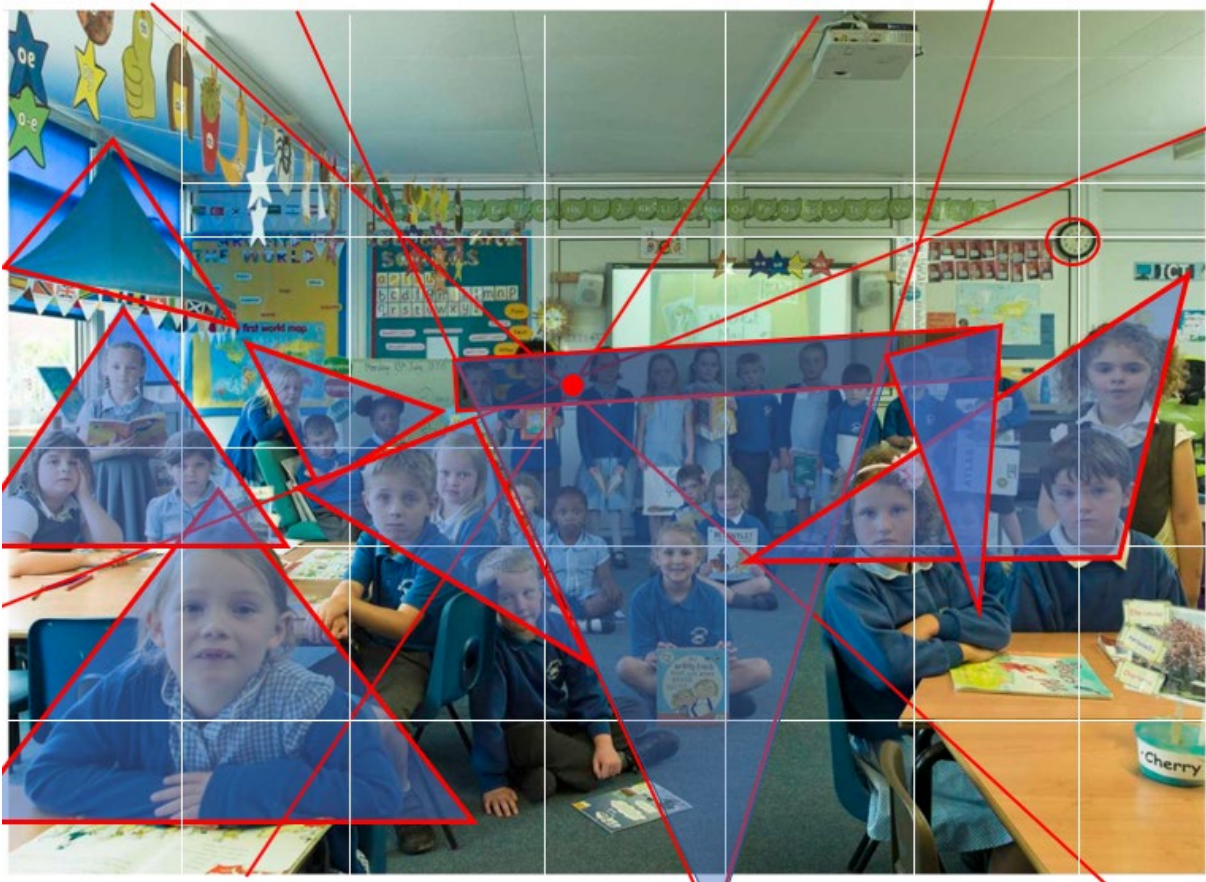
Die Namensschilder, die an Bildern befestigt sind, können ein Zeichen dafür sein, dass die Sitzordnung oder die Zusammensetzung von Gruppen teilweise variiert werden.

3.3 Formale Komposition als Teil der Reflektierenden Interpretation

Nach der Beschreibung dessen, *was* auf dem Bild zu sehen ist, wird nun der Blick darauf gelenkt, *wie* es gestaltet ist. So wird in einzelnen Schritten analysiert, wie das Foto formal komponiert bzw. gestaltet ist – und zwar sowohl planimetrisch, szenisch, perspektivisch und hinsichtlich der Schärfe-Unschärfe-Relation im Bild, bevor sie letztlich ikonologisch (3.3.5) interpretiert wird (Bohnsack, 2011, S. 57).

3.3.1 Planimetrische Komposition

Die Beschreibung der planimetrischen Komposition bezieht sich auf „die formale Konstruktion des Bildes in der Fläche“ (Bohnsack, 2011, S. 39). Dazu werden Linien und Formen eingezeichnet, die das Bild flächenmäßig einteilen. So kann die Komposition in der Fläche sichtbar gemacht und können Fokussierungen bzw. Schlüsselstellen erkannt werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 343). Aus diesem Grund ist die Rekonstruktion der planimetrischen Komposition wichtig für die ikonologische Interpretation (Bohnsack, 2007, S. 83). Anhand der Abbildung 2 lassen sich unsere Interpretationen auf planimetrischer Ebene nachvollziehen:



(Abb. 2: Planimetrische Komposition des Bildes)

Die räumlich vorgegebene Strukturiertheit durch die Wandlinien oder Paneelen, die parallel und damit gerade zueinander liegen (weiße Linien im Bild), steht im Kontrast zu den Kindergruppen, die nicht geradlinig angeordnet sind (rote Dreiecke im Bild). Die Poster und weiteren Materialien, die an den Wänden angebracht sind, spiegeln die Geradlinigkeit der wandräumlichen Strukturierung wider (weiße Linien im Bild), was jedoch wiederum gebrochen wird, in diesem Falle durch die kreisförmige Uhr und das dreieckige Dach (rote Markierungen im Bild). Insgesamt geben zwei Rechtecke aus horizontalen und vertikalen Linien (oben: weiße Linien; unten rote Linien und dunkel gefüllt) die räumliche Strukturierung vor – einmal an der oberen Wand und Decke im Bildhintergrund, einmal zwischen den Tischen im Bildvordergrund. Die räumliche Strukturierung wiederholt sich zwar mit der Reihung der stehenden Kinder, es zeigt sich aber eine Unterbrechung der Geradlinigkeit in Form eines Rechtecks durch deren Größenunterschiede.

Von jeder der drei Deckenlampen aus kann eine Gerade eingezeichnet werden, so ergibt sich ein Fluchtpunkt von den Deckenlampen ausgehend. Dieser trifft die hintere Wand an einer freien Stelle, also ohne Wanddekorationen und ohne Kind, aber exakt zwischen zwei nebeneinanderstehenden Kindern (13, 15). Der Fluchtpunkt befindet sich also nicht in der Bildmitte. Es ergibt sich dadurch eine Verlagerung der Perspektive eher auf die linke Seite des Bildes, statt auf den Mittelpunkt des Bildes. Die Linien der Deckenlampen liegen nicht parallel zu den Linien, die von den Tischkanten im Vordergrund gezeichnet werden könnten. Somit zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der Architektur

des Raumes und der Ausstattung mit Möbeln.

Eine weitere Gerade lässt sich an dem auf dem Boden sitzenden Kind (11) und dem auf dem Stuhl sitzenden Kind im linken Bildmittelgrund (9) anlegen. Über die Verbindung der Köpfe der Kinder ergeben sich fünf Kindergruppen, die dreiecksförmig zu dreimal drei, einmal vier und einmal 14 Kindern angeordnet sind. Hierbei gilt es zu beachten, dass die jeweiligen Gruppen so zusammengefasst wurden, weil die Kinder sowohl in der Fläche des Bildes eng beieinander abgebildet sind, sie zudem aber auch auf der gleichen Ebene in der Bildtiefe sind und zudem zum Teil auch durch Tische oder ähnliche Elemente verbunden sind. Ein Kind (4), im linken Bildvordergrund, ist einzeln zu erkennen, das Gesicht ist bis zu den Ellenbogen mit einem gleichseitigen Dreieck umformt. Das Dreieck entsteht aus der Linie, die sich aus den verschränkten Armen ergibt, und den Linien an den Eckpunkten (den Ellenbogen), die über dem Kopf zusammenlaufen. Das Dreieck der ganz links angeordneten Kindergruppe unter dem hängenden Dach ergibt sich über die Tischkante und die Verlängerung der Dreiecksseiten entlang der Köpfe der sitzenden Kinder (1, 2, 3). Das Dreieck in der Kindergruppe im linken Bildmittelgrund, die sich hinter dem allein sitzenden Kind befindet (4), ergibt sich aus der Geraden entlang der Köpfe der beiden Kinder in der Bildmitte (8, 9) und der Geraden entlang der rechten Deckenlampe. Die Hypotenuse verläuft entlang der Kinne der männlich gelesenen Kinder aus der Kindergruppe (8, 11). Das Dreieck im linken Bildhintergrund ergibt sich aus der Anordnung der Köpfe der drei Kinder (5, 6, 7). Das Dreieck mit den 14 Kindern im mittigen Bildmittel- und hintergrund ergibt sich aus der Geraden, die sich in dem freien Raum zwischen den Kindern im rechten Bildvordergrund und den auf den Boden sitzenden Kindern (12, 14, 17, 18, 20) im Bildmittelgrund bildet, sowie der Geraden entlang des Armes und des Kopfes der Kinder im linken Bildmittelgrund. Die dritte Seite des Dreiecks ergibt sich aus der oberen Seite des Rechtecks entlang der Köpfe der stehenden Kinder im Bildhintergrund (10, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 23). Das Dreieck der zwei stehenden (25, 27) und des einen sitzenden Kindes (26) im rechten Bildhintergrund ergibt sich aus der Anordnung der Köpfe der Kinder. Das Dreieck der im rechten Bildvordergrund sitzenden Kindergruppe ergibt sich über die Köpfe der am Tisch sitzenden (24, 26) und des stehenden Kindes (29).

Ausgehend von der Tischkante im rechten Bildvordergrund verläuft die Gerade entlang des Oberarms der am Tisch sitzenden Schülerin (24). Die Gerade schneidet sich mit der Geraden der mittigen Deckenlampe an der Stelle, an der die Tische nicht bündig aneinander stehen.

Variation:

Hinsichtlich der obengenannten Kompositionsvariation (Bohnsack, 2011, S. 43) können einerseits empirische Vergleichshorizonte (wie z.B. andere Bilder, eigene Vorverständnisse, ...) herangezogen oder die im Bild sichtbaren Aspekte der Komposition experimentell verändert werden. Dies soll jeweils im Anschluss an die Analyse des jeweiligen Aspektes der Gesamtkomposition geschehen. Die Änderungen der Komposition lassen sich jeweils besser in den jeweiligen Unterpunkten beschreiben, weshalb hier nur auf die Kontingenz der eingezeichneten Linien und Formen der planimetrischen Komposition eingegangen werden soll. Dabei bezieht sich die Variation nicht auf die Kontingenz der Interpretation, sondern auf die Gestaltung des Bildes. Wenn z.B. die Kinder in anderen

Konstellationen zusammengestellt wären, würde dies einen Einfluss auf die Interpretation des Bildes haben, gleiches gilt für die Betonung von Linien im Bild. Wären z.B. alle Tische entlang von den Linien ausgerichtet, die z.B. durch die Deckenpaneele vorgegeben wären, hätte auch dies eine andere Aussage. In beiden Fällen würde es darauf verweisen, dass eine geordnete Struktur Teil der Orientierung „Klassenraum“ wäre. Da dies in dem Bild jedoch nicht so ist, scheint die Orientierung hinsichtlich „Klassenraum“ eher auf der von der räumlichen Gestaltung unabhängigen Gruppenkonstellationen zu beruhen. Die jeweiligen Dreier-Konstellationen, die sich nicht in die Gesamtgestaltung einpassen, zeigen hier also eine Orientierung an den Kindern und weniger am Raum bzw. an der Ordnung des Raumes. Gleichzeitig verweisen die Dreiecke aber auf Zusammenhänge innerhalb der Großgruppe.

3.3.2 Szenische Choreografie

Die szenische Choreografie beschreibt die soziale Bezogenheit der Akteur:innen im Bild, wie z.B. die räumliche Positionierung zueinander oder den „Bezug ihrer Gebärden, aber auch Blicke, aufeinander“ (Bohnsack, 2007, S. 81). Die planimetrische Komposition zeigt einerseits eine klare (Vor-)Strukturierung des Raumes, die sich architektonisch durch die rechteckigen Formen an den Wänden und der Decke sowie durch die Dekorationen zeigt, die an den Wänden angebracht sind. Im Kontrast dazu stehen die Kinder, die den Raum füllen. Diese sind zum Großteil in dreiecksförmigen Konstellationen angeordnet, die der rechteckigen Ordnung des Raumes und der Raumdekoration/-gestaltung widersprechen (vgl. Abb. 2). Somit stehen sie heterolog zu dem Raum, den sie einnehmen. Teilweise lässt sich eine Orientierung an der Struktur erkennen, wenn sich z.B. die Kinder im Bildhintergrund in einer Reihe aufstellen. Diese würde der Struktur des Raumes entsprechen, wenn die Kinder nicht unterschiedlich groß wären. So brechen sie die Reihe auf. Generell fällt aber auf, dass eine Orientierung an den vorgegebenen Strukturen im Raum hauptsächlich dann angebahnt wird, je näher die Kinder zur Wand im Bildhintergrund stehen. Im Bildvordergrund sind weder die Kinder noch die Gegenstände, bspw. Tische, an der architektonisch vorgegebenen Grundstruktur des Raumes orientiert. Die Dreiecksstruktur, die den Kindern eigen ist (jedes Kind lässt sich in einem Dreieck verorten), ist auch bei dem Kind vorhanden, das allein im Bildvordergrund zu sehen ist (4). Zudem lässt sich die Dreiecksstruktur auch an dem blauen Dach im linken Bildmittelgrund ausmachen, das sich somit eher an den Kindern als an der vorgegebenen Struktur orientiert. Durch die Anordnung der Kinder als Dreieck, das in die Mitte ragt, wirkt der Raum ausgefüllt. Die Dreieckskonstellationen sind nicht immer gleich – in dem Sinne, dass es nicht immer gleichseitige Dreiecke sind –, was dem Bild den Eindruck von Unordnung verleiht, auch wenn es immer wieder Zusammenhänge zwischen einzelnen Kindern gibt, die sich insgesamt zu einem Gesamtbild ergeben.

Variation:

Durch eine andere Anordnung der Tische (z.B. mehr Tische als abgebildet im Bild) hätte die architektonisch vorgegebene Struktur des Raumes auch auf die Kinder übertragen werden können. Gleiches gilt für ein Aufstellen sortiert nach Größe. Kinder, die auf dem Boden sitzen oder zwischen den

Tischen stehen, brechen die Ordnung, weshalb es notwendig gewesen wäre, diesen einen festen Platz zuzuweisen, wenn die vorgegebene Struktur eingehalten werden sollte. Dadurch, dass teilweise noch Stühle frei sind, wäre dies sogar möglich gewesen. Gleiches gilt für den recht großen freien Raum auf dem Boden mittig im Bildvorder- und mittelgrund. Wäre es wichtig gewesen, die Struktur des Raumes zu übernehmen, wäre es möglich gewesen.

3.3.3 Perspektivische Projektion

Neben der Beziehung der Akteur:innen ist auch die Beschreibung der gewählten Perspektive wichtig. Es geht hier darum, zu schauen, welche Kameraperspektive gewählt wurde und wie somit in spezifischer Weise „Räumlichkeit und Körperlichkeit und damit auch eine Gesetzmäßigkeit in das Bild hineingetragen“ wurde (Bohnsack, 2007, S. 81). Der Fotograf nimmt das Foto aus einer Frontalperspektive auf, fokussiert dabei aber nicht den Fluchtpunkt des Bildes (vgl. Abb. 2). Die Blickrichtung des Fotografen befindet sich frontal vor den Kindern und ist nach hinten in den Raum gerichtet. Aus dieser Perspektive wirkt die linke Bildhälfte voller und gedrungener als die rechte, obwohl die Anzahl der Kinder gleich ist. Links sitzen mehr Kinder an mehreren Stellen verteilt, während rechts die meisten Kinder nebeneinanderstehen. Links sind auch mehr Dekorationselemente zu sehen. In dieser Perspektive wird neben den Kindern, einem Teil der Fensterfront und einem Teil der hinteren Wand des Raumes auch ein Teil der Decke sichtbar.

Variation:

Es wären verschiedene Alternativen in der Wahl der Perspektive denkbar gewesen. Einerseits könnte der Bildbereich gleichbleiben, aber der Blickwinkel von weiter oben oder weiter unten gewählt werden. Dies hätte vor allem Auswirkungen darauf, wie die Kinder betrachtet werden. Durch die Wahl auf Augenhöhe bzw. leicht darüber ergibt sich ein Blick aus der Sicht eines verglichen mit den Kindern größeren Menschen (z.B. eines Erwachsenen) auf die Kinder.

Neben der Höhe der Kamera könnten auch noch andere Orte im Klassenzimmer eingenommen worden sein. So ergibt sich in diesem (und auch in den anderen Bildern der Bildreihe) der Eindruck, dass ein Teil des Raumes abgeschnitten ist. Auch wenn es so aussieht, als wären trotzdem alle Kinder in den Bildern abgebildet, so fehlen doch konstitutive Elemente des Raumes, als Zimmer begriffen, z.B. vier Wände oder hier auch eine Tür, durch die der Raum betreten werden kann, was in anderen Bildern der Reihe mitabgebildet ist. Auch ein vermeintlich existierendes Pult sowie eine Lehrkraft werden nicht in den Bildausschnitt mit aufgenommen.

3.3.4 Schärfe und Unschärfe

Die Analyse von Schärfe und Unschärfe bezieht sich einerseits auf das Verhältnis der beiden Aspekte und andererseits darauf, was scharf gestellt ist und was nicht, wobei die schärferen Teile des Bildes dieses oft bestimmen und die unschärferen eher für die Stimmung des Bildes verantwortlich sind (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 345).

Zur Wand hin nach hinten in den Raum hinein wird das Foto immer unschärfer. Im Bildvordergrund sind Kinder und einzelne Wörter ihrer Bücher oder Hefte scharf zu erkennen und (somit) lesbar. Im Bildmittelgrund wird die Scharfstellung schon etwas schwächer und kleinere Schriftgrößen auf Büchern oder Heften sind nicht mehr zu entziffern, während aber Gesichtsausdrücke der Kinder noch klar zu erkennen sind. Im Bildhintergrund sind nur noch groß gedruckte Buchstaben und Wörter lesbar und teilweise auch nicht mehr erkennbar, ob Kinder die Augen geöffnet oder geschlossen haben. Von manchen Raumgestaltungselementen sind nur Formen und Farben zu erkennen. Generell ist das Bild auf die Kinder perspektiviert und geschärft – im Bildvordergrund sind bspw. rechts die zwar lesbaren Namen an dem Kirschbaum verhältnismäßig unscharf.

Variation:

Die Einstellung der Brennschärfe erzeugt hier keinen besonderen Effekt. Es wird eine generelle Sicht in einen Raum nachgebildet, wie, wenn eine Person hineinschaut und den Bildvordergrund fokussiert. Dadurch wird nichts besonders hervorgehoben, wie dies z.B. bei der Scharfstellung auf einzelne Bereiche gewesen wäre, z.B. auf die Kinder oder gestaltenden Elemente.

3.3.5 Ikonologisch-ikonische Interpretation

In einem letzten Schritt werden nun die einzelnen Elemente bzw. die Analysen der einzelnen Kapitel zusammengefasst zu einer „Gesamtinterpretation des Dokumentsinns“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 345), um das „habituelle implizite Wissen“ herauszuarbeiten (ebd., S. 342), also die Orientierungen der Bildproduzent:innen.

Auf dieser Ebene können nun die Elemente, die auf der (vor-)ikonografischen Ebene beschrieben wurden, mit Bezug zur Gesamtkomposition des Bildes interpretiert werden. Zudem werden als Vergleichshorizonte die anderen Bilder der Bildreihe sowie final auch unsere dargelegten Vorannahmen hinzugezogen.

Die detailreiche Beschreibung der Kinder lässt drei Schlüsse zu, die in der Folge noch weiter interpretiert werden. Zum einen verweist die sehr ähnliche Kleidung mit wenig Variation und sehr ähnlichen Farben auf eine gewisse *Schulkleidung*. Auch wenn hier keine Embleme wie Wappen oder Zeichen einer Schule zu sehen sind, kann trotzdem darauf geschlossen werden, dass nur eine begrenzte Auswahl an Kleidung für die Kinder zur Verfügung steht, wie es für das Konzept von Schuluniform üblich ist. Dass es dennoch einen Rahmen gibt, in dem Individualität ausgedrückt werden kann, zeigt das Kind mit dem rosa Haarreif (24). Außerdem kann anhand der Beschreibung der jeweiligen Haltung und der Gesichtsausdrücke eine gewisse Bandbreite an Gestik und Mimik im Bild erkannt und hinsichtlich der jeweiligen Emotionen interpretiert werden. Zweitens verweisen einzelne Merkmale

(wie z.B. die Zahnücke bei Kind 4) auf das ungefähre Alter der Kinder, was sie, in Kombination mit der Kleidung und der Schulpflicht in England, als *Schüler:innen* erkennen lässt. Die beschriebenen Namensschilder auf den Tischen verweisen auf ein Setting, in dem in wechselnden Gruppen gearbeitet wird. Die Bücher in den Händen, die zur Präsentation bereit liegen bzw. gehalten werden, lassen sich drittens als Hinweis auf das Unterrichtsfach *literacy* erkennen, welches unter dem Bild aufgeführt wird.

Mit Blick auf die Frage, was einen Raum zum Klassenraum macht und diesen charakterisiert, lässt sich bei der Interpretation der verschiedenen herausgearbeiteten Elemente eine analytische Trennung vornehmen, da das Bild von zwei Kategorien an Bildproduzent:innen hergestellt wird. Zum einen lassen sich die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungspraktiken des Fotografen als abbildenden Bildproduzenten und zum anderen die Orientierungen der wie soeben hergeleitet als Schüler:innen markierten Kinder als abgebildete Bildproduzent:innen rekonstruieren, bzw. was für sie „Klassenraum“ ausmacht. Zunächst wird im Folgenden auf die Aspekte eingegangen, die der *abbildende Bildproduzent* gesteuert hat bzw. steuern konnte. Dort, wo er den Kindern Spielraum gelassen hat (z.B. Gesichtsausdruck), wird deren Interpretation von „Klassenraum“ analysiert.

Ein wichtiger Aspekt für die Interpretation ist die Perspektive bzw. die Auswahl des Bildausschnittes. Dabei lassen sich die Dinge interpretieren, die im Bild sind, und die, die nicht im Bild sind. In dem vorliegenden Bild ist die Perspektive so gewählt, dass nicht der ganze Raum zu sehen ist. Ein Teil des Raumes bleibt angedeutet und der Raum somit unfertig. Gleichwohl werden die Kinder, die wahrscheinlich Sitzplätze in dem anderen Teil des Raumes hätten, in dem gewählten Ausschnitt des Raumes abgebildet. Das ergibt sich aus dem Ungleichverhältnis hinsichtlich der Anzahl von Kindern und Stühlen oder Sitzmöglichkeiten. Dies lässt den Schluss zu, dass für den Fotografen die Anwesenheit der Kinder wichtiger erscheint als die Sitzordnung bzw. das Ein- oder Erhalten dieser. Das Besondere an diesem Teil des Raumes ist, dass die Dekoration an den Wänden bzw. der Decke zu dem Unterrichtsfach „Literacy“ passt, das als Bildunterschrift benannt ist. Im Hintergrund an der Wand befinden sich für das Fach „Literacy“ relevante raumgestaltende Elemente: Alphabet, Anlaute, Umlaute etc. Ausgewählt ist ein Bildausschnitt, der dekorativ umfangreich gestaltet ist – im rechten Bildhintergrund deutet sich aufgrund der unbehängenen Wände an, dass der weitere Klassenraum weniger stark mit Girlanden, Schüler:innenprodukten, Lern- und/oder Strukturierungshilfen behangen sein könnte. Es ist dem Fotografen aber wichtig, eben diese Produkte mit abzubilden – er hätte auch die Hälfte des Bildhintergrundes aussparen können, um den Fokus ausschließlich auf die abgebildete Kindergruppe zu legen. Dieser Teil des Bildes unterstützt allerdings die Fachzuweisung. Dass einige Kinder Bücher oder Hefte dabeihaben, verdeutlicht dies ebenfalls. Der Fotograf wählt also, wie in anderen Bildern seiner Reihe ebenso, einen Ausschnitt des Bildes, der das Fach unterstreicht. Bis hierhin lassen sich zwei Interpretationen konkretisieren:

Zum einen scheinen die Kinder wichtiger zu sein für das Verständnis von „Klassenraum“ als die vollständige Abbildung des Raumes bzw. der Sitzordnung und zum anderen kann der Raum bzw. die Gestaltung des Raumes als wichtiger Teil des Verständnisses von „Klassenraum“ gesehen werden,

sprich: Durch die Gestaltung und Nutzung des Raumes in Verbindung mit den Kindern entsteht ein „Klassenraum“. Weniger wichtig ist, dass die Kinder alle einen zugewiesenen Sitzplatz haben. Dies wäre dadurch repräsentiert, wenn die Kinder auf den für sie vorgesehenen Sitzplätzen abgebildet worden wären, was durch eine andere Perspektive möglich gewesen wäre.

Die Gestaltung des Raumes ist ein wichtiger Aspekt von „Klassenraum“, der sich auch in anderen Nuancen im Bild zeigt: Der ursprüngliche, also prädekorierter, Raum weist keine Merkmale auf, die eine bestimmte Nutzung vorschlagen. Lediglich die helle Ausleuchtung und die reizarm gestalteten Wände lassen auf eine Tätigkeit schließen, die Konzentration erfordert, was jedoch in vielen Bereichen notwendig sein kann. Zudem lassen sich im Bild keine kindsspezifischen architektonischen Merkmale erkennen, die auf eine architektonisch vorstrukturierte Nutzung als Klassenraum verweisen würden. Erst indem dieser Raum mit Kindern gefüllt und auf die Bedarfe der Schüler:innen angepasst wird (z.B. durch Materialien an den Wänden), entsteht ein Klassenraum, der z.B. für Unterricht genutzt werden kann, in diesem Falle für „Literacy“. Die Merkmale der Räume der Bildreihe erinnern zunächst also eher an Büroräume (z.B. durch die Deckenlampen), die nicht auf die Belange der Kinder zugeschnitten und somit insofern unfertig sind, als dass sie noch durch die Schüler:innen und die Lehrkraft angeeignet und damit zum Klassenraum werden müssen:

Der Fotograf wählt eine Perspektive, die die Decke des Raumes ebenfalls abbildet, obwohl dort keine Dekoration mehr vorhanden ist. Somit werden aber die Deckenlampen mit in das Bild integriert. Dies lässt sich in vielen anderen Bildern aus der Reihe ebenfalls beobachten. Durch die Abbildung des Teiles des Raumes, der nicht von den abgebildeten Personen gestaltet ist, wird die vorgängige Architektur sichtbar. Die Lampen, die so auch in anderen Settings, wie etwa Büros, hängen könnten, sind zwar effizient in der Ausleuchtung des Raumes, können aber wahrscheinlich nicht auf diverse Bedürfnisse angepasst werden (z.B. bzgl. Dimmen oder Farbvarianz des Lichts). Es geht also darum, den Raum gut auszuleuchten, und nicht darum, ein spezifisches Ambiente für die Schüler:innen zu schaffen. Gleiches gilt für die Decke bzw. die Abbildung von leeren Wänden in anderen Bildern. Der Raum, an oder in dem Schule und Unterricht stattfinden und der hier von dem Fotografen inszeniert wird, ist oft in seiner Ursprünglichkeit nicht speziell für Schüler:innen entworfen, sondern wird erst durch die zweckmäßige Ausgestaltung (z.B. Dekoration der Wände, Bestuhlung, Medien) zu einem für Schule funktionalen Raum. Dies scheint für den Fotografen ein entscheidendes Merkmal von Klassenraum zu sein, da es sich in allen Bildern aus Innenräumen wiederfinden lässt in der Bildreihe.

Auffällig ist, dass in fast keinem der Bilder eine als Lehrkraft zu lesende Person abgebildet ist. Es sind nahezu ausschließlich Kinder der spezifischen in der Bildunterschrift genannten Altersgruppe abgebildet⁴. Auch wenn dies praktische Gründe haben könnte, wie z.B., dass die Lehrkraft neben dem

⁴ Es gibt nur ein Bild, auf dem vermutlich eine Lehrkraft abgebildet ist. Dabei ist sie jedoch nur anhand des vermuteten Alters als solche erkennbar und dies auch nur auf den zweiten Blick (Wolsingham School and Community College, County Durham, UK, Year 10, Food Technology, 2004).

Fotografen steht und die Kinder im Blick behält, ist dies insofern auffällig, als dass dies auch auf Bildern der Fall ist, auf denen die Kinder aufgrund ihres Alters weniger Beaufsichtigung und Anleitung benötigen könnten. Es lässt sich also darauf schließen, dass die physische Anwesenheit einer Lehrkraft für den Fotografen nicht notwendig ist für die Definition von „Klassenraum“. Die Anwesenheit der Kinder und der von den Kindern (und der Lehrkraft) gestalteten Dekorationen im Raum jedoch schon. Somit wird die Anwesenheit einer Lehrkraft über die Raumgestaltung zwar angedeutet, und darüber auch für zentrale didaktische Rahmungen wie Classroom Management, in der fehlenden Repräsentation jedoch in ihrer Bedeutung herabgesetzt. Die Abwesenheit der Lehrkraft könnte aber auch darauf verweisen, dass durch die gewählte Perspektive der Eindruck entsteht, dass das Bild den Blick der Lehrkraft darstellen könnte. Sie nimmt die Kinder in den Blick sowie die relevanten Inhalte und die Kinder sind ihr (zumindest überwiegend) körperlich zugewandt. Die unten beschriebenen unterschiedlichen Gesichtsausdrücke könnten dann auf die jeweilige unterschiedliche emotionale Zugewandtheit zur Lehrkraft verweisen. Alternativ kann der Blick auf die Schüler:innen und in den Klassenraum aber auch einem flüchtigen Blick in das Klassenzimmer gleichen, wie dies z.B. der Fall wäre, wenn jemand an der Tür oder einem Fenster vorbeigeht. Da in den anderen Bildern teilweise Türen abgebildet sind, ist diese Deutung jedoch weniger haltbar.

Im Datum #7 lässt sich eine Besonderheit finden, die auf eine weitere Akteur:innengruppe in der Konstitution von Klassenraum verweist, welche jedoch noch weniger Bedeutung hat als die Lehrkraft, da dies nur in einem, diesem, Bild in der Bildreihe auftaucht, und zwar die Erziehungs- oder Sorgeberechtigten der Kinder. Diese kommen in Datum #7 dadurch ins Spiel, dass ein Kind (25) in seiner Identität nachträglich unkenntlich gemacht werden musste. Unabhängig davon, ob die Entscheidung dazu schon vorher feststand und der Fotograf sich trotzdem dazu entschieden hat, das Kind mit aufzunehmen, oder ob es nachträglich von den Erziehungs- oder Sorgeberechtigten entschieden wurde, verweist dies auf Entscheidungen, die von Erziehungs- oder Sorgeberechtigten getroffen werden. Da das Kind nicht volljährig ist, kann die Entscheidung, ob das Kind identifizierbar auf dem Bild sein soll, nur von den Erziehungs- oder Sorgeberechtigten getroffen worden sein. Diese Entscheidungen können (wie hier abgebildet) einen Einfluss auf die Situation im Klassenraum haben. Dieser Verweis wäre insofern nicht zwingend notwendig gewesen, als dass der Fotograf das Bild nicht in die Sammlung hätte aufnehmen müssen. Es gibt in der Reihe ein anderes Bild, das das Unterrichtsfach Literacy, und ein wiederum anderes, welches die entsprechende Altersstufe abbildet. Es scheint also für den Fotografen eine gewisse Bedeutung zu haben, dieses Bild in die Sammlung aufzunehmen.

Aus Sicht der Kinder als abgebildete Bildproduzent:innen lassen sich verschiedene Kontinuen erkennen, die die Praktik des Schüler:in-Seins in einem Klassenraum charakterisieren. Diese Praktiken führen sie da auf, wo der Fotograf (wahrscheinlich) nicht das Bild in Gänze herstellen bzw. die Inszenierung kontrollieren konnte. Dies kann in mehreren Bereichen der Fall sein (z.B. bei der Anordnung der Kinder im Raum, im Sinne des Classroom Managements also fast auf proxemischer Ebene), scheint aber auf jeden Fall bei Gestik und Mimik der Fall zu sein. So lassen sich auf allen Bildern

Kinder mit verschiedenen Gesichtsausdrücken finden. Auf dem vorliegenden Bild lässt sich das Kontinuum hinsichtlich einer *Bereitschaft bzw. der Ablehnung, am Unterricht oder Fotomachen teilzunehmen*, aufspannen, exemplarisch zwischen Kind 2 mit aufgeschlagenem Buch und aufmerksamem Blick und Kind 6 mit verschränkten Armen und Kinn auf der Brust (vgl. Abb. 1). Auch die Gesichtsausdrücke lassen sich auf einem Kontinuum verorten, von *freundlich grinsend über gelangweilt bis hin zu ängstlich*. Wie oben erwähnt (s. Kap. 3.2), können sich die unterschiedliche Gestik und Mimik als Varianten der Zugewandtheit zu der Lehrkraft, dem Fach oder der Institution Schule gegenüber interpretieren lassen oder in Bezug auf das Fotografiert werden. Da sich der Fotograf aber für genau dieses Bild entscheiden hat, bei dem die Gesichtsausdrücke sehr unterschiedlich sind, und dies auch bei anderen Bildern der Reihe der Fall ist, kann davon ausgegangen werden, dass für ihn die unterschiedlichen Gesichtsausdrücke und damit durchaus Stimmungsausdrücke und inneren Haltungen zu „Klassenraum“ gehören bezüglich des Unterrichts bzw. des Wohlfühlfaktors im Klassenraum. Zudem lassen sich alle Kinder in Dreiecks-Konstellationen zusammenstellen (s. Kap. 3.3.1), was vermutlich nicht aktiv vom Fotografen hergestellt wurde bzw. nicht bewusst so arrangiert wurde. Dies verweist auf kleinere Zusammenhänge innerhalb der Klassengemeinschaft. Das Zusammenkommen in (Sub-)Gruppen ist wahrscheinlich Teil des Unterrichts, auf jeden Fall aber eine Praktik in den Pausen. Schüler:in-Sein scheint somit auch daran orientiert zu sein, in kleineren Einheiten als in der gesamten Klasse zusammenzukommen.

Zwischenfazit:

Mit unserem dokumentarischen Blick auf das Datum #7 zeigen sich zwei zentrale Aspekte von „Klassenraum“: Einerseits geht es um die *Aneignung des Raumes* und andererseits um die *Anwesenheit der Kinder resp. Schüler:innen*. Wir können rekonstruieren, dass Schüler:innen als die entscheidenden Akteur:innen von Klassenraum markiert sind, wenn nicht die Architektur an sich, sondern die Nutzung und Aneignung des materialen und gestalteten Zimmers als entscheidend für die Wahrnehmung des Raums konstitutiv gesetzt wird. Da der Grad der Einmischung des Fotografen, im Sinne von Regieanweisungen bspw., unklar ist, ist auch die Schüler:innen-Perspektive weniger klar.

4 Nutzung von KI als Vergleichshorizont und in der Kompositionsvariation

Mit der Entwicklung und damit einhergehenden flächendeckenden Verfügbarkeit von KI eröffnen sich neue Chancen, die etablierte Methoden der rekonstruktiven Sozial- und Bildungsforschung zu erweitern. Konkret möchten wir in diesem Beitrag vorschlagen, die bildgenerierenden bzw. -bearbeitenden KI zu nutzen, um einerseits weitere Vergleichshorizonte zu erhalten und andererseits das Verfahren der Kompositionsvariation aus dem hypothetischen Raum ins Konkrete zu überführen.

Zu diesem Zweck haben wir einerseits mit Canva AI⁵ zwei Bilder erstellt und nutzen diese als Vergleichshorizonte für die bis zu diesem Zeitpunkt erarbeiteten Orientierungen von Klassenzimmer aus dem Datum #7. Andererseits haben wir eine Kompositionsvariation mit ChatGPT durchgeführt, indem wir die Kinder aus dem Datum #7 retuschiert haben.

Unserer Annahme nach müssten die generierten Bilder kollektive Orientierungen zu „Klassenraum“ abbilden – schließlich schöpft ein bildgenerierendes Foundation Model algorithmisch aus einem Fundus kollektiv geteilter Erfahrungen (vgl. z.B. Ertel, 2020, S. 9, Knaus, 2023, S. 6). So stellt das von der KI generierte Bild einen empirischen Vergleichshorizont mit Blick auf kollektives Wissen dar: Mit Bohnsack (2014, S. 43) drückt sich Kollektivität u.a. über eine „Verdichtung des Diskurses“ aus. Auch wenn er insbesondere für Gruppendiskussionen markiert, dass geteilte Erfahrungsräume diese Kollektive potenzieren, fällt der Bezug im KI-Kontext ins Gewicht: Soziale Kontextualisierung, also eine Auseinandersetzung eigener impliziter Strukturen und Logiken mit Perspektiven anderer, unterstützt eine Konturierung eben dieses Individuellen. Kollektivität ist hierbei ausgerichtet auf Perspektiven, „die dem Erleben des Einzelnen heteronorm und eben Gegenstand dieses Erlebens sind“ (ebd., S. 121). Das heißt, erst die „Teilhabe an unterschiedlichen Wirklichkeiten“ (ebd., S. 117) ermöglicht und gestaltet Zugang zu habituell verankertem Wissen. Im Kontext von KI(-Tools), wie im Falle dieses Beitrags Canva AI als kostenloses KI-Design-Tool, wird im Kollektivitätsbezug relevant, dass bspw. Konzerne hinter den Tools stehen, über die kollektive Wissenszugänge zu Themen algorithmisch abrufbar werden und im doppelten Kollektivitätssinne dann eben auch noch oft systemgeprompted spezifisch gefiltert zum Output bereitgestellt werden (vgl. hierzu Hutflötz, 2024, S. 352). „KI wird so zu einem Handlungsträger neben menschlichen Handlungsträgern und ko-konstituiert damit sozialen Sinn, kollektive Typologien und gesellschaftliche Kategorisierungen. Insgesamt bildet KI damit einen Bestandteil der sozialer [sic!] Strukturbildung und der sinnhaft sozialen Interaktivitäten“ (Rauer, 2024, S. 465). Kahlert et al. (2024, S. 502) spezifizieren diese Perspektivierung, indem sie KI insgesamt ein „verbindendes Potenzial zwischen Disziplinen, Traditionen, und Themen“ zuweisen und sie somit als „kollektivbildend“ entwerfen. KI-Tools „can be adapted or fine-tuned to a wide range of downstream tasks, making them versatile and capable of being integrated into a variety of collective processes, including idea generation, de-liberation and preference aggregation“ (Burton et al., 2024, S. 1645), weswegen wir davon ausgehen, dass kollektives Wissen in Output durch KI-Tools abbildbar und abgebildet ist, ähnlich wie dies bspw. auch jüngst Lieder und Schäffer (2023, S. 138) tun, wenn sie im Kontext von Forschungswerkstätten davon ausgehen, dass „generative Sprachmodelle sich in dieses komplexe Handlungs-, Wissens- und Könnensgeflecht einfügen“, was die Autoren „als Anwendungsfall von »Collaborative Intelligence«“ fassen. Darüber validiert sich unserer Meinung nach, dass sich kollektives Wissen auch über KI-Tools zeigt (vgl. dazu auch

⁵ Prompt: Bitte erstelle ein Bild von einem Klassenzimmer, das zu der Bildunterschrift: Motcombe Community School, Eastbourne, UK Year 1, Literacy, 2015 passt.

Burton et al., 2024, S. 1645). Diese Überlegungen veranlassten uns, neben den bisherigen Interpretationen diese dritte Ebene zu öffnen und die von Canva AI generierten Bilder (Abb. 3 & 4) sowie die anderen empirischen Daten der Bilderreihe als Vergleichsbilder zu behandeln, um homo- und heterologe Strukturen zu rekonstruieren.



(Abb. 3 & 4: KI-generierte Bilder zu „Klassenraum“)

Hinsichtlich der oben herausgearbeiteten Merkmale von Klassenzimmer lassen sich in den Bildern homologe Strukturen finden. So sind, wie in Datum #7, auch in den KI-generierten Bildern die Wände ausgestattet mit vielen Plakaten und vermeintlichen Merkhilfen. Auffällig ist dabei die Ähnlichkeit in der Gestaltung, die sich z.B. in der Farbgebung bemerkbar macht. Ebenfalls in den Bildern vorhanden sind Kinder. In beiden Fällen tragen sie zudem jeweils ähnliche Kleidung, die ebenfalls als eine Schuluniform deutbar ist. Außerdem sind diese Kinder an Gruppentischen zusammengesetzt und haben Hefte und Bücher aufgeschlagen, die zu dem Unterrichtsfach passen. Der Prompt hat mehrere Bilder hervorgebracht, auf einem ist vermeintlich eine Lehrkraft, mindestens eine erwachsene Person zu sehen (Abb. 3), auf den anderen nicht. Genauso wie bei den Bildern auf der Website ist eine Lehrkraft somit nur zum Teil ein wichtiges Element von Klassenraum im Horizont der KI, hauptsächlich wichtig sind die Gestaltung des Raumes als Lernumgebung und die Kinder im Raum. Ebenfalls nicht wichtig für die Darstellung von Klassenraum ist in beiden Fällen die Sichtbarkeit aller Wände, Türen oder der Gesamtstruktur des Raumes. In allen Bildern ist immer nur ein Ausschnitt zu sehen.

Anders als auf dem Datum #7, ist jedoch ein Lichteinfall in das Klassenzimmer in beiden Bildern deutlicher zu sehen, der in dem Bild eine mystische bzw. verklärte Atmosphäre schafft. Dadurch, dass dies in dem Datum #7 nicht der Fall ist, scheint dies für den Fotografen nicht wichtig zu sein, sprich keine Bedeutung im Kontext der Darstellung von Klassenraum zu haben. Ebenfalls anders ist das Arrangement der Kinder, die in beiden Bildern alle einen Platz haben und an diesem auch sitzen. Anders als im Datum # 7, auf welchem ein Teil der Kinder steht, scheint es im KI-Modus wichtig zu sein, dass alle Kinder einen Ort zum Sitzen haben. Heterolog zum Datum # 7 sind zudem die Blickrichtungen der Kinder. In den Abbildungen 3 und 4 sind deren Blicke auf die Bücher und Hefte vor ihnen fokussiert und zeugen eher von Konzentration, während in den Bildern von Julian Germain die Kinder einerseits in die Kamera blicken und andererseits eine größere Variabilität in der Gestik und Mimik haben.

Ebenso wie für die Vergleichshorizonte lässt sich die KI-unterstützte Kompositionsvariation heranziehen, um die bisherigen Ergebnisse auszuschärfen. Dabei wurde das Datum #7 mit ChatGTP (Prompt: Ersetze bitte die Kinder durch den Hintergrund in diesem Bild.) verändert, um die Möglichkeit durchzuspielen, dass der Klassenraum ohne Kinder dargestellt wird (Abb. 6). Gleiches gilt für das andere Bild (Abb. 5), in dem der Hintergrund getauscht wurde und ohne Dekorationen dargestellt wurde (Prompt: Kannst du bei dem Bild oben die Dekorationen an den Wänden entfernen?). Hierbei ist zu beachten, dass die Arbeit mit ChatGPT hier an Grenzen stoßen kann, weil bei manchen Prompts die Aussage kam, dass Bilder mit Kindern eigentlich nicht verändert werden dürfen. Dies schien aber nur manchmal zu gelten, da diese Antwort nicht immer kam, dennoch ist dies bei der weiteren Forschung zu beachten und in ethische Entscheidungen mit einzubeziehen. Da es sich hier um ein öffentlich zugängliches Bild handelt, gehen wir davon aus, dass die abgebildeten Menschen darüber in Kenntnis gesetzt wurden, dass das Bild veröffentlicht wird und deren Erlaubnis (bzw. deren Eltern) eingeholt wurde. Dennoch zeigt sich hier aus forschungsethischer Perspektive, welche Abwägungen Forschen mit KI impliziert und so auch forschungspraktische Verunsicherungen evozieren kann.



(Abb. 5 & 6: Mit ChatGPT veränderte Bilder)

Auf dem Bild ohne Dekorationen (vgl. Abb. 5) ist zu sehen, wie sehr diese zu dem Eindruck des Bildes beitragen. Die Klasse ist als solcher zu erkennen, z.B. an der Uniform und dem ähnlichen Alter, der (Klassen-)Raum, in dem sie sich aufhalten, wirkt jedoch nicht passend. Gerade in der Altersstufe würde man eine buntere Gestaltung des Raumes erwarten. Dies stärkt den oben beschriebenen Aspekt, dass die (Um- bzw. Aus-)Gestaltung des Raumes wichtig ist für „Klassenraum“. Gleiches gilt für die umgekehrte Variation, in der die Kinder aus dem Bild entfernt wurden (vgl. Abb. 6). Die fehlenden Kinder bilden eine Leerstelle. Die Gestaltung des Raumes verweist auf den regelmäßigen Besuch von Kindern in diesem Raum, die jetzt aber nicht zu sehen sind. Der Raum könnte somit auch ohne die Anwesenheit der Kinder als ein Klassenraum identifiziert werden. Somit wird im Vergleich deutlich, welchen Stellenwert die Kinder in den Orientierungen des Fotografen bzgl. Klassenraum haben. Indem die Kinder abgelichtet werden, wird ihnen eine besondere Bedeutung zu teil. Sie füllen die beschriebene Leerstelle aus und nehmen somit einen wichtigen Anteil an den Orientierungen ein.

Fazit

So kommen wir insgesamt in unserer interpretativen Auseinandersetzung mit Datum #7 zu dem Schluss, dass als konstitutive Orientierungen und damit identifikationsstiftend für ein Zimmer als ein Klassenraum das Zusammenspiel von Schüler:innen, die im Raum handeln und sich positionieren (proxemisch, mimisch und gestisch), Einrichtungsgegenständen (wie Tische), schulpraktischen Gebrauchsgegenständen (Bücher, Hefte, Schreibutensilien) sowie die Architektur (Fenster) des Raumes gelten (können). Dies ergibt sich aus der Rekonstruktion der Orientierungen des Fotografen, die abgeglichen wurden mit den Vorannahmen der Autor:innen und den KI-generierten Vergleichshorizonten.

Mit diesem experimentellen Ausflug in die Nutzung der KI sind resümierend verschiedene Dinge deutlich geworden. Erstens lassen sich große Homologien zwischen den KI-generierten Bildern, dem Datum # 7 sowie anderen Bildern aus der Bildreihe des Fotografen und unseren Vorannahmen finden. Dies zeugt von einem geteilten Wissen, das nicht nur zwischen Menschen, sondern auch mit dem KI-Tool Canva AI geteilt ist. Zweitens lässt sich feststellen, dass die KI dort als Vergleichshorizont dienen kann, wo nicht so viele Bilder zur Verfügung stehen, wie in diesem Fall. Dies eröffnet forschungspraktisch gedacht neue Möglichkeiten für die dokumentarische Bildinterpretation, hinsichtlich mehr Verwendung von KI im Forschungsalltag. Auch die Möglichkeit, Bilder durch KI zu verändern, hat sich als praktikabel für die Kompositionsvariation herausgestellt, da so der Eindruck deutlich geworden ist, den das Bild mit einer anderen Gestaltung vermitteln würde. Auch wenn noch mehrere Studien empirisch zeigen müssen, dass diese Arten der Nutzung gewinnbringend sind, so zeigt sich hier, dass es durchaus ein gangbarer Weg ist, die Analyse des Bildes mit der KI abzugleichen.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. (2011). Dokumentarische Methode. Online Fallarchiv Schulpädagogik. Abruf unter http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/asbrand_dokumentarische_methode_ofas.pdf
- Bohnsack, R. (2007). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In R. Bohnsack (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2. Aufl., S. 69-92). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2009). The interpretation of pictures and the documentary method. Historical Social Research, 34(2), 296-321.
- Bohnsack, R. (2011). Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode (2. Aufl.). UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften: Bd. 8407. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Fotointerpretation. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), Handbuch Körpersoziologie (2. Aufl., S. 595-612). Springer VS.
- Burton J. et al. (2024). How large language models can reshape collective intelligence. Nature Human Behaviour, 8, 1643–1655).

- Ertel, W. (2020). Grundkurs Künstliche Intelligenz. Springer Fachmedien.
- Graalman, K., Jäde, S., Katenbrink, N. & Schiller, D. (2022). Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Hutflötz, K. (2024). Hegemoniale Machtstruktur? Eine Kartierung der Akteure im aktuellen KI-Diskurs. In M. Heinlein & N. Huchler (Hrsg.), Künstliche Intelligenz, Mensch und Gesellschaft. (S. 342-365) Springer VS.
- Kahlert, P., Tatari, M., Kahlert, S., Pollozek, S., Buchholz, J., Lang, B. & Passoth, J.-H. (2024). Künstliche Intelligenz: Eine Methode für alles? Sozialwissenschaftliche Methodologie der KI-Forschung, ihre Herausforderungen und Möglichkeiten. In M. Heinlein & N., Huchler (Hrsg.) Künstliche Intelligenz, Mensch und Gesellschaft. (S. 501-530) Springer VS.
- Knaus, T. (2023). Künstliche Intelligenz und Bildung: Was sollen wir wissen? Was können wir tun? Was dürfen wir hoffen? Und was ist diese KI? Ein kollaborativer Aufklärungsversuch. In Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 23.
- Lieder, F. & Schäffer, B. (2023). Vermittlung rekonstruktiver Sozialforschung durch künstliche Intelligenz – auf dem Weg zu hybriden Konzepten des Lehrens und Lernens. In Journal für Psychologie, 31(2), 131-154.
- Mannheim, K. (1964). Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk. Luchterhand.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (4. Aufl.). Lehr- und Handbücher der Soziologie. Oldenbourg Verlag.
- Rauer, V. (2024). Von Interaktion zur Transformaktion: Die Folgen von Künstlicher Intelligenz für Theorien sozialen Handelns. In M. Heinlein & N. Huchler (Hrsg.), Künstliche Intelligenz, Mensch und Gesellschaft. (S. 464-499) Springer VS.

Autor*in

Fabian Muhsal, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Sehens, Humboldt-Universität zu Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Soziale Medien, Selbstdarstellungen, Körpersoziologie, Bildinterpretation, Dokumentarische Methode

fabian.muhsal@hu-berlin.de

Autor*in

Katharina Graalman, Dr.in, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Universität Osnabrück.

Arbeitsschwerpunkte: Künstliche Intelligenz in Schule und Unterricht, Bildungs(un-)gerechtigkeit, Lehrer:innenhabitus, Dokumentarische Methode, Psychosoziale Gesundheit im Lehramt(sstudium)

katharina.graalman@uni-osnabrueck.de