

## Fotografien als Quellen in der erziehungswissenschaftlichen und historischen Forschung

von Ulrike Mietzner

### Bild und Bildung

Bild und Bildung sind nicht allein etymologisch eng verwandt, Menschen deuten die Welt und sich selbst in Beziehung zur Welt permanent, nicht allein in Worten, sondern auch in Bildern. Das eine kann von dem anderen schwer getrennt werden, denn Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozesse sind wesentlich gekennzeichnet durch das Wechselspiel innerer und äußerer Bilder, durch das Einverleiben der Bilder, in denen uns die Welt entgegentritt, durch Umformen, Neuschaffen und Streben nach adäquatem Ausdruck innerer bildhafter Vorstellungen auf allen Ebenen menschlicher Ausdruckstätigkeit - in diesem Prozess finden Bildung und Selbstbildung statt.

Aufgrund der zunehmenden Bildproduktion und des permanenten Austausches von Bildern in fast allen Teilen der Welt beruhen unsere Erfahrungen immer stärker auf medial vermittelten Situationen. Die Bilder selbst werden zu einem eigenen Erfahrungsraum, zugleich nimmt die konkrete Begegnung in der Kommunikation und in unseren Erfahrungen einen immer geringeren Platz ein. Einer der Forscher, der dem Zusammenhang von Bild und Bildung und der Ausgesetztheit gegenüber Bildern nachspürte, war der Hamburger Kulturwissenschaftler Aby Warburg. Ulrich Raulff hat dessen Leistung kürzlich so umschrieben: „Kein Zweifel: In Warburgs Fall ist es die Frage nach der Koexistenz der Menschen und der Bilder, sowohl der tiefen anthropologischen Bildbedürftigkeit der Menschen als auch ihrer Gefährdung durch die Bilder; nach der ontologischen Entsicherheit des Menschen, die ihn nach Bildern greifen lässt, und der neuerlichen Entsicherung, die ihm von Seiten der Bilder droht.“<sup>1</sup> In den neunziger Jahren war es vor allem Hans Belting, der in seinem 2001 erschienenen Band „Bildanthropologie“ die Frage nach der me-

<sup>1</sup>Raulff, Ulrich, *Wilde Energien. Vier Versuche zu Aby Warburg*, Göttingen 2003, S. 10f.

dialen Verfasstheit des menschlichen Subjektes, nach den Bildern und der Bilderfahrung, der medialen Qualität und Interkulturalität wieder aufgegriffen und weitergeführt hat.<sup>2</sup>

Diese beiden Wissenschaftler erscheinen hier an erster Stelle, obwohl sie nicht der Disziplin „Erziehungswissenschaft“ entstammen, auf die sich unsere Bemühungen an dieser Stelle richten. Der Grund ist, dass sich Warburg und Belting auf die Wahrnehmung und Erfahrungen des Menschen beziehen, auf die Tradierung und Veränderung von Wissen, nicht nur des einzelnen Menschen, sondern ganzer Kulturen und zwischen Kulturen, so dass sie als Begründer einer Wissenschaft vom Bild gelten können, deren Bildbegriff für die Bildungsforschung von großem Interesse ist.

Im weiten Rahmen einer solchen Bildwissenschaft sind Bilder nicht einfach Gegenstände oder Teile eines Ganzen, sondern im Sinne Merleau-Pontys ein „beständiges Feld oder [eine] Dimension der Existenz“, wie er die Sozialwelt bezeichnete.<sup>3</sup> Die Erziehungswissenschaften und die Bildungsforschung haben sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten - wenn auch am Rande der Disziplin - diesem Bereich zugewandt. Es ist das Verdienst von Wissenschaftlern wie Klaus Mollenhauer und Konrad Wünsche, die Bedeutung des Bildes und seiner kritischen Analyse für die Erziehungswissenschaft beschrieben zu haben. Klaus Mollenhauer hat das Verhältnis von Welt und Person in Bildern - und literarischen Texten - bereits 1983 in den „Vergessenen Zusammenhängen“ untersucht. Dass sich in den formalen Strukturen der Bilder die „Regeln der sozialen Wirklichkeitskonstruktion“ verbergen, prädestinierte sie für Mollenhauer als Quelle auch für historische Fragestellungen. Insbesondere öffnen, so Mollenhauer, Bilder als „...ästhetische Gegenstände, Kunstwerke also, gerade deshalb [...] eine besondere Erkenntnisweise, weil sie das in diskursiver Argumen-

<sup>2</sup>Belting, Hans, *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*, München 2001.

<sup>3</sup>Merleau-Ponty, Maurice, *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von R. Boehm (zuerst 1945), Berlin 1966, S. 414.

tation kaum zu fassende Spiel des Subjekts mit seinen grammatischen Formen zur Darstellung...“ bringen.<sup>4</sup> Als grammatische Formen von Kunstwerken lassen sich diejenigen Regeln und Symbole verstehen, die dem zeitgenössischen Zeichensystem zugrunde liegen. Gerade hier liegt ein Teil des Bedeutungsgehaltes eines Bildes über die subjektive Aussage des jeweiligen Produzenten hinaus verborgen und ermöglicht den Zugang zu virulenten Bildern der Gesellschaft.

Konrad Wünsche legte den Grundstein zu einer historischen „Ikonografie des Pädagogischen“. Der pädagogische Blick wurde in seinen Publikationen, die eine Beschäftigung mit dem Bild in der Bildungsgeschichte und Pädagogik mit initiierten, auf konkrete Themen des Aufwachsens und auf Formen der Praxis gelenkt: auf die Körper der Lernenden, auf die Verhältnisse zwischen Lehrer und Schüler, auf Rituale des Umgangs miteinander - also auf die körperliche Seite des Zivilisierungsprozesses. Inzwischen gibt es eine Reihe von Forschungen und Publikationen auch im erziehungswissenschaftlichen Feld, die das Bild in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen. „Historisch“ arbeiten darunter diejenigen Sozial- und Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die das Bild als Quelle ihrer Erkundungen des Vergangenen begreifen<sup>5</sup> und sich dabei auch methodologischen

<sup>4</sup>Mollenhauer, Klaus, Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion, Weinheim 1986, hier S. 134; Ders., Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, Weinheim 1983; Ders., Streifzug durch ein fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht, in: Zeitschrift für Pädagogik (1983), S. 173-194; Ders., Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim 1996; Wünsche, Konrad, Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen, in: Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 27 (1991), S. 273-290.

<sup>5</sup>Vgl. z.B. Schmitt, Hanno u.a. (Hgg.), Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte, Bad Heilbrunn 1997; Depaepe, Marc; Henkens, Bregt (Hgg.), The Challenge of the Visual in the History of Education. (Paedagogica Historica 36), Gent 2000. Ebenfalls müssen die ersten Sammlungen historischer Bilder zur Schul- und Bildungsgeschichte von Robert Alt, Rolf Winkeler und Horst Schiffler in Freiburg erwähnt werden sowie Theodor Schulzes Arbeiten zu vielfältigen Aspekten ikonografischer Bilddeutungen pädagogischer Situationen. Diese Wissenschaftler begannen zum Teil unabhängig voneinander, Bilder als Quelle für die Erziehungsgeschichte systematisch zu untersuchen. Zur nächsten Generation der Wissenschaftler, die insbesondere der visuellen Anthropologie zu Diskussion und Ansehen verholfen haben, zählen u.a. Dieter Lenzen, Christoph

und methodischen Problemen widmen.<sup>6</sup>

Eine Beschäftigung mit „Bildern“ als Arbeitsmittel erziehungswissenschaftlicher Forschung setzt einige methodische Klärungen voraus, was das Medium und seine Verwendung betrifft. Beispielsweise wird der Frage des Stellenwertes der automatisierten Kamertechnik und damit der Dimension des Zufalls bei der Bildproduktion oder der Konstruktion eines fotografischen Bildes durch die optische Projektion in der historischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion nach wie vor nur geringe Aufmerksamkeit geschenkt.<sup>7</sup> Unterschiede zwischen „Bild“ und „Foto“, zwischen „künstlerischer“ und „privater“ Fotografie, formale Aspekte wie z.B. Tiefenschärfe, planimetrische Bildaufteilung, Schärfe- und Unschärfe sind zu berücksichtigen. In der neueren Literatur zur Fotografieanalyse wird insbesondere auf das ikonografisch-ikonologische Interpretationsschema von Erwin Panofsky Bezug genommen<sup>8</sup>, wobei man auch auf die Kritik reagiert hat, die

Wulf, Michael Parmentier, Ralf Bohnsack, Christian Rittelmeyer, Johannes Bilstein und Eckhart Liebau und speziell zur Fotografie die Autorinnen selbst. Zu Bildern vgl. u.a. Parmentier, Michael, Jenseits von Idylle und Allegorie - die Konstruktion des ästhetischen Subjekts in Bruegels „Kinderspielen“, in: Pädagogische Korrespondenz 5 (1989), S. 75-88; Wünsche, Konrad, Die kleine Perthes. Anmerkungen zu einem Bild Philipp Otto Runges, in: Herrlitz, Hans-Georg; Rittelmeyer, Christian (Hgg.), Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur, Weinheim 1993, S. 173-189; Mietzner, Ulrike, Lebensreformerische Konzepte von Kindheit, Erziehung und Familie in der Kunst um 1900, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 8 (2002), S. 81-106.

<sup>6</sup>Zu methodischen Fragen: Fuhs, Burkhard, Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften, in: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hgg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997, S. 265-285; Mollenhauer, Klaus, Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation, in: ebd., S. 247-264.

<sup>7</sup>Darauf macht besonders Patrick Maynard aufmerksam: The Engine of Visualization. Thinking through Photography, Ithaca 1997; ebenso: Tagg, John, The Burden of Representation. Essays on Photographies and Histories, London 1988.

<sup>8</sup>Bohnsack, Ralf, Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation, in: Ehrenspeck, Yvonne; Schäffer, Burkhard (Hgg.), Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch, Opladen 2003, S. 87-107; Jäger, Jens, Photographie. Bilder der Neuzeit. Einführung in die Historische Bildforschung, Tübingen 2000; Prosser, Jon (Hg.), Imagebased Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers, London 1998; Talkenberger, Heike, Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde, in: Schmitt (wie Anm. 5), S. 11-26; Max Imdahl

beispielsweise Max Imdahl an diesem Schema und seiner fehlenden Berücksichtigung formaler Aspekte des Bildaufbaus geübt hat. Panofskys in der Kunstgeschichte bewährte Prinzipien liegen auch unserer, auf die Fotografie hin modifizierten Interpretationsmethode einzelner Bilder zugrunde. Die Tatsache, dass wir es bei der Fotografie mit einem massenmedialen Kommunikationsmittel zu tun haben, wirft zudem die Frage auf, ob es für ein Forschungsvorhaben, das Fotografie als Quelle nutzt, überhaupt ausreicht, sich nur mit einzelnen Fotografien zu beschäftigen, oder ob nicht von vornherein große Analyse- und Vergleichsbestände zu Grunde gelegt werden müssen. Diese Fragen und die spezifische mediale Qualität der Fotografie lassen forschungspraktische, methodische Probleme erkennen, wie mit Fotografien als Quellen in der historischen Forschung umzugehen ist, welches Wissen also im Bild steckt.<sup>9</sup>

### **Fotografien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung**

Angesichts der Millionen von Fotografien, die täglich von Kindern, Jugendlichen und Familien in allen Bereichen des Lebens weltweit gemacht werden, ist es eigentlich verwunderlich, dass dieses Medium für die erziehungswissenschaftliche Forschung bisher vergleichsweise selten genutzt wurde<sup>10</sup>; verraten fotografische und andere Bilder doch immer mehr, als eigentlich beabsichtigt wurde - das gilt sogar für Wer-

---

macht insbesondere auf die spezifische „Bildlichkeit“ und „Ausdrucksqualität“ von Bildern aufgrund ihrer Bildkonzeption und Struktur aufmerksam, ein Verfahren, das er im Unterschied zu Ikonographie und Ikonologie Ikonik nennt: Imdahl, Max, Giotto. Arenafresken. Ikonographie, Ikonologie, Ikonik, München 1980, hier S. 13.

<sup>9</sup>Vgl. zu den Problemen z.B.: Sachs-Hombach, Klaus, Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft, Köln 2003, S. 221-226, auf den indexikalischen und den ikonischen Charakter der Fotografie wird verwiesen.

<sup>10</sup>Anders ist das im anglophonen Raum, wo der *visual anthropology* insgesamt seit den sechziger Jahren einer breiteren Raum zugestanden wird. Zur Fotografie vgl. z.B. Hirsch, Marianne, Family Frames. Photography, narrative and postmemory, Cambridge 1997; Hirsch, Marianne (Hg.), The Familial Gaze, Hannover 1999. Hier werden vor allem auch Wirkungsfragen und die Medialität behandelt oder der Bild-Text-Zusammenhang reflektiert. Vgl. z.B. Müller, Marion G., Grundlagen der visuellen Kommunikation. Theorienansätze und Analysemethoden, Konstanz 2003; Mirzoeff, Nicholas, An Introduction to Visual Culture, London 1999; Holert, Tom (Hg.), Imagineering. Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit, Köln 2000.

bebilder, die ja bereits die Rezeptionsmöglichkeiten auf das Genaueste mit bedenken. Nicht nur im Rahmen der kommerziellen, auch in der politischen Werbung werden gern Kinder- und Familienbilder genutzt. Z.B. erhielt Herlinde Koelbl 2001 den Auftrag des Bundespresseamtes, Fotografien zur „Familie Deutschland“ zu machen. Diese Fotos bzw. diese Kampagnenbilder erschienen großformatig an den Werbewänden in Städten und Gemeinden sowie in der Presse (Abb. 1,2). Für den an und für sich unscharfen Titel der Kampagne „Familie Deutschland“, mit dem Untertitel „Mehr Chancen, mehr Rechte, mehr Sicherheit“, wurden gestochen scharfe, präzise komponierte Bilder angeboten, die möglichen, durch das Thema geweckten Erwartungen offensichtlich zuwiderlaufen sollten. Die Bilder produzierten gemischte Gefühle und riefen teilweise heftigen Protest hervor. Ihre inhaltliche wie formale Komposition und das Zusammenspiel von Bild und Text, Farbigkeit, Blick- und Körpergesten enthielten bildliche Aussagen, die an die bei den Rezipienten schon vorhandenen Bilder anknüpften und sie zugleich irritierten bzw. andere Bilder assoziierten, überformten oder sogar aufbrachen. Durch ihr Format drängten sich die Anzeigen in das vorherrschende gesellschaftliche Bildrepertoire hinein.

Anders als im Falle der politischen Werbung folgt die private Familienfotografie anderen Zwecken und eigenen Regeln. Familie wird fotografiert, um Familie als Familie darzustellen, zu erhalten und eine Erinnerung daran zu schaffen. Dennoch enthalten auch private Bilder eine Dimension, die über das individuelle Familiäre hinausgeht und ohne mediale Vorbilder bzw. die christliche, ikonografische Bildtradition nicht denkbar und deutbar sind.

Auch bei Jugendlichen ist zu beobachten, dass sie, wenn sie ihre eigene Familiensituation thematisieren, an traditionelle Bildmuster und allgemein verbreitete Vorstellungen über Familie anknüpfen. Zugleich variieren sie diese häufig. Hier (Abb. 4) ein Beispiel, wo ein jugendlicher Fotograf pikanterweise gerade mit dem Medium Fotografie das Eindringen der medialen (Bild-) Welt als ein destruktives Element kritisiert.



Abb. 1: „Familie Deutschland“ Informationskampagne der Bundesregierung 2001. Copyright „Familie Deutschland“ Herlinde Koelbl

Erziehungswissenschaftliche Relevanz erhalten solche und viele andere Bildtypen deshalb, weil in ihnen kulturelles Wissen ausgedrückt, produziert, transformiert und transportiert wird. Denn das individuelle Lernen und Begreifen von Welt, die „Verknüpfung unseres Ich mit der Welt“ (Wilhelm von Humboldt) ist wesentlich an die Bildung persönlicher Vorstellungen gebunden.<sup>11</sup> Diese sind an das Leben der imaginären Bilder, ihren Ausdruck in Metaphern, Symbolen und materiellen Bildern, wie sie die Fotografie in die Welt bringt, gebunden.

<sup>11</sup>Wilhelm von Humboldt bezieht sich in seiner „Theorie der Bildung des Menschen“, in: Ders., Schriften zu Anthropologie und Bildungslehre. Frankfurt am Main 1984, S. 29, dabei vor allem auf Sprache, die Rolle der Wahrnehmung behandelt dann insbesondere Maurice Merleau-Ponty (vgl. Anm. 3).



Abb. 2: „Familie Deutschland“ Informationskampagne der Bundesregierung 2001. Copyright „Familie Deutschland“ Herlinde Koelbl

### Bilder in der Geschichte der Pädagogik

Die Geschichte der Pädagogik kennt verschiedene „Bild“-bezogene Konzeptionen, die versuchten, den Prozess von Bildung, Erziehung und Lernen so optimal wie möglich zu gestalten. Kinder sollten die Möglichkeit erhalten, sich die überlieferte Kultur und das relevante Wissen ihrer Gesellschaft anzueignen. Dass dieses nicht allein mit bloßem Memorieren zu erreichen sei, sondern dass es mit allen Sinnen - insbesondere über Anschauung und Selbsttätigkeit - erfolgen sollte, haben schon die Didaktiker des 16. Jahrhundert gewusst. So erkannte man früh das Bild als erzieherisches Medium neben Sprache und Schrift. Die enge Verbindung von Begriff und Bild dokumentiert etwa der „Orbis sensualium pictus“ des Johann Amos Comenius - ein Bild der Welt und Anschauungsmittel zugleich. In diesem Werk ist das



Abb. 3: Private Amateurfotografie 90er Jahre (Bildmontage im Original)

damals verfügbare Wissen über die Welt pädagogisch visualisiert.<sup>12</sup> Die Bilder transportieren konkrete Vorstellungen von Bildung und einen bei Comenius bereits vorgeformten Begriff der Selbsttätigkeit. Während bei ihm das Handeln des Subjekts noch als Mitarbeit am Werk Gottes gemeint war, so versteht die Pädagogik seit Rousseau dieses selbstständige Handeln als Autonomes und Individuelles. Die Bilder geben auch einen Bericht von pädagogischen Situationen, erzieherischen Grundverhältnissen und Anschauungen.

Auch das pädagogische Konzept der Wandbilder sowie der Skulpturen- und Reliefprogramme in Kirchen, öffentlichen Räumen und Rathäusern der Dantezeit war auf die Verbesserung des Menschen

<sup>12</sup>Vgl. hierzu und zu anderen pädagogischen Bildwerken Menck, Peter, Bilder - Bildung - Weltbild, in: Depaepe, Marc; Henkens, Bregt (Hgg.), The Challenge of the Visual in the History of Education, in: Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education (2000), S. 93-110.



Abb. 4: Klaus Behrla, 16 Jahre, Deutscher Jugendfotopreis 1980/81

durch Sehen gerichtet, wobei sie dem doppelten Zweck der Bildung und der Propaganda dienen.<sup>13</sup> Auch die pädagogischen Utopien von Campanella über Morus bis hin zu den Erziehungsutopien des „neuen Menschen“ im 20. Jahrhundert brauchten das Propagandabild; sie alle hofften auf die Wirksamkeit des Bildes bei der Erziehung.

Das pädagogische Interesse an Fotografie- und Bildgeschichte reicht an den Anfang des 20. Jahrhunderts zurück und ist eng mit reformpädagogischen und jugendbewegten Ambitionen verbunden. Einer der Hintergründe für das Aufleben der reformpädagogischen

<sup>13</sup>Vgl. Belting, Hans, Bilder in der Stadt - Zur Thematik des Bandes, in: Belting, Hans; Blume, Dieter (Hgg.), Malerei und Stadtkultur in der Dantezeit. Die Argumentation der Bilder, München 1989, S. 7-12; auf Schule und Unterricht bezogen vgl. Stach, Reiner, Hundert Jahre Schulisches Wandbild. Eine Einführung, in: Die weite Welt im Klassenzimmer. Schulwandbilder zwischen 1880 und 1980. Ausstellungskatalog, Köln 1984, S. 9-20; Apel, Hans-Jürgen, Das Wandbild als Mittel der Verstandes- und Gesinnungsbildung im Volksschulunterricht des Kaiserreichs, in: Schmitt (wie Anm. 5), S. 219-239.

Ideen um 1900 war eine als zunehmend weniger konkret, ja entfremdet erfahrene Welt. Pädagogik sollte darin die Aufgabe übernehmen, Selbsterfahrung und Selbsttätigkeit zu stärken und so der Entfremdung entgegenzuwirken. Teil dieses Konzepts war neben traditionellen künstlerischen Arbeiten auch das Fotografieren. Es gab viele Gründe für den Erfolg und den wachsenden pädagogischen Stellenwert der Fotografie um 1900: Sie reichen von der Erfindung einfacher Kameras und der Verlegung der Entwicklung in die Labors bis zur wachsenden Bedeutung der illustrierten Zeitschriften.

Die Karriere des Mediums und des Fotografierens hängt aber auch mit dem Erfolg der Bewegungen zusammen, die dieses moderne Medium zu dem ihren machten und es als bevorzugtes Ausdrucksmittel selbst nutzten. Um 1900 wandten sich dann die Vertreter/innen der Kunsterziehungsbewegung vermehrt dem bildlich-anschauenden Teil der Bildung zu. So wollten sie mit Hilfe der Kunst das Sehen fördern, und damit die Fähigkeit eines jeden verbessern, die Welt wahrzunehmen. Mit der Formel „Kunst des Sehens ist ein Erziehungsprodukt“<sup>14</sup> wurde für die „photographische Kultur“ geworben. Auch einer der Initiatoren dieser Bewegung, Alfred Lichtwark, verband die kunsterzieherischen und volkspädagogischen Bemühungen früh mit der Fotografie. Das Fotografieren schätzte er, nicht wie viele andere, als mindere Kunst, sondern als kreativen Akt. Selbsttätigkeit und Selbstbildung sind denn auch in den bildnerischen Produkten von Kindern und Jugendlichen zu finden, die sich in einem Bild oder einem anderen ästhetischen Werk ausdrücken.

### **Der Quellenwert von Fotografien**

Der spezifische Quellenwert der Fotografie resultiert aus der Vielfalt ihrer bildlichen und medialen Eigenschaften, und damit ist auch das pädagogische Wissen in Fotografien auf ganz verschiedenen Ebenen verborgen: im medialen Bereich dort, wo sich der Einfluss des Auftraggebers bzw. des Produzenten, also des bzw. der Fotograf/in, ausdrückt,

<sup>14</sup>Lux, J. A., Photographische Kultur, in: Deutscher Camera-Almanach. Ein Jahrbuch für die Photographie unserer Zeit IV (1908), S. 8.

dann in der Art der Verwendung der Aufnahme. Auf der bildlichen Ebene finden sich Hinweise dort, wo die bzw. der Abgebildete selbst Spuren im Körperausdruck, im Blick oder in der Mimik und Gestik hinterlässt, in den konventionellen oder subjektiven Codierungen der Fotografie genauso wie in den materialen Informationen. Darüber hinaus in der Art der Verwendung oder kontextuellen Einbindung und nicht zuletzt auf der rezeptiven Ebene bei den Reaktionen der Betrachterin oder des Betrachters.

Die schon erwähnten Beiträge von Klaus Mollenhauer und Konrad Wünsche lassen sich in diesem Zusammenhang als Beschreibung und Interpretation eines visuellen Wirklichkeitsbereiches verstehen, der in den vergangenen Jahrzehnten nicht ausreichend betrachtet wurde. Mollenhauer und Wünsche haben daher ein offenes Forschungsprogramm formuliert, demzufolge Wissen sowohl ausdrücklich in Erziehungsprogrammen und Repräsentationen (Wünsche 1991, S. 274ff.) visualisiert sein, aber genauso gut in der ikonischen und formalen Struktur eines Bildes enthalten sein könne (ebd. S. 273).<sup>15</sup>

### **Wege der Interpretation**

Die Besonderheiten der fotografischen Quelle, die Komplexität, Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit des fotografischen Bildes, ebenso wie ihr massenmedialer Charakter, erfordern Untersuchungsmethoden, die sich sowohl für die Erschließung des Bedeutungsgehaltes eines einzelnen fotografischen Bildes eignen als auch für die Analyse großer Bestände. Die Arbeit mit großen Bildmengen ist eine der methodischen Herausforderungen, der man sich bei der Verwendung der Fotografien als Quelle stellen muss. Das Verfahren soll es erlauben, kritisch den eigenen Hypothesen gegenüber, auch solche Fragestellungen zu erkennen und zu berücksichtigen, die die Bilder selbst aufwerfen.

Dafür stehen als Ergebnis unserer Forschungen zwei unterschiedliche methodische Ansätze zur Verfügung, die sich im Verfahren der seriell-ikonografischen Fotoanalyse wechselseitig aufeinander bezie-

<sup>15</sup>Wünsche (wie Anm. 4), S. 274ff, S. 273.

hen.<sup>16</sup>

(1) Die ikonologisch-ikonografische Interpretation ausgewählter, repräsentativer Fotografien: Zentral für die ikonografisch-ikonologische Bildinterpretation ist die gleichgewichtige Analyse der inhaltlichen Aspekte des fotografischen Bildes wie auch des formalen Aufbaus der Fotografie. Hier beziehen wir uns auf die dokumentarische Methode Karl Mannheims. Laut Mannheim ist „[N]icht das ‚Was‘ eines objektiven Sinnes, sondern das ‚Daß‘ und das ‚Wie‘ (...) von dominierender Wichtigkeit“. Diese Struktur gilt es zu entschlüsseln, denn in ihr verbirgt sich das „atheoretische“ Wissen über die Zeit.<sup>17</sup>

(2) Der seriell-ikonografische Ansatz, in den auch Erkenntnisse der visuellen Kommunikationsforschung eingegangen sind, dient der Interpretation vieler Fotografien und ganzer Fotobestände. Innerhalb der seriellen Analysen sind Vergleichsoperationen möglich, beispielsweise lässt sich in diachronen Analysen ein Phänomen in seiner Entwicklung über einen längeren Zeitraum hin betrachten. Hier ist es wichtig, dass vorab klare Unterscheidungen getroffen werden zwischen Privatfotografien, Berufsfotografen etc.

Derartige Untersuchungen haben wir an großen Bildmengen durchgeführt. Bei einer diachronen Bildserie zum Thema „Lebensweg in Fotografien Jugendlicher“ konnten wir beispielsweise über einen Zeitraum von sechzig Jahren zeigen, dass sich veränderte gesellschaftliche Zeitvorstellungen auf die Zeitkonzeptionen junger Leute unmittelbar auswirken und sie dieses Phänomen veränderter Zeitvorstellungen -

---

<sup>16</sup>Pilarczyk, Ulrike; Mietzner, Ulrike, Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung, in: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2 (2000), S. 343-364, hier besonders S. 353-357. Ausführlicher in Pilarczyk, Ulrike; Mietzner, Ulrike, Die Sprache der Bilder. Fotografie als Quelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung, 2004 (Habilitationsschrift in Vorbereitung).

<sup>17</sup>Mannheim, Karl, Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation, in: Mannheim, Karl, Wissenssoziologie, Neuwied 1964, S. 91-154, hier S. 134. Zur dokumentarischen Methode vgl. Mannheim, Karl, Eine soziologische Theorie der Kultur und ihre Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken), in: Mannheim, Karl u.a. (Hgg.), Strukturen des Denkens, Frankfurt am Main 1980, S. 155-322 sowie Bohnsack (wie Anm. 8).

durchaus nicht bewusst, aber interpretierbar für die Forschung - visualisieren.<sup>18</sup> Für das derzeitige Forschungsprojekt über Gemeinschaftserziehung und Gemeinschaftsvorstellungen in der israelischen Kunst und Fotografie haben wir anhand von Fotografien für den Zeitraum von 1900 bis 1950 interpretiert, wie sich religiöse Motive und Symbole in einer sich als säkular-sozialistisch definierenden Gesellschaft in deren repräsentativer Bildkultur finden lassen.<sup>19</sup>

Variieren können bei den homogenisierten Bildgruppen Themen, Motive, die Art der Fotograf/innen, Verwendungsweisen, die politischen Systeme oder auch Regionen, allerdings sollte der Vergleich jeweils nur eine einzige Variable enthalten. Überlieferte Bestände sind wegen ihrer spezifischen Profile selten miteinander vergleichbar, für den synchronen Vergleich eignen sich vor allem systematisch angelegte Bestände. Zudem gehört der kontrastierende Vergleich zu den wichtigsten Elementen der fotografischen Bildanalyse, da er unmittelbar aus dem Umgang mit der fotografischen Quelle entwickelt wurde: Stellt man verschiedene fotografische Perspektiven (z.B. Amateure/Profis, Erwachsene/Jugendliche) oder auch verschiedene Verwendungsweisen (z.B. öffentlich/privat) gegenüber, handelt es sich um eine besondere Art des Vergleiches, in dem sich die Bildgruppen nicht nur nach einzelnen Kriterien unterscheiden (und vergleichen) lassen, sondern sich verschiedene Anschauungen gegenüberstehen, die sich im Bildlichen manifestieren.

Bildwelten, in denen Personen und Welt in der historischen Konstellation aufeinander bezogen sind, sind gleichzeitig Bildungswelten. Bildforschung lässt sich als phänomenologische Analyse verstehen, und zwar insofern, als sie sich auf konkrete Erfahrung bezieht, die jedoch einem permanenten Prozess der Wandlung unterzogen ist. In

---

<sup>18</sup>Vgl. Mietzner, Ulrike; Pilarczyk, Ulrike, Der gebannte Moment. Jugendliche als Fotografen, in: Bilstein, Johannes u.a. (Hgg.), Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie, Weinheim 1999, S. 276-309.

<sup>19</sup>Mietzner, Ulrike, Religiöse Motive in der zionistischen Bildkultur Palästinas und Israels, in: Macha, Hildegard; Wulf, Christoph (Hgg.), Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen, Weinheim 2004.

einer Zeit, in der Bilder weltweit ausgetauscht werden, eröffnen sich zudem Forschungsmöglichkeiten, die die Transformation von Bildern nicht nur zeitlich, sondern auch über Ländergrenzen hinweg beobachten. Aby Warburg wollte solche Bildung mit einer Ausstellung seines Mnemosyne-Atlas bewirken: „Ich sehe diese Kombination von mechanischer Anschaulichkeit und rückwirkender Bildbetrachtung eben als ein Erziehungsmittel für Gebildete und Ungebildete an, wie es die menschliche europäische Gesellschaft bisher noch nicht besitzt.“<sup>20</sup> Die Aufgaben für eine vergleichende erziehungs-, sozial- und kulturwissenschaftliche Forschung sind angesichts der bestehenden Bilderfülle und Bilderfaszination groß.

*Ulrike Mietzner und Ulrike Pilarczyk erforschen Fotografien als Quelle erziehungshistorischer und sozialwissenschaftlicher Forschungen. Sie waren beteiligt an einem DFG-Projekt unter Leitung von Heinz-Elmar Tenorth und Konrad Wünsche an der Humboldt-Universität zu Berlin (1994-2000), bei dem ca. zehntausend Fotografien zum Thema Kindheit, Jugend und Schule im 20. Jahrhundert gesammelt, erfasst und ausgewertet wurden. Im Zuge dieser Forschungstätigkeit entwickelten sie das methodische Verfahren der seriell-ikonografischen Fotoanalyse, die auch Gegenstand einer gemeinsamen Habilschrift ist (Druck in Vorbereitung, 2004). Derzeit arbeiten sie in einem neuen DFG-Projekt der Universität Potsdam unter der Leitung von Juliane Jacobi zu Formen der jüdisch/israelischen Gemeinschaftserziehung in den Jahren 1920 bis 1970 auf der Grundlage eines Bestandes von mehr als sechstausend privaten und öffentlichen Fotografien aus Deutschland und Israel.*

---

<sup>20</sup>Brief Aby Warburgs an Karl Umlauf, 13.10.1928. Zitiert nach: Fleckner, Uwe, „... von kultischer Praktik zur mathematischen Kontemplation - und zurück.“ Aby Warburgs Bildersammlung zur Geschichte von Sternglaube und Sternkunde im Hamburger Planetarium, in: Bredekamp, Horst; u.a. (Hgg.), Aby Warburg. Akten des internationalen Symposions Hamburg 1990, Hamburg 1990, S. 313-334; hier S. 333.