

Bildverstehen als mehrdimensionaler Prozess

Vergleichende Auswertung von Bildinterpretationen und methodische Reflexion

Horst Niesyto

Preprint-Version (siehe Hinweis am Textende)

Die Fachtagung „Bildinterpretation“, die im April 2004 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg stattfand und auf die sich die vorliegende Buchveröffentlichung bezieht, war ein wichtiger Schritt auf dem Weg, vorhandene methodische Verfahren sozial- und erziehungswissenschaftlich sowie kunstpädagogisch motivierter Bildinterpretation transparenter zu machen und an ihrer Ausdifferenzierung zu arbeiten. Die Veranstalter grenzten den Bildbegriff auf fotografische Bilder ein, insbesondere auf Fotos, die im Kontext medialer Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen entstehen. Ziel der Tagung war es, im Hinblick auf diesen Gegenstandsbereich vorhandene Ansätze der Bildanalyse bzw. des Bildverstehens kennen zu lernen und anhand konkreter Interpretationsangebote von Foto-Eigenproduktionen vergleichend zu diskutieren. Die Struktur der Tagung und der vorgeschlagene „Dreischritt“ für die Vorträge bzw. Buchbeiträge orientierten sich an dieser Zielsetzung (vgl. hierzu den einleitenden Beitrag in diesem Band). Während auf der Tagung genügend Zeit war, die verschiedenen methodischen Ansätze kennen zu lernen und zu diskutieren, reichte die Zeit nicht mehr für eine *vergleichende* Reflexion der Interpretationsangebote.

Der folgende Beitrag unternimmt den Versuch, die zu den vorgelegten drei Fotos entstandenen Bildinterpretationen vergleichend auszuwerten und vor allem die Plausibilität von Lesarten sowie die damit verbundenen methodischen Fragen zu reflektieren. Mit dieser vergleichenden Auswertung verbinde ich nicht den Anspruch einer abschließenden Bewertung und „Gültigkeitsprüfung“. Dies wäre vermessen und könnte höchstens im Rahmen eines weiteren gemeinsamen Austauschs eingelöst werden. Dennoch möchte ich versuchen, die Texte und Interpretationsangebote kritisch zu befragen und einige zentrale Punkte im Sinne einer vorläufigen Zwischenbilanz herauszuarbeiten. In einem ersten Teil sollen entlang der drei vorgelegten Fotos die vorhandenen Interpretationsangebote zusammenfassend vorgestellt und dabei auch das von Peter Holzwarth eingebrachte, projektspezifische Kontextwissen berücksichtigt werden. Der zweite Teil fasst methodische Kernpunkte zusammen, die sich aus der vergleichenden Auswertung ergeben und integriert weitere methodische Überlegungen. Im letzten Teil wird ein methodisches „Grundgerüst“ für ein lebensweltorientiertes Bildverstehen skizziert.

Die Zwischenbilanz verdeutlicht, dass formale bildsprachliche Analyseschritte wichtig und notwendig sind, um der spezifischen Qualität von Fotos gerecht zu werden und mögliche Bedeutungsgehalte und Lesarten zu erschließen. Gleichzeitig ist es unerlässlich, für das Verstehen der Foto-Eigenproduktionen und die Prüfung der Plausibilität von Lesarten unterschiedliches Kontextwissen zu berücksichtigen. Gerade bei Foto-Eigenproduktionen, die von Kindern und Jugendlichen erstellt werden, ist die Integration von Kontextwissen besonders wichtig, um eine Überinterpretation von Formelementen in Verbindung mit vorhandenen generalisierten Wissensbeständen zu vermeiden.

1. Vergleichende Auswertung der Interpretationen zu den vorgelegten Fotos

Die folgende Übersicht informiert, welche Fotos von welchen Autorinnen und Autoren interpretiert wurden und enthält Querverweise zu den entsprechenden Seitenzahlen im vorliegenden Band:

Foto 1	Marotzki/ Stoetzer S. 38 ff.		Stutz S. 164 ff.				Holzwarth S. 182 ff.
Foto 2		Sowa/ Uhlig S. 95 ff.		Bohnsack S. 55 ff.			Holzwarth S. 193 ff.
Foto 3				Bohnsack S. 62 ff.	Holzbre- cher/ Tell S. 111 ff.	Peez S. 132 ff.	Holzwarth S. 199 ff.

Auf der Fachtagung im April 2004 stellten Winfried Marotzki & Katja Stoetzer, Hubert Sowa & Bettina Uhlig, Ralf Bohnsack sowie Alfred Holzbrecher & Sandra Tell ihre Analysen zu den ausgewählten CHICAM-Projekt-Fotos vor. Peter Holzwarth integrierte in seinen Beitrag, der am Ende der Tagung platziert war, zahlreiche Informationen aus dem Entstehungskontext der Fotos. Für den vorliegenden Band baten wir noch einzelne Kolleginnen und Kollegen, die an der Tagung nicht teilgenommen hatten, um Beiträge und Analysen zu den ausgewählten Fotos (vgl. die Texte von Georg Peez und Ulrike Stutz).

Die Autorinnen und Autoren, die ihre Tagungsbeiträge anschließend verschriftlichten, verfügten über die von Peter Holzwarth gegebenen Kontextinformationen. Wengleich sich nach meinem Eindruck dadurch nichts Wesentliches an den vorgetragenen Analysen änderte, so scheint es mir dennoch wichtig hierauf hinzuweisen. Damit verknüpft ist ein generelles methodisches Problem, das auch in der Diskussion auf der Tagung deutlich wurde: Inwieweit ist es möglich, bei Objektbeschreibungen und bei der Interpretation insgesamt von bekanntem Kontextwissen (zunächst) zu abstrahieren? Die Autorinnen und Autoren in diesem Band geben auf diese Frage unterschiedliche Antworten.

1.1 Analysen und Interpretationen zum Foto 1



Das Foto 1 wurde in den Beiträgen von Marotzki & Stoetzer, Stutz und Holzwarth beschrieben und interpretiert.

Marotzki & Stoetzer analysieren das Foto auf der Grundlage eines Modells, das die Analyseschritte a) „Objektbenennungen“, b) „Hypothesen und Lesarten über die Ordnung der Objekte“, c) „Analyse der Inszenierung der Objekte“ und d) „Bildungstheoretisch orientierte Analyse der Selbst- und Welthaltung“ umfasst.

Der erste Teil beschreibt sehr detailliert Decke, Wand und Tapete sowie die einzelnen Gegenstände, die an der Tapete angebracht sind, incl. Farb- und Formgestaltungen und Schriftzeichen. In einem zweiten Schritt folgen Bedeutungshypothesen zu den beschriebenen Gegenständen sowie zu Wand, Decke und Tapete: „selbst angebrachte Tapete und Plattenkonstruktion im Heimwerkerstil“; „türkische Nationalflagge“; „Fanschal des türkischen Fußballvereins Galatasaray Istanbul SK“; „Saz, eine türkische Laute“; „Passfoto“ (Zentralität der Anordnung als Hinweis auf die hohe Bedeutung für die Person, die es an der an der Wand anbrachte). Auf dieser Grundlage werden erste Lesarten (Sinnzusammenhänge) zur Saz, zum Fanschal und zur Flagge entwickelt, um die Bedeutungshypothesen zu konkretisieren (vgl. Marotzki & Stoetzer, 3.2.2). Aus der Möglichkeit, bestimmte Gegenstände, die an der Wand hängen, auch an anderer Stelle benutzen zu können, wird als mögliche Lesart formuliert, dass „die Erinnerung als auch die Zukunftshoffnung (...) sehr fragil“ seien und das gesamte Ensemble den Eindruck des „Temporären“ vermittele. Hier ist die Frage zu stellen, inwieweit diese Einschätzungen *sehr* hypothetisch sind, da bildimmanente Hinweise nicht eindeutig vorliegen. Die anschließende Analyse der Bildinszenierung (vgl. 3.2.3) betont die vertikale Anordnung des gewählten Ausschnittes (Hochformat), die aus der Betrachterperspektive die Größe der Nationalflagge, den Fußballschal, das Musikinstrument sowie des Passfotos an einem „Ehrenplatz“ unterstreiche. Bezüglich des Passfotos wird auf unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten hingewiesen. In der bildungstheoretisch orientierten Analyse der Selbst- und Welthaltung (vgl. 3.2.4) wird die „Vierelementekonfiguration“ als symbolischer Ausdruck einer nationalen, religiös-kulturellen und privat-familiären Zugehörigkeit interpretiert. Diese Interpretation scheint mir der nachvollziehbare Kern zu sein, der aus dem Foto - seinem Motiv, seiner Inszenierung und seinen Symbolgehalten - zu entnehmen ist. Bezogen auf die Gesamtfotografie analysieren Marotzki & Stoetzer „eine ambivalente, balancierende Selbst- und Welthaltung“, wobei sie das „Temporäre des Balancierenden“ an der Art festmachen, wie die abgebildeten Gegenstände an der Wand befestigt sind: „Sie hängen an der Wand, als sei das Zimmer gerade erst bezogen worden – es könnte auch jeder Zeit ohne großen Aufwand umgeräumt oder verlassen werden“. Diese Einschätzung ist mit der Interpretation von der „sehr fragilen“ Erinnerung und Zukunftshoffnung verknüpft. Nur zusätzliches Kontextwissen könnte meines Erachtens eine solche Interpretation als plausibel erscheinen lassen. Eine andere Sache ist es, bildbezogen Vermutungen zu formulieren. Ein solches Vorgehen hat eher abduktiven Charakter und durchaus einen heuristischen Wert, kommt jedoch ohne Kontextbelege nicht aus.

Stutz erarbeitet ihre Fotoanalyse unter Bezug auf kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische, handlungsorientierte Auslegungsverfahren und integriert Möglichkeiten der digitalen Bildbearbeitung für ein ästhetisch motiviertes Bildverstehen. Methodisch unterscheidet sie erste Eindrücke, formale Betrachtungen und semantische Betrachtungen (auf der Ebene von Motiven und Objekten sowie der Komposition). Sie begreift Bildverstehen nicht als sequentiellen, sondern als zirkulären ästhetischen Prozess der Annäherung an Bilder mittels grafischer Bildbearbeitungen („ästhetische Percept-Bildung“). Dadurch möchte Stutz der Spezifik bildästhetischen Materials gerecht werden.

Zum ausgewählten Foto beschreibt sie zunächst ihren Ersteindruck als ein „Bild (...) von Klarheit und Energie und zugleich von Stille und Ferne, es harmonisiert nicht, sondern fordert heraus. Die rote Fahne bindet die Aufmerksamkeit als erstes, sie bildet einen starken Kontrast zur kühl wirkenden Hintergrundfläche. Die Plakette mit dem Porträtfoto ‚schwebt‘ im Raum, gehalten von der starkfarbigen Fahne und sie zugleich tragend“. Die ästhetische Annäherung wird in ihrem zeitlichen Prozessverlauf im Beitrag nicht wiedergegeben. Stutz macht aber einzelne Bildbearbeitungen des Fotos zugänglich, die jeweils das Porträtfoto, das Porträtfoto mit der Fahne, Linienführungen sowie andere Details grafisch hervorheben. Auf der

Ebene der „formalen Betrachtungen“ erfolgen detaillierte deskriptive Angaben zur Farbgestaltung, zur Perspektive, zu Einstellung und Betrachterposition, zu Schärfentiefe und Licht. Stutz weist auf eine „Korrespondenz zwischen weißen Symbolen auf der Fahne, dem Bildträger des Portraitfotos und der angeschnittenen Decke und zwischen Pastellfarben des Porträtfotos und der Hintergrundfläche“ hin. Da der Boden des Raums nicht sichtbar sei, entstehe eine „Instabilisierung der Betrachterposition und eine Distanz zum zentralen Motiv“ (in der Bildmitte), „das durch die Verkürzung entfernt“ wirke. Die Bildmitte sei „beleuchtet“ und werde dadurch zusätzlich betont.

Auf der Ebene der „semantischen Betrachtungen“ interpretiert Stutz die Fahne und den Schal als Identifikations-Objekte mit dem Herkunftsland und türkischer Kultur – hier gibt es eine Ähnlichkeit bzw. sogar eine Übereinstimmung mit der Analyse von Marotzki & Stoetzer: „Die türkische Fahne als vorherrschendes Motiv kann als Ausdruck türkischer Nationalität gelesen werden. Der Schal mit Schriftzug in türkischer Sprache und Emblemen - u.a. Wiederholung der türkischen Fahne - differenziert und bestätigt den Ausdruck kultureller und nationaler Zugehörigkeit“. Zusammenfassend hält sie fest: „Durch die mittige Platzierung und die Bildung eines Formensembles mit den türkisch-nationalen Symbolen wird eine Identifizierung der dargestellten Person mit der vielfältig symbolisierten türkischen Nation und Kultur formuliert“. Offen bleibt, weshalb Stutz das Musikinstrument als eine „Sitar“¹ bezeichnet. Das Instrument ist am linken Rand des Fotos platziert und nur teilweise sichtbar. Es ist zu vermuten, dass der Bildproduzent die Aufmerksamkeit vor allem auf die Flagge und den Schal lenken wollte – diese beiden Objekte sind im Bildzentrum. Da das Musikinstrument zum Ensemble dazu gehört und die Form von der Seite her deutlich zu erkennen ist, kann man von einem Saz-Instrument ausgehen.

Nicht ganz nachvollziehbar ist für mich die These von der „Öffnung“, die Stutz formuliert: „Durch die dynamischen und dezentrierenden formalen Elemente, die sich insbesondere in der Untersicht, der Farbperspektive und den zwei ‚Mittigkeiten‘ äußern, erfährt die Eindeutigkeit der Aussage eine Öffnung. Somit ist das Bild von Zentralität, Stabilität und Eindeutigkeit und von Instabilität, Bewegung und Rhythmus geprägt.“ Meines Erachtens ist das Foto vor allem durch eine hohe Symbolkraft und Identifikation mit türkischer Kultur *geprägt* (vgl. die Analyse bei Marotzki & Stoetzer sowie die eigenen Aussagen von Stutz zur Bedeutung türkisch-nationaler Symbole). Die unter Hinweis auf bestimmte Formelemente unterstellte „Öffnung“ bricht meines Erachtens diese Prägung und Eindeutigkeit nicht. Gerade bei Fotos, die nicht auf der Basis differenzierter Gestaltungskenntnisse gemacht sind, scheint es ratsam, in Formelemente nicht zuviel hinein zu interpretieren.

Der Beitrag von *Holzwarth* belegt anhand von Kontextinformationen, dass die Foto-Motive Fahne und Saz für den Bildproduzenten sehr bedeutsam sind (Hinweis auf weitere Fotos und verbale Aussagen). Hakan (der Junge) benutzt diese Gegenstände, um sich gegenüber anderen Jugendlichen kulturell zu verorten und zu positionieren. Gleichzeitig wird aus dem Kontext deutlich, dass er sein Zimmer mit zwei älteren Geschwistern teilen muss und auf diesem Hintergrund „die Positionierung der Objekte als Raumaneignung, Territorialmarkierung und Personalisierung“ gedeutet werden kann.² Bezüglich der Identifikationsfunktion der Symbolisierungen stellt Holzwarth auf dem Hintergrund weiteren Kontextwissens fest, dass die gezeigten Objekte zwar mit starker kultureller und nationaler Bedeutung aufgeladen sind, gleichzeitig jedoch lediglich Teil umfassenderer Orientierungs- und Identifikationsprozesse sind („kulturelles Ausbalancieren von mehrfachen Zugehörigkeiten anhand von verschiedenen symbolischen Ressourcen“). So zeige die Auswertung weiterer Fotos von Hakan, dass teilweise „Elemente der Symbolwelt ‚Türkei‘ stärker im privaten Bereich, Aspekte der globalen Symbolwelt und der Symbolwelt ‚Deutschland‘ (...) eher in der Öffentlichkeit“ deutlich werden. Schließlich kann Holzwarth belegen, wie sich die Zimmergestaltung bei Hakan nach einiger Zeit veränderte: „Objekte, die auf die Türkei verweisen, sind zwar immer noch vor-

¹ Sitar-Instrumente haben bekanntlich ihren Ursprung in Indien. Ein Sitar ist eine Langhalslaute und unterscheidet sich u.a. in der Form von einer Saz (türkische Langhalslaute).

² Holzwarth weist darauf hin, dass eine Schwester von Hakan andere Objekte in ähnlicher Weise im Zimmer verwendete.

handen, sie haben jedoch gegenüber den neu aufgehängten Autopostern eine geringere Bedeutung. Die kulturelle Verortungsfunktion der national konnotierten Objekte (türkische Flagge, Saz) scheint keine große Rolle mehr zu spielen. Auffällig ist, dass sich Hakan mit seinem Interesse an Autos auf ein Terrain begeben, das von vielen männlichen Jugendlichen unabhängig von nationaler Herkunft geteilt wird“ (Holzwarth). Hier wird deutlich, wie eng die Präferenz für bestimmte Objekte (am Beispiel Raumgestaltung) mit der jeweiligen Lebenssituation/-phase und den damit verbundenen Bedürfnissen und Entwicklungsaufgaben zusammenhängt. „In gewisser Weise kann die Dekoration eines Zimmers als (momentane) Visualisierung von Identifizierungen, Zugehörigkeiten oder Identitätsbausteinen verstanden werden. Das Beispiel zeigt, dass die drei Ressourcen und deren Mischformen in bestimmten Lebensphasen, in verschiedenen lebensweltlichen Kontexten und je nach biographisch relevanten Themen und subjektiven Deutungs- und Orientierungsmustern unterschiedlich starke Rollen spielen“ (Holzwarth).

Diese Analyse ist nur auf dem Hintergrund diverser Kontextinformationen möglich. Sie bestätigt zum einen die Bedeutung von Fahne, Schal und Saz als wichtige Identifikationsobjekte mit türkischer Kultur. Andererseits wird der Wandel von Themen vor allem in Zusammenhang mit einer auf die Peergroup bezogenen Selbstpositionierung deutlich („Visualisierung von Identifizierungen, Zugehörigkeiten oder Identitätsbausteinen“). Dieser Wandel ist normaler Bestandteil der Identitätsbildung und Lebensbewältigung von Jugendlichen.

1.2 Analysen und Interpretationen zum Foto 2



Das Foto 2 wurde in den Beiträgen von Bohnsack, Sowa & Uhlig und Holzwarth beschrieben und interpretiert.

Bohnsack wendet in seinem Beitrag das von ihm entwickelte Konzept der dokumentarischen Methode der Bildinterpretation exemplarisch an. Er nennt das Foto „Unterricht“ und beschreibt präzise im Rahmen der „formulierenden Interpretation“ auf der vor-ikonografischen Ebene Personen und Gegenstände auf dem Bildvordergrund, dem Bildmittel- und dem Bildhintergrund. Auf der ikonografischen Ebene identifiziert Bohnsack – in Verknüpfung mit der Vorinformation „Kinder aus Migrationskontexten“ – „eine typische

Szene des frontalen Schulunterrichts mit zwei abgebildeten Schülern und einem Lehrer“. In den darauf folgenden Schritten der „reflektierenden Interpretation“ wird die formale Bildkomposition untersucht: das „planimetrische Zentrum“ (der Bildmittelpunkt) und das „perspektivische Zentrum“ (der Fokus des Kamerablicks) werden in unmittelbarer Nähe zueinander auf dem aufgeklapptem Tafelsegment, auf dem die Lehrperson schreibt, identifiziert. Der Analyseschritt der „szenischen Choreographie“, der das Arrangement der beteiligten Personen bzw. Körper beschreibt, unterstreicht die zentrale, mittige Positionierung des Lehrers im Verhältnis zu den dargestellten Schülern. Der abschließende Analyseschritt der „ikonologisch-ikonischen Interpretation“ fasst die formulierenden und reflektierenden Interpretationen zusammen und stellt fest, dass sowohl abgebildete Bildproduzenten als auch abbildender Bildproduzent sich in einer Teilnehmerrolle befinden, die keine Distanz gegenüber ihrer Schülerrolle erkennen lasse („teilnehmende Schülerhaltung ohne Rollendistanz“). Die durch Perspektivität und Planimetrie räumlich herausgehobene Stellung des Lehrers, das Ausblenden der Gesichter der Schüler und die nur partielle Aufnahme eines Schülers, der geringe kommunikative Bezug der Personen untereinander und die absolute Dominanz der Wandtafel deuten nach Bohnsack auf eine typische Situation eines Frontalunterrichts mit entsprechender rollenförmiger Beziehung hin. Der situative Kontext (z.B. geschlossene Vorhänge, Abschirmung nach außen) unterstreiche außerdem eine „strikte Grenzziehung zwischen zwei Bereichen: (...) dem unterrichtlichen Sachbezug einerseits und den sozialen Bezügen einer Umwelt andererseits“. In einem weiteren, komparativen Analyseschritt mit dem Foto 3 identifiziert Bohnsack eine „Unvermitteltheit zwischen der Institution der Schule einerseits und den lebensweltlichen Bereichen der Familie, der Peer-group und ethnischen Community andererseits“ und verweist auf ähnliche Ergebnisse eines DFG-Projekts zu Lebensorientierungen junger Migrant/innen. Um im Sinne einer soziogenetischen Typenbildung generalisierende Aussagen treffen zu können, sei allerdings eine systematische komparative Analyse notwendig, die nicht nur weitere fallinterne, sondern auch fallvergleichende Analysen erstellt.

Sowa & Uhlig betonen in ihrer methodischen Operationalisierung für eine Bildhermeneutik die *Kontextgebundenheit*, die als substantielle und nicht nur akzidentielle Bildbestandteile zu betrachten seien: „Bildproduktion, Bildpräsentation, Bildrezeption, Bildkommunikation und Bildwirkung bilden unter dieser Perspektive zusammengenommen jenes Ganze, das wir den ‚Sinn‘ eines Bildes nennen“. Entsprechend dieser Grundposition bezweifeln *Sowa & Uhlig* die Möglichkeit einer bildimmanenten Erschließung der vorgelegten Fotos und betonen, dass ihr Interpretationsversuch deshalb ein hohes Maß an Unsicherheit und nur hypothetischen Charakter habe.

Auf der Ebene der formalen Bildanalyse machen die Autoren zum ausgewählten Foto 2 nur wenige Aussagen. Sie identifizieren – ähnlich wie Bohnsack – den Fokus des „Bildblicks“ sowie die „geometrische Bildmitte“ im Tafelbereich rechts von der Lehrperson, leiten aber hieraus keine weiteren Interpretationen (zur Bildaussage) ab. Auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen „als geübte Betrachter von Bildproduktionen Jugendlicher“ bieten sie im Folgenden Hypothesen zum Zusammenhang von Bildhandlung, Bildanlass und Bildstimmung. *Sowa & Uhlig* vermuten, dass es sich um ein *heimliches* Foto handelt, das ein Schüler oder eine Schülerin vom Unterrichtsgeschehen gemacht hat. Sie identifizieren die Lehrperson als Lehrerin (im Unterschied zu Bohnsack, der einen Lehrer sieht), die einerseits die Aktion „beherrscht“, andererseits aber „blicklos, handlungslos und hilflos“ sei. Der Bildanlass bleibe unklar; es werden verschiedene Möglichkeiten skizziert. Die Bildstimmung sei von „Momenten der Flüchtigkeit und Heimlichkeit, möglicherweise auch von Humor oder unterschwelliger Aggression“ getragen. Bezüglich Bildwahrnehmung und Bildkompetenz diagnostizieren die Autoren „begrenzte Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsressourcen“, die keine spezifischen Bildgestaltungskompetenzen erkennen lassen. Der/die Bildproduzent/in habe versucht, drei Bildmotive zu treffen, allerdings nicht auf der Grundlage eines intentionalen, durchdachten Vorgehens. *Sowa & Uhlig* bezeichnen den Bildumgang des/der Bildproduzent/in als „naiv“ im Sinne einer „unreflektierten Intentionalität“ (mehr ein „Motivsehen“, kein „Bildsehen“). Im Hinblick auf den kommunikativen Verwendungszweck wird die Hypothese formuliert, dass das Bildinteresse innerhalb der Peer-

group liege: „Bildakt und Bildgeste als Regelverletzung (gemessen an der obligatorischen Aufmerksamkeit im Unterricht) könnten die Bloßstellung der Lehrerin implizieren“ und als subversive Geste des Bildproduzenten gedeutet werden („Beute“ einer heimlichen Bilderjagd).

Auffallend ist, dass Sowa & Uhlig – im Unterschied zu Bohnsack – auf der Ebene der formalen, bildimmanenten Interpretation sehr zurückhaltend sind. Sie versuchen eine Erschließung des Bildsinns vor allem durch eine (hypothetische) Rekonstruktion des bildpragmatischen Verwendungszwecks (Motivinteresse und kommunikatives Interesse des Bildproduzenten). Dieses Vorgehen resultiert aus ihrer kontextorientierten Grundposition sowie der Einschätzung, dass Bilder von nicht so kompetenten Autoren anders zu erschließen sind als Bilder, die von „hochkompetenten und hochreflexiven Autoren“ gemacht werden – das Fehlen „substanzieller Bildbestandteile“ verweise sozialwissenschaftliche Forschung auf „Meinungen und Ahnungen“.

Zieht man nun die kontextorientierten Wissensbestände und Analysen von *Holzwarth* hinzu, lässt sich die Plausibilität der Analysen von Bohnsack sowie der Hypothesen von Sowa & Uhlig in einzelnen Punkten bestätigen; es sind jedoch Relativierungen bzw. Hinterfragungen nötig. So weist der von Holzwarth zitierte Interview-Auszug mit Schüler/innen auf Problemfelder hin, die oft mit der Form des Frontalunterrichts bzw. eines lehrerzentrierten Unterrichts verbunden sind. Es ginge jedoch zu weit – so Holzwarth – bei der Bildproduzentin des Fotos 2 eine „Intention im Sinne einer Kritik an traditionellen oder einseitigen Unterrichtsmethoden“ zu unterstellen. Zwar könne das Foto als „Dokument einseitigen Lehrens und Lernens und mangelnder Subjektorientierung im Kontext von Migrationserfahrung“ verstanden werden, es müsse aber in Relation zu anderen, positiven Aussagen und Erfahrungen der Migrantenkinder mit Schule in Deutschland reflektiert werden (z.B. Schule als wichtiger Ort für Begegnung und Kommunikation). Insofern trifft Bohnsack in seiner Analyse einen wichtigen Aspekt, der bei Sowa & Uhlig nicht genannt wird: die Situation des Frontalunterrichts. Seine formulierende und insbesondere seine reflektierende Interpretation enthalten jedoch Aussagen, die meines Erachtens nicht zwingend aus dem Foto zu entnehmen sind. Ein kritischer Punkt in Bohnsacks Analyse scheint mir darin zu liegen, dass er auch Bilder von Personen, die über keine spezifischen bildgestalterischen Kompetenzen verfügen, mit Kriterien professioneller Bildgestaltung zu erschließen versucht. So unterstellen Formulierungen wie der abbildende Bildproduzent habe das perspektivische Zentrum in die Nähe des planimetrischen Zentrums „positioniert“ (vgl. Bohnsack, Teil 2.1.2) sowie ähnliche Formulierungen bei der Analyse der szenischen Choreographie (Teil 2.1.3) eine intentionale, reflektierte Gestaltung. Sowa & Uhlig weisen meines Erachtens zu Recht auf den Unterschied von „Motivsehen“ und „Bildsehen“ hin – ein „*Motivsehen*“, das nicht mit bildgestalterischem Wissen gekoppelt ist, „positioniert“ und inszeniert die Objekte eher naiv. Dies ist ein prinzipieller methodischer Einwand, der die systematische Integration von Kontextwissen bei nicht-professionellen Bildproduktionen besonders deutlich macht.

Auch Bohnsacks Lesart von der strikten „Grenzziehung zwischen zwei Bereichen: (...) dem unterrichtlichen Sachbezug einerseits und den sozialen Bezügen einer Umwelt andererseits“ ist dahingehend zu relativieren, dass – zumindest in den Selbstaussagen von Schüler/innen des örtlichen CHICAM-Clubs – Schule in Deutschland sowohl als Lernort (mit institutionell geprägten Mustern) als auch als Lebensort (mit verschiedenen kommunikativen Möglichkeiten) erfahren wird (siehe oben). Die Gefahr bei einer primär bildimmanenten Vorgehensweise scheint zu sein, bestimmte Motive und (bild)gestalterische Anzeichen mit kommunikativ generalisierten Wissensbeständen zu kohärenten Interpretationsfiguren zu verknüpfen, die allerdings vom konkreten situativen Kontext der jeweiligen Bildproduktion abstrahieren (Gefahr der Überinterpretation).

Im Unterschied zu Bohnsack offerieren Sowa & Uhlig ihre Aussagen als „Meinungen“ und „Ahnungen“. Ihre Vermutung vom „heimlich“ gemachten Foto speist sich vermutlich aus der Überlegung, dass es eine eher ungewöhnliche Situation ist, wenn Schüler Fotos vom eigenen Unterricht machen. Bildimmanent belegen lässt sich diese Vermutung aber nicht, es sei denn, man identifiziert die Aufnahme als einen schnell

und flüchtig erstellten Schnappschuss (dies würde dann Unschärfe und andere bildgestalterische Mängel zumindest teilweise erklären). Hier sind in der Tat weitere Kontextinformationen unerlässlich.³ Unklar bleibt weiterhin, weshalb die Lehrerin als „handlungslos“ und „hilflos“ charakterisiert wird – sie handelt sehr wohl (Tafelanschrieb) und für eine Hilflosigkeit gibt es meines Erachtens im Foto keine Anzeichen. Auch bezüglich des Geschlechts der Lehrperson fällt es schwer, die Zuordnung allein aufgrund des Fotos nachzuvollziehen (Bohnsack: Lehrer; Sowa & Uhlig: Lehrerin): als Betrachter des Fotos sehe ich eine Lehrperson von hinten (Gesicht nicht wahrnehmbar), die eine graue Hose und einen dunklen Pulli trägt und deren Frisur sich nicht geschlechtsspezifisch zuordnen lässt.⁴

1.3 Analysen und Interpretationen zum Foto 3



Das Foto 3 wurde in den Beiträgen von Bohnsack, Holzbrecher & Tell, Peez und Holzwarth beschrieben und interpretiert.

Peez setzt sich mit dem Foto auf der Grundlage von Verfahrensprinzipien der Objektiven Hermeneutik auseinander. Es geht ihm um ein textbezogenes, weitgehend kontextfreies Herausarbeiten von Lesarten. Er folgt sog. „ikonischen Pfaden“ (sequentielle Erschließung eines Fotos in Verbindung mit Blickrichtungen und Blickbewegungen des Betrachtenden), die auf „ikonische Zentren“ und „selektive Plausibilisierungen“ von Lesarten hinführen sollen. Peez beschreibt in Verbindung mit seinen Blickbewegungen Personen, Gegenstände und weitere Details auf dem Foto sehr konkret. Er bietet mögliche Lesarten zum Körperausdruck des Mädchens und des Jungen sowie zu ihrer Interaktion an. So wird das Mädchen in Zusammen-

³ Holzwarth merkt hierzu an, dass das Foto während des Unterrichts in der Vorbereitungsklasse einer Hauptschule entstand. Die Schülerin, die das Foto erstellte, war Mitglied im CHICAM-Club. Der Lehrperson war generell bekannt, dass einzelne Kinder der Klasse sich bei CHICAM beteiligten und mit Medien arbeiteten. Für die Schülerin war es sicherlich reizvoll, im Rahmen des Fotoprojekts „Tagesablauf“ in der Unterrichtssituation ein Foto zu machen (ungewöhnliche Situation; gewisse Macht, die das Medium verleiht). Im Falle einer Rückfrage durch die Lehrperson hätte sich die Schülerin legitimieren können und keine Sanktionen befürchten müssen.

⁴ Aufgrund des Kontextwissens ist bekannt, dass es sich bei dem Foto um eine Lehrerin handelt.

hang mit ihrem Blick und ihrem Gesichtsausdruck als „ernst, fast kritisch“ und „selbstbewusst“ bezeichnet; ihre Kleidung deute auf eine junge islamische Frau hin. Der Junge wird eher als „cool“, sein Blick als „direkt“ und „entspannt“, die Sitzhaltung mit Attributen wie „lässig“ und „locker“ charakterisiert; er trage „Alltagskleidung Jugendlicher heute“. In der Interaktion zwischen Mädchen und Junge sieht Peez eine „Vertrautheit und dezente körperliche Nähe“: die (rechte) Hand des Jungen liege „lässig“ über der linken Schulter des Mädchens, die Finger seiner Hand sind nahe an der geöffneten Brusttasche des Mädchens, die seine Berührung gewähren lasse. Peez beobachtet aber auch Diskrepanzen, z.B. zwischen der weitgehenden Verhüllung des Körpers des Mädchens einerseits und ihrer sehr direkten, offenen Körperhaltung und ihrer Berührung durch den Jungen andererseits. Peez erklärt sich diese Diskrepanzen durch die Peer-group- und Foto-Situation: Die fotografierende Person schein(e) zum Kreis der Fotografierten zu gehören und der Junge habe die Berührung aus Anlass des Fotos initiiert.

Schließlich richtet sich der Blick von Peez mehr der rechten Bildseite zu, die er ebenfalls sehr konkret beschreibt. Er identifiziert Gegenstände, die in Zusammenhang mit der Sitzhaltung der beiden Jugendlichen nicht auf eine Situation „konventionellen Schulunterrichts“ hindeuten würden. Da die Funktion der Kieselsteine, die auf dem von Peez als „zweites ikonisches Zentrum“ bezeichnetem Stuhl liegen, nicht aus den Handlungen der Fotografierten ablesbar sei, könne hierzu nichts Genaueres gesagt werden.

Mein Eindruck ist, dass Peez genau beschreibt und seine visuelle Aneignung des Fotos nachvollziehbar macht. Bezüglich des Entstehungskontextes vermutet er aufgrund der fotografischen Qualität eine Schnappschuss-Situation. Bei seinen Interpretationen fällt auf, dass (jugend)kulturelle Wissensbestände eher zurückhaltend einfließen. Kritisch zu hinterfragen wäre, ob die Interaktion zwischen Mädchen und Junge als „dezente“ körperliche Nähe charakterisiert werden kann – der Junge legt seine rechte Hand auf die Schulter des Mädchens, was körpersprachlich in der Regel eine Dominanzgeste ist. Wichtig scheinen mir die Hinweise von Peez auf verschiedene Diskrepanzen zu sein, deren Erhellung jedoch nur durch weitere, kontextbezogene Recherchen möglich sind. An diesem Beispiel wird deutlich, wie Fotos (zumindest) bestimmte Anzeichen ausdrücken können, die auf Verborgenes (für den Betrachter) verweisen.

Bohnsack wendet die dokumentarische Methode der Bildinterpretation auch auf dieses Foto an und beschreibt auf der vor-ikonografischen Ebene als Bildvordergrund vor allem die Körperhaltung und die Kleidung des Mädchens und des Jungen, als Bildhintergrund eine Wandtafel (sowie weitere Gegenstände) und als Vorder- bzw. Mittelgrund einen Stuhl und eine einzelne Hand. Unklar bleibt, weshalb nicht versucht wird, die Gegenstände auf dem Stuhl näher zu beschreiben; auch bei den folgenden Analyseschritten bleibt der Stuhl mit den Gegenständen ausgespart (lediglich in einer Fußnote erfolgt ein Hinweis auf „Steine“). Auf der ikonografischen Ebene (generalisierende Wissensbestände) identifiziert *Bohnsack* eine Situation in einem Unterrichtsraum, in dem „kein Unterricht stattfindet“; er vermutet eine „Pausensituation“. Unklar bleibt hier, weshalb nicht andere Möglichkeiten in Betracht gezogen werden wie z.B. Gruppen- oder Projektarbeit (vgl. die Analysen von Peez und Holzbrecher/Tell). Der folgende Analyseschritt der „reflektierenden Interpretation“ arbeitet eine *Spannung* innerhalb des Bildes heraus: die planimetrische Konstruktion vermittele den Eindruck von zwei auseinander fallender Bildhälften, die jedoch durch die beiden Gesichter und die perspektivische Projektion (Fluchtpunkt an der linken, oberen Tafelecke) wieder ausgeglichen werde und dazu führe, dass der Blick zwischen dem linken und rechten Teil des Bildes hin und her wandere. In der ikonologisch-ikonischen Interpretation greift *Bohnsack* diese Spannung zwischen der linken (Mädchen und Junge) und der rechten Bildhälfte (Tafel und Stuhl) wieder auf und spricht von einem „ästhetischen Bruch oder Kontrast“ zwischen den jeweiligen Linienführungen auf den beiden Hälften. Er geht davon aus, dass der Bildproduzent nicht nur das Mädchen und den Jungen, sondern auch den institutionellen Kontext Schule im Sinne „schulischer Sachanforderungen“ zeigen wollte. Die beiden „gegenläufigen Bewegungen“, die auf dem Foto deutlich werden, interpretiert *Bohnsack* als Spannungsverhältnis zwischen „Peer- oder gegebenenfalls auch Familien-Milieu“ einerseits und „Orientierung am schulischen Kontext und dessen Sachanforderungen“ andererseits. Diese Interpretation führt in einer kompa-

rativen Analyse mit dem Foto 2 zu der Einschätzung, dass zwar im Foto 3 eine starke Spannung zwischen schulischer Lebenswelt und Peer-Lebenswelt sichtbar werde, das vorliegende Foto jedoch im Unterschied zu Foto 2 eine Vermittlung zwischen beiden Bereichen versuche. In diesem Analyseteil ist kritisch anzumerken, dass Bohnsack beim Bildproduzenten von einer Gestaltungs*intention* ausgeht, z.B. bei der Festlegung des Fluchtpunktes. Eine andere Lesart zur Bedeutung der rechten Bildhälfte könnte auch mit den Gegenständen auf dem Stuhl verknüpft sein (vgl. hierzu die offerierten Lesarten in den Beiträgen von Peez und Holzbrecher/Tell). „Motivsehen“ folgt – im Unterschied zu „Bildsehen“ (Sowa & Uhlig) eben nicht (primär) gestalterischen Aspekten der „planimetrischen Komposition“ und der „szenischen Choreographie“ (Bohnsack), sondern bestimmten inhaltlichen Aspekten, die Bildproduzenten ins Bild rücken wollen.

Bezüglich der linken Bildhälfte, in der das Mädchen und der Junge abgebildet sind, interpretiert Bohnsack „Vertrautheit, Nähe und Harmonie, die einen familiären und/oder geschwisterlichen und/oder kumpelhaften Charakter hat“. Während der Körperausdruck und insbesondere die Sitzhaltung des Jungen eine „lässige“ und „bequeme“ Positionierung vermittele, hinterlasse der Körperausdruck des Mädchens eher einen „disziplinierten“ und „strengen“ Eindruck, der durch das Kopftuch verstärkt werde. Das Kopftuch wirke dabei als Kontrapunkt zur stilistisch-expressiven Funktion der Schirmmütze. Dennoch würden beide Personen insgesamt einen harmonischen und vertrauten Eindruck vermitteln; dies zeige u.a. die Zufriedenheit in beiden Gesichtern und die Bereitschaft des Mädchens, die Annäherung des Jungen bereitwillig zu erdulden.

Bohnsack analysiert ein differenziertes „Eigenschafts- und Charakterbild“ und arbeitet sowohl Unterschiede als auch Stimmigkeiten im körpersprachlichen Ausdruck beider Personen heraus. Als kritische Anmerkung bleibt die Frage (wie bei Peez), weshalb das Handauflegen des Jungen auf die Schulter des Mädchen nicht (auch) als Dominanzgeste gedeutet wird (unabhängig von Milieu-Zugehörigkeit und gegenseitigem Kennen).

Holzbrecher & Tell haben das Foto 3 auf der Grundlage eines bildhermeneutischen Ansatzes interpretiert, den sie in medienpädagogischen Handlungskontexten entwickelten. Ein Spezifikum dieses Ansatzes ist die Integration des kommunikationspsychologischen Modells von Schulz von Thun, der eine Sach-, eine Beziehungs-, eine Appell- und eine Selbstoffenbarungsebene unterscheidet (vgl. Holzbrecher & Tell). Ähnlich wie Sowa & Uhlig betonen Holzbrecher & Tell die Bedeutung von *Kontextwissen* für das Verstehen von Fotos. Dieses Kontextwissen sei bei medienpädagogischen Projekten konstitutiv für eine Bildhermeneutik. Deshalb weisen sie darauf hin, dass aufgrund fehlenden Kontextwissens einige ihrer Interpretationen spekulativ sind.

In Anlehnung an das Modell von Schulz von Thun arbeiten Holzbrecher & Tell zunächst auf der „Sachebene“ einige ikonographische Perspektiven heraus und machen dabei auch Aussagen zu Tiefenschärfe, Art des verwendeten Objektivs, Größe der Blendenöffnung und Blitzbenutzung – interessanterweise Bereiche, die andere Analysen aussparten. Blicke, Körperhaltung, Herkunft und Alter werden ähnlich wie in den anderen Analysen charakterisiert: direkter Blick von beiden Jugendlichen in die Kamera, entspannte Körperhaltung des Jungen, Herkunft der Jugendlichen aus dem vorderasiatischem bzw. muslimischem Bereich, Alter zwischen 13 und 15 Jahren (Peez schätzte beide auf 12-14 Jahre, Bohnsack schätzte das Mädchen auf ca. 15 und den Jungen auf 14/15 Jahre). Ähnlich wie Bohnsack nehmen Holzbrecher & Tell beim Mädchen eher einen strengen bzw. „steifen, engen Eindruck“ wahr – im Unterschied zu Peez, der die „weitgehende Verhüllung des Körpers des Mädchens“ durch die Kleidung in einem Kontrast zu ihrer „direkten, offenen, unverdeckten Körperhaltung“ beschreibt. Als situativer und fotografischer Kontext werden verschiedene Lesarten geboten: Pause/Freizeit oder Projekt in einem Klassenzimmer. Bezüglich der Raumaufteilung betonen Holzbrecher & Tell eine Aufteilung des Bildes in zwei Hälften, die eine „Spannung“ erzeuge. Sie charakterisieren damit die Raumaufteilung des Fotos ähnlich wie Bohnsack, offerieren aber verschiedene Lesarten für die mögliche Bedeutung der rechten Bildhälfte. Dabei betonen sie beson-

ders die Gegenstände auf dem Stuhl, die für den Betrachter des Fotos nicht zu decodieren seien, für den Bildproduzenten jedoch wichtig zu sein scheinen: „Er kennt deren Bedeutung, schafft es aber nicht, sie gleichzeitig mit den Jugendlichen auf einem Bild angemessen in Szene zu setzen“. Zusammenfassend vermuten Holzbrecher & Tell auf der „Sachebene“, dass es sich beim Foto um eine Situation aus einem „(Foto-?)Projekt mit ausländischen Schülerinnen und Schülern“ handeln könnte.

Auf der „Beziehungsebene“ analysieren sie – ähnlich wie die anderen Autoren – eine „vertraute“ und „symmetrische“ Situation: direkter Blick in die Kamera, offener Gesichtsausdruck bei den Jugendlichen (das Mädchen allerdings etwas zurückhaltender), Kamerablick in etwa auf Augenhöhe zu den beiden Jugendlichen. Holzbrecher & Tell vermuten eine Selbst-Inszenierung, die Vertrautheit und Körperkontakt als Geste der Zusammengehörigkeit ausdrücken soll. Hiermit verknüpfe sich auf der „Selbstoffenbarungsebene“ ein „Wir-Gefühl“, das der Fotograf – wahrscheinlich ein Gruppenmitglied – dokumentieren möchte: demonstratives Zeigen von „Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit der (vermutlich) türkischen Zuwanderergruppe“. Diese selbstbewusste Inszenierung könne schließlich auf der „Appellebene“ als Aufforderung des Bildproduzenten (und der abgebildeten Jugendlichen) interpretiert werden, türkische Jugendliche als „ihrer selbst“ und „ihrer Kultur bewusste Subjekte wahrzunehmen, die wie alle anderen Jugendlichen ‚cool‘ sein und ‚ihren Spaß haben‘ wollen“.

Indem Holzbrecher & Tell in ihrer Analyse einen Schwerpunkt auf das Verstehen kommunikativer Beziehungen sowie jugendkultureller Bedürfnisse und Ausdrucksformen legen, gelingt es ihnen, relativ nah an das symbolische Feld des „Motivsehens“ beim Bildproduzenten heranzukommen. Zugleich werden verschiedene Lesarten angeboten und aufgrund fehlender Kontextinformationen offen gehalten. Auch die körperliche Interaktion wird seitens des Jungen in ihrer Ambivalenz gedeutet: die Hand auf der Schulter des Mädchens könne gleichzeitig „eine besitzergreifende und beschützende Geste“ sein.

Holzwarth gibt nach einer formalen Analyse des Fotos nähere Informationen zum Entstehungskontext sowie zu weiteren visuellen Materialien und verbalen Äußerungen des Bildproduzenten Mustafa, einem 14-jährigen Jungen aus Tunesien. Daraus wird deutlich, dass das Foto zu Beginn eines CHICAM-Club-Treffens gemacht wurde: Mustafa probierte in einer Schnappschuss-Situation spontan die vom Projektmitarbeiter verteilten neuen Einwegkameras aus. Die Bildkompetenz war zu diesem Projektzeitpunkt bei den Jugendlichen noch relativ gering und es ist davon auszugehen, dass Mustafa schnell und spontan agierte. Insofern scheint das Bild weniger über formale ästhetische Gestaltungsprinzipien erschließbar zu sein. Es gibt vor allem Hinweise auf die jugendkulturelle Orientierung des Mädchen und des Jungen: „Bei dem Jungen (Hakan) ist die Orientierung am gesellschaftlichen Symbolvorrat der Hip-Hop-Kultur auffällig (Mütze und Band mit Schlüsselanhänger) und bei dem Mädchen (Serife) das Kopftuch“ (Holzwarth). Anhand anderer Fotos, die im Projektzusammenhang entstanden, belegt Holzwarth die Orientierung von Hakan am Hip-Hop (z.B. Selbstportrait mit eindeutiger Pose). Eine stilistische Übereinstimmung finde sich auch in der Art Mütze wie sie zwei Rapper tragen (auf Hakans Mediencollage) und wie sie von Hakan selbst getragen wird. Bezüglich des Kopftuchs von Serife kann Holzwarth anhand mehrerer Interview-Auszüge verdeutlichen, dass „Kopftuch“ ein zentrales Thema für dieses Mädchen ist: „Serife befand sich im Spannungsfeld zweier widersprüchlicher Erwartungen: In einem Lebenskontext wurde ein kulturelles Symbol gefordert, das in einem anderen Kontext eher abgelehnt wurde“ (Familie versus Schule/Lehrerin/Mitschüler). Unter Hinweis auf eine Studie von Schiffauer et. al. (2002) weist Holzwarth auf Ähnlichkeiten zwischen den in dieser Studie analysierten Hauptstilrichtungen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und den bei Hakan und Serife deutlich werdenden Stilorientierungen hin. Schließlich formuliert er (vorsichtig), dass das Foto „in gewisser Weise auch als Dokument von Ungleichheit in Bezug auf symbolische Selbstdarstellung bei Mädchen und Jungen aus traditionell geprägten Migrationskontexten“ gesehen werden kann.

Auf die in anderen Analysen herausgearbeitete Aufteilung des Fotos in zwei Hälften geht Holzwarth nicht ein. Er gibt lediglich die Kontextinformation, dass es sich bei den Gegenständen auf dem Stuhl um „sechs

runde bemalte Kieselsteine“ handelt, „die mit den farbigen Buchstaben des Projekts C H I C A M beschriftet wurden“. Damit bestätigt sich eine Vermutung von Holzbrecher & Tell, dass es sich bei dem Fotomotiv um eine Projektaktivität handelt und das beschriebene „Wir-“ und „Zusammengehörigkeitsgefühl“ sich hierauf bezieht: „Eines der weiblichen Clubmitglieder hatte sie [die bemalten Kieselsteine; HN] gebastelt und zu einem Treffen mitgebracht. Sie geben einen Hinweis auf ihre hohe Identifikation mit dem Projekt“ (Holzwarth).

2. Zusammenfassende Reflexion zu methodischen Fragen des Bildverstehens

2.1 Grundsätzliche Aspekte

Ein Vergleich methodischer Modelle kann nicht unabhängig von methodologischen Überlegungen erfolgen. Die Anwendung von Methoden ist immer in Zusammenhang mit den jeweiligen Forschungsansätzen, Fragestellungen und konkreten Gegenständen zu sehen. Es macht z.B. einen großen Unterschied, ob ein Forschungsprojekt einem ethnografisch-explorativem Ansatz folgt, der eng mit Feldbeobachtungen verknüpft ist, oder ob ein Projekt auf einen historischen Korpus von Fotoaufnahmen im Rahmen einer seriell-ikonografischen Fotoanalyse zurückgreift, für den nur begrenztes Kontextwissen zur Verfügung steht. Im ersten Fall können Feldbeobachtungen, Bildproduktion (durch die Beobachteten) und Bildverstehen (durch die Beobachtenden) nicht im Sinne eines *strengen* Nacheinanders von Analyseschritten getrennt werden – der Verstehensprozess ist ein zirkulärer Prozess, der ständig zwischen den verschiedenen Dimensionen oszilliert und verbale, schriftliche und mediale Materialien verarbeitet und miteinander vergleicht. Im zweiten Fall ist es notwendig, in einer systematischen Abfolge von Schritten Fotomaterialien zu sichten, ihre Qualität zu bewerten, zugängliche Kontextinformationen zu rekonstruieren und in einem abgestuften Verfahren einzelne Fotografien bzw. ganze Serien kriteriengeleitet zusammenzustellen und zu analysieren (vgl. den Beitrag von Pilarczyk in diesem Band). Unabhängig von diesen Spezifika, von denen schwerlich abstrahiert werden kann, scheint nun aber strittig zu sein, mit welchem *Grundverständnis* an die Analyse und an das Verstehen von visuellen Materialien herangegangen wird. Auf dem Hintergrund des vorigen Vergleichs von methodischen Analysen sowie des Einbeziehens weiterer Überlegungen und Erfahrungswerte möchte ich drei Problemfelder nennen:

- a) Die unterschiedliche Präferenz für ein mehr *bildsprachlich-analytisches* Vorgehen, das ein Foto zunächst nach bildimmanenten Kriterien systematisch untersucht und auf dieser Basis Bedeutungshypothesen unterschiedlicher Reichweite generiert (u.a. Bohnsack), *oder* für ein mehr *alltagskulturell-hermeneutisches* Vorgehen, das von Anfang an die „erzählerische Potenz eines Bildes“ (Fuhs) im Kontext kommunikativer Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge erschließen möchte.
- b) Die unterschiedliche Gewichtung von *Kontextwissen* für die Bewertung der Plausibilität von Lesarten zu einem Foto.⁵ Während ein alltagskulturell-hermeneutisches Vorgehen von einem engen Zusammenhang von Bildproduktion, Bildkommunikation und Bildverstehen ausgeht und die Relevanz von Kontextwissen (unterschiedlicher Art) für die Gültigkeitsprüfung von Lesarten sehr hoch einschätzt, setzt ein primär bildsprachlich-analytisches Vorgehen auf weitere fallinterne und fallexterne Analysen, um auf diesem Wege zu Generalisierungsleistungen zu gelangen.
- c) Die unterschiedliche Bewertung von Kontextwissen über die *Bildkompetenz der Fotoproduzent/innen*. Während die in diesem Band vorgestellten methodischen Ansätze, die eine bildimmanente Orientierung betonen, Überlegungen zur Bildkompetenz der Fotograf/innen weitgehend ausklammern, ist dies für alltagskulturell-hermeneutische Ansätze unverzichtbar, um die Qualität und Aussagekraft von Fotos verstehen zu können.

⁵ „Kontextwissen“ meint vor allem verbale und schriftliche Daten in Zusammenhang mit dem Entstehungs- und Verwendungskontext eines Fotos; „bildimmanent“ meint Lesarten, die aus einer fotobezogenen Analyse hervorgehen (Verständigung *durch* das Bild und nicht *über* das Bild; vgl. Bohnsack).

Wie aus der vergleichenden Auswertung der Interpretationsangebote zu den CHICAM-Projektfotos deutlich wurde, ist Kontextwissen über den Entstehungszusammenhang und die Bildkompetenz der jeweiligen Bildproduzenten wichtig für die Plausibilitätsprüfung von Lesarten. Es macht einen Unterschied, ob fotografische Formelemente durch einen relativ hohen Grad von Zufälligkeit zustande kommen oder ob sie mit gestalterischen Intentionen und Reflexionen verknüpft sind. Eine Fotoanalyse mit entsprechendem Kontextwissen kann in anderer Weise Aussagen über „planimetrische Kompositionen“ und „szenische Choreografien“ machen, die für Bedeutungshypothesen anschlussfähig sind. Das „klassische Besteck“ ikonographischer und ikonologischer Analyse Kriterien, das für professionelle Produktionen eingesetzt wird, ist für das Verstehen kinder- und jugendkultureller Eigenproduktionen nur begrenzt geeignet. Notwendig erscheint ein methodisches Vorgehen in Richtung einer lebensweltorientierten Bildhermeneutik, die formale und symbolische Analysedimensionen verknüpft und auf unterschiedliches Kontextwissen bezieht.

2.2 Relevanz von Bildbeschreibungen, Formanalysen und Erstverstehen

Bildbeschreibungen und Formanalysen, die sich auf die Beschreibung der wahrnehmbaren Personen und Gegenstände sowie die Rekonstruktion der (ästhetischen) Gestaltungselemente eines Fotos konzentrieren, sind wichtig, um der spezifischen Qualität von Bildern gerecht zu werden (präsentative Symbolik, Simultanstruktur, Totalpräsenz), keine wichtigen Bildelemente zu übersehen und im weiteren Verlauf des bildhermeneutischen Prozesses Beziehungen zwischen Formen und Bedeutungen herstellen zu können. Es macht Sinn, Bildvorder- und Bildhintergrund, Kameraperspektiven und –einstellungen, Schärfe und Tiefenschärfe, Lichtgebung, dargestellte Personen und Bildgegenstände, Interaktionen zwischen Personen (Blickbeziehungen, Körperhaltungen), Bezüge zwischen Personen und bestimmten Gegenständen in detaillierter Form zu beschreiben und möglichst alle Details zu berücksichtigen. Hierzu gehören auch Aussagen über „imaginäre Bildräume“ (Pilarczyk/Mietzner 2003, 30), die Fluchtpunkte, Horizontlegungen, symmetrische und asymmetrische Formen des Bildaufbaus untersuchen. Bildbeschreibung und Rekonstruktion der Formalstruktur eines Bildes zielen darauf ab, in einem weiteren Schritt, den ich „Symbolverstehen“⁶ nenne, Hinweise zur Bedeutung eines Bildes zu gewinnen. Die wechselseitige Validierung von Form und Inhalt hat aber dort deutliche Grenzen, wo die Bildkompetenzen der Bildproduzenten noch niedrig sind und wir es mit „Knipsern“ und „Schnappschuss-Fotografien“ zu tun haben. In diesen Fällen können – wenn überhaupt – nur begrenzte gestalterische Intentionen angenommen werden. Sowa & Uhlig unterscheiden in diesem Zusammenhang ein „Motivsehen“ (personen- und gegenstandsorientiert) und ein „Bildsehen“ (Betonung bildsprachlicher Gestaltungselemente, um Darstellungsabsichten formadäquat auszudrücken).

Bei Bildbeschreibungen gibt es weiterhin das Problem der *Simultaneität*: das Foto erscheint auf einen Blick – im Unterschied zum gesprochenen und geschriebenen Wort, das sequentiell dokumentiert und erschlossen werden kann. Um der spezifischen Qualität von Bildern gerecht zu werden, schlagen die Autoren unterschiedliche Strategien vor, u.a. komparative Analysen von (ästhetisch) formalen Bild-Rekonstruktionen (Bohnsack); ästhetische Bildbearbeitungen bzw. „ästhetische Percept-Bildung“ (Stutz), Bilderkundungen im Rahmen „ikonischer Pfade“ (Peez). Die genannten Strategien beziehen sich zunächst auf die ästhetisch-formale Erschließung von Bildern. Da der Blick der betrachtenden und beschreibenden Forschungsperson immer subjektiv ist, macht es meines Erachtens Sinn, die eigenen Blickrichtungen und Fokussierungen zu dokumentieren; hierin spiegeln sich eigene Sehgewohnheiten und –präferenzen, die sich bewusst zu machen für eine Entfaltung eines distanzierteren Blicks im weiteren Verlauf des Bildverste-

⁶ „Symbolverstehen“ bezeichnet die Erschließung des Sinn- und Bedeutungsgehalts in einem Foto. Ich benutze einen eher weit gefassten Symbolbegriff (vgl. Niesyto 2001), der sich u.a. an die symboltheoretischen Arbeiten von Ernst Cassirer anlehnt.

hens nützlich sein kann. Gleichzeitig versprechen Methoden, die die sprachliche Beschreibung von Bildern eng an visuelle Aneignungswege koppeln, bildbezogene Verstehenszugänge. Hierzu gehören auch Formen des *Erstverstehens*, d.h. der Verbalisierung (und anschließender Transkription) erster assoziativer und reflektierender Aussagen beim Betrachten eines Fotos. Hier gibt es keine Trennung von Formanalyse und Symbolverstehen und es wird auch deutlich, dass diese Trennung nur bis zu einem gewissen Grade analytisch möglich ist. Ästhetische, formbezogene Wahlprozesse sind ständig mit Selektions- und Deutungsmustern verbunden, die auf bewusster und unbewusster Ebene wirken. Insofern spricht einiges für Konzepte einer alltagskulturell orientierten Bildhermeneutik, die von Formen des Erstverstehens über eine möglichst genaue Bildbeschreibung zu immer feineren Schichtungen einer Symbolverstehens des Bildgehalts vordringt. Dieses Symbolverstehen folgt einem zirkulären Prozess, der zwischen form- und bedeutungsbezogenen Reflektionen oszilliert, Bild und Wort nicht trennt,⁷ sondern im beständigen Zusammenspiel Wahrnehmungsfähigkeiten entwickelt, die das rein Sinnhafte überschreiten und im Gewährwerden von Bildstimmungen, im Merken von Anzeichen den möglichen Lesarten und Erzählungen eines Fotos auf die Spur kommen.

2.3 Generierung von Lesarten – Fotos als multiperspektivische Quelle

Bei diesem zirkulären Prozess des Bildverstehens ist es bereits in der Phase der Entwicklung erster *Bedeutungshypothesen* wichtig, Fotos methodisch als „*multiperspektivische Quelle*“ (Pilarczyk/Mietzner 2003, 21f.) zu erschließen: a) aus der Fotografen-Perspektive (Relevanz von Ausschnittwahl, Kameraperspektive etc.), b) aus der Perspektive der abgebildeten Personen (Relevanz von Blickbeziehungen, Körperhaltungen, zugehörigen Accessoires), c) aus der Betrachter-Perspektive (Relevanz subjektiver Aneignungswege eines Fotos durch die Forschungsperson), d) aus der Perspektive möglicher pädagogischer und institutioneller Begleiter der Fotoproduzent/innen (z.B. Relevanz von Übertragungseffekten, die in Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen sichtbar werden). Fotoanalysen, die diese unterschiedlichen Perspektiven und damit verbundenen Motive, Bedürfnisse und Sichtweisen nicht berücksichtigen, vergeben die Chance einer kommunikativen Annäherung an fotografische Ausdrucksformen, die teils in zufälligen Konstellationen, teils in bewussten Inszenierungen Kinder- und Jugendkultur symbolisieren. Gerade die beobachtbaren Formen der Selbstpräsentation, der Interaktion und der Inszenierung *vor* der Kamera und *mittels* der Kamera geben wichtige Hinweise auf Selbstbildbestandteile von Kindern und Jugendlichen. Fotos sind – dies sollte nie vergessen werden – Bestandteil eines kommunikativen Prozesses, sowohl was die Fotoproduktion als auch das spätere Herumzeigen der Bilder betrifft. Die in Foto-Eigenproduktionen enthaltenen Darstellungen und Inszenierungen können auch *verborgene* Themen transportieren, die verbal von Kindern und Jugendlichen nicht artikuliert aber im Bild sichtbar werden. Studien im Rahmen des Forschungsansatzes „Jugendforschung mit Video“ konnten dies belegen (u.a. Niesyto 1991, 2003, Witzke 2004); ähnliches lässt sich für Eigenproduktionen mit Foto vermuten. Insofern ist es wichtig, Bedeutungshypothesen bildbezogen zu formulieren, unabhängig von bereits vorliegendem Kontextwissen, das möglicherweise keine Hinweise auf latente Bedeutungsgehalte enthält. Da visuelle Ausdrucksformen in besonderer Weise sinnliche und emotionale Dimensionen unserer Wahrnehmung ansprechen, sollten Methoden des Bildverstehens auch diesen sinnlichen und emotionalen Dimensionen Raum geben. Hierzu gehören nicht nur eine anschauliche und möglichst konkrete Sprache, um bessere Brücken zwischen Bild und Text zu bauen; auch *assoziative* Formen der Annäherung an Fotos und Fotobestände sind im Sinne

⁷ Sowa & Uhlig formulieren zu diesem Aspekt, dass „die Differenz zwischen Bild und Text (...) vom Standpunkt der Bildhermeneutik keine prinzipielle“ ist und plädieren dafür, eine formale Bildanalyse allenfalls als „methodischen Zwischenschritt“ zu berücksichtigen, nicht jedoch als methodisches Grundkonstrukt (vgl. S. 81 bzw. S. 84 in diesem Band).

eines Erstverstehens geeignet, um vielfältige Eindrücke zu sammeln und vor allem der *Intuition* eine Chance zu geben.⁸

2.4 Relevanz von Kontextwissen für das Bildverstehen

Bedeutungshypothesen sollten in jedem Fall mit Bedacht formuliert und Aussagen zu ihrer *Plausibilität* erst nach intersubjektiver Prüfung, nach Vergleich mit weiteren Fotoanalysen aus demselben Bestand und Berücksichtigung von Kontextwissen gemacht werden. Unabhängig von divergierenden methodologischen Grundpositionen sind Faktoren wie die Mehrdeutigkeit, die vielen bildsprachlichen Ausdrucksformen innewohnt, oder begrenzte Bildkompetenzen bei Bildproduzenten, gewichtige Gründe, die gegen eine kontextfreie Fotoanalyse sprechen – „Fotografien ohne Kontext gleichen eher vagabundierenden Zeichenträgern, denn je nach Kontext können fotografische Bilder ihre Bedeutung wandeln“ (Pilarczyk in diesem Band, S. 230). Zu Überinterpretationen kann es auch kommen, wenn formale und kompositorische Analysen ein zu großes Gewicht erhalten und/oder wenn zu schnell von einzelnen formal-ästhetischen Gestaltungselementen auf Kohärenzen im Bereich generalisierter Wissensbestände geschlossen wird (Kohärenzdrang). Fuhs weist außerdem darauf hin, dass heutzutage auch elaborierte Bildinterpretationen (wie die ikonographisch-ikonologische Methode nach Panofsky) dort ihre Grenzen haben, „wo das Foto als Ausdruck einer globalen Bildkommunikation verstanden wird“ – Fotos seien heute Träger vielschichtiger und ambivalenter Bedeutungsgehalte, die ohne Kenntnis des konkreten Erzählkontextes⁹ nicht verstanden werden können (Fuhs in diesem Band, S. 220). Andererseits ist festzuhalten – Bohnsack, Marotzki & Stoetzer, auch Peez und Stutz weisen in ihren Beiträgen deutlich darauf hin -, dass (ästhetisch) formbezogene Bildanalysen wichtig sind, um der spezifischen Qualität visuellen Materials gerecht zu werden und Bildinterpretationen nicht textlichem Vorwissen zu subsumieren. Interessanterweise bezieht Peez bei der Interpretation seines Fotobeispiels aus dem eigenen Projektzusammenhang umfangreiches Kontextwissen ein (teilnehmende Beobachtung). Er begründet dies damit, dass Fotos zwar stark bezüglich der Gliederung des Raums und der Analyse von Raum-Settings seien, aber aufgrund fehlender Aussagen zu *zeitlichen* Abfolgen, Handlungen und Prozessen weitere Informationen für die Deutung benötigten (Peez in diesem Band, S. 137). Auch Stutz formuliert, dass die mittels ästhetischer „Percept-Bildung“ gewonnenen Bildbeschreibungen und Bildinterpretationen nicht ausreichen und mit kontextbezogenen Informationen abzugleichen sind, um zu kohärenten, stimmigen Bedeutungsgefügen zu gelangen (Stutz in diesem Band, S. 157).

Die Notwendigkeit des Einbeziehens von *Kontextwissen* vor allem bei der Plausibilitätsprüfung von Lesarten erscheint mir aus den dargelegten Gründen zwingend. Auch ein Blick in die internationale Forschungslandschaft, insbesondere in die traditionsreichen Bereiche der Visuellen Anthropologie und der Visuellen Soziologie, unterstreichen die Kontextrelevanz bei Fotointerpretationen. Stellvertretend sei auf das von Jon Prosser (1998) editierte Buch „Image-based Research“ hingewiesen, in dem namhafte Autorinnen und Autoren wie Marcus Banks, Douglas Harper, Howard S. Becker, Jon Prosser und Dona Schwartz Beiträge veröffentlichten. Banks betont z.B. den Entstehungskontext als einen wichtigen Schlüssel zum Verständnis von Fotos; Harper verweist am Bsp. der Methode „photo elicitation“ auf das gewinnbringende Zusam-

⁸ Vgl. hierzu auch Pilarczyk, die die Relevanz eines intuitiven Herangehens betont, insbesondere in der Phase der Auswahl von Einzelfotos aus einem größeren Bestand für die anschließende Einzelbildinterpretation (S. 235 in diesem Band).

⁹ Marotzki & Stoetzer weisen in ihrem Beitrag bei der Bildung von Hypothesen und Lesarten auch auf die Kenntnis von „kulturell variantem Wissen“ hin, um Bedeutungen zu identifizieren und Lesarten in komparativen Analysen überprüfen zu können. Da es insbesondere bei Fotos aus alltagskulturellen Kontexten oft keine kodierten Narrationen gebe, sei es wichtig, in Forschergruppen systematisch (eine) Lesart(en) zu entwickeln, um den Kriterien der Konsensualität und Kohärenz zu entsprechen. Das Problem bleibt meines Erachtens dennoch, dass in vielen Fällen ohne ein Minimum an Wissen über die konkreten Entstehungs- und Verwendungskontexte die Plausibilität von Lesarten, die neben der Formalanalyse auch konventionalisierte Wissensbestände berücksichtigen, nur bedingt festgestellt werden kann.

menspiel von Bild und Wort; Jon Prosser und Donna Schwartz formulieren zusammenfassend: „The initial problem for the interpreter of photographs is how to ensure their plausibility and believability. Because cameras do not take pictures (...) the fallibility and selectivity of the picture maker must be scrutinized. Full contextual details (if this is ever possible) enables the trustworthiness and limitations of photographs to be assessed and this means having an understanding of both the external and internal photo-context (...) Any analysis of photographs without information elaborating the macro and micro contexts is generally unacceptable since image production and image reception informs our understanding of those photographs“ (Prosser & Schwartz 1998, 125/6).

Was gehört zum Kontextwissen? Um zunächst bei Prosser und Schwartz zu bleiben: unter „external context“ verstehen sie Aspekte wie den Forschungsansatz und den ganzen theoretischen Hintergrund des Forschungsprojekts, die Größe der Unterschiede zwischen der Kultur der Bildproduzenten und dem ethnischen, geschlechtsbezogenen, sozial- und bildungsbezogenen Hintergrund der Bildinterpreten; unter „internal context“ fallen Aspekte wie die Situation beim Zustandkommen der Aufnahmen, Beziehungen und Unterschiede zwischen Bild und Text, intermediäre Bezüge von Fotos oder die kommunikative Beziehung zwischen Bildproduzent und aufgenommenen Personen. Pilarczyk hält es für die Klassifikation von Fotografien im Hinblick auf serielle Fotoanalysen für *unverzichtbar*, dass folgende Kontextinformationen vorliegen: a) Entstehungskontext (Zeit, Ort, Region etc.), b) Herkunft der Fotografie (zumindest Information über den Status/Fotokompetenz des Fotografen) und c) Verwendungskontext der Fotografie (soziale Funktion der Fotografie – öffentlich, privat etc.). Möglichst vollständige Kontextinformationen verbessern die Möglichkeiten, entwickelte Lesarten zu überprüfen. Hierzu gehören Detail-Informationen

- zum Entstehungskontext, z.B. zur kommunikativen Situation, zu den handlungsleitenden Themen und Selbstpräsentations-Motiven der Bildproduzenten bzw. der Gruppe;
- zum (eventuellen) pädagogischen Beratungs- und zum (wissenschaftlichen) Projektkontext;
- zur Bildkompetenz der Produzenten, ihren Vorerfahrungen;
- zur Qualität der Aufnahme, z.B. Art und Qualität der Kamera und des verwendeten Filmmaterials (digital, analog, Fotopapier); verwendetes Objektiv, Blendenwahl, Einsatz von Kunstlicht/Blitz etc.;
- zum Verwendungszweck der Fotografien, für wen sie gemacht wurden, wem sie gezeigt wurden, welche Resonanz die Fotos hatten;
- über zusätzliches visuelles, schriftliches und verbales Material, das in Zusammenhang mit den Foto-Eigenproduktionen entstand, z.B. weitere Fotografien, Tonaufnahmen und Transkriptionen von Einzelgesprächen und Gruppendiskussionen, Aufzeichnungen von teilnehmenden Beobachtungen.

Kontextwissen ersetzt keine bildimmanenten Analysen und erübrigt auch keine komparativen, fallinternen und fallexternen Analysen. Fotos können aber ohne die „Geschichte hinter dem Bild“ nur begrenzt verstanden werden. Kontextwissen dient dem tieferen Verständnis von Bild-Interpretationen und trägt wesentlich dazu bei, bestimmte Lesarten zu bestätigen und andere einzuklammern bzw. zu verwerfen. Die Verknüpfung von formalen Fotoanalysen, symbolbezogenen Fotodeutungen und situativem Kontextwissen ermöglicht „dichte Beschreibungen“ (Geertz 1983) von kinder- und jugendkulturellen Symbolisierungsleistungen und Symbolmilieus.

2.5 Subjektivität der Forscher/innen

Aus den dargestellten Zusammenhängen wird deutlich, dass die beteiligten Forschungspersonen über ein breites Qualifikationsprofil verfügen müssen, um verbale und visuelle Methoden der Datenerhebung und der Datenauswertung reflektiert und systematisch anzuwenden. Gerade die Beschreibung und Interpreta-

tion von Fotos erfordert es, sich regelmäßig „über die eigene Schulter“ zu blicken und Arbeitsformen zu entwickeln, die die eigene Subjektivität nicht ausklammern, sondern sie zum Bestandteil eines kommunikativen und reflexiven Prozesses machen. Bildaneignung und Bildverstehen sind stets subjektive Prozesse und genau zu dokumentieren und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Die erwähnten Formen des Erstverstehens, die beschreibende Bildaneignung über „ikonische Pfade“ (Peez) oder mittels „Percepte“ (Stutz) sind alles subjektive Formen einer ästhetischen Bilderkundung. Dies betrifft auch die Generierung von Bedeutungshypothesen und verschiedener Lesarten. Die *intersubjektive Zugänglichkeit* der vorhandenen Dokumente und Kontextinformationen sowie der erarbeiteten Analysen und Interpretationsangebote ist unverzichtbar, um im Rahmen einer Forschungsgruppe oder einer Forschungswerkstatt eine seriöse Plausibilitätsprüfung zu gewährleisten.

Ein weiterer „subjektiver Faktor“ betrifft das *kulturelle Kontextwissen* der Forschungspersonen. Einerseits ist es wichtig, möglichst unter Ausklammerung von Vorwissen erste Bedeutungshypothesen zu bilden und nicht vorschnell auf generalisierte Wissensbestände zu rekurrieren. Dieses „naive Verstehen“ zu lernen ist durchaus eine Kunst, die große Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit, aber auch viel Distanz gegenüber eigenen Denkmustern sowie ausreichend Zeit für aufmerksame und geduldige Bilderkundungen benötigt. Andererseits ist besonders bei der Plausibilitätsprüfung von Lesarten ein solides kulturelles Kontextwissen unverzichtbar, um bestimmte Ausdrucksformen, Gesten, gegenstandsbezogene Symbolisierungen im konkreten situativen Kontext verstehen zu können. Ich habe z.B. im Foto 3 das Handauflegen des Jungen auf die Schulter des Mädchens als „klassische Dominanzgeste“ gedeutet; zwei andere Analysen machten hierzu keine Aussage. Es kann nun sein, dass im konkreten jugendkulturellen und situativen Kontext diese Geste des Jungen nicht die von mir vermutete Bedeutung hat, möglicherweise auch nicht auf einer latenten Ebene. Dies könnte im Rahmen von Einzelgesprächen mit dem Mädchen und dem Jungen in geeigneter Form angesprochen werden (z.B. Kommentare zu verschiedenen Fotos, die in der Gruppe entstanden); sinnvoll wäre auch, Mitarbeiter/innen als Expert/innen in die Forschungsgruppe zu integrieren, die türkische Jugendkulturen gut kennen.

3. Vorschlag zu einem methodischen „Grundgerüst“

Abschließend möchte ich ein methodisches „Grundgerüst“ für eine lebensweltbezogene Bildhermeneutik von Foto-Eigenproduktionen skizzieren, die Kinder und Jugendliche in medienpädagogischen Kontexten erstellen.¹⁰ Wie bereits zu Beginn dieses Beitrags bemerkt, hängen die Auswahl der Methoden und die Abfolge der einzelnen Forschungsschritte von den gewählten Fragestellungen, dem konkreten Forschungsgegenstand und der Art des ganzen Forschungsansatzes ab. Meine Überlegungen zu einem „Grundgerüst“ sollen deshalb lediglich eine *Orientierung* für die Phase der Auswertung der erstellten Foto-Eigenproduktionen geben und sind für den jeweiligen Arbeitskontext zu modifizieren. Vom Ansatz her orientiere ich mich an einem alltagskulturell-hermeneutischem Grundverständnis, das jedoch kriteriengeleitete Analyseschritte nicht ausschließt.

3.1 Dokumentation und Auswahl der Fotos

¹⁰ Medienpädagogische Praxisforschung bedeutet in meinem Verständnis, dass Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, im Rahmen von Projekten, AGs und anderen Formen zu selbst gewählten Themen oder zu vorgegebenen Rahmenthemen eigene Fotos, Fotoserien, Fotogeschichten etc. zu erstellen. Die Gruppen- und Produktionsprozesse werden medienpädagogisch begleitet und von einer weiteren Person dokumentiert und ausgewertet (Erhebung von Kontextwissen).

Alle erstellten Fotos sind systematisch zu archivieren und zu qualifizieren. Digital erstellte Fotos können heute gut mittels professioneller Software archiviert werden (Dokumentation von diversen Kontextinformationen bezüglich Entstehungskontext, Art der Aufnahme, Bildproduzent etc.). Aus den vorhandenen Beständen ist eine Auswahl für Einzelbildanalysen zu treffen. Hierfür sollte die Methode des Erstverstehens berücksichtigt werden. Die Auswahlentscheidung hängt eng mit der Aussagekraft der Fotos, den konkreten Fragestellungen des Projekts und den jeweils vorhandenen Kontextinformationen zusammen. Je nach Erkenntnisinteresse sind aus dem vorhandenen Bildbestand und möglicherweise aus einem Referenzbestand (Fotos, die die Jugendlichen in einem anderen, früheren Projekt machten) weitere Bilder für vergleichende Fotoanalysen auszuwählen. Pilarczyk und Mietzner weisen darauf, dass die damit verbundenen Auswahlprozesse (Betrachten, Diskutieren, Vergleichen, Assoziieren, Rückversichern) eine eigenständige heuristische Funktion haben: Es geht nicht nur um formale Kriterien, sondern um Aspekte wie „komprimierter Ausdruck“, „komplexe Darstellung“, „Wesentliches“ (vgl. Pilarczyk / Mietzner 2003, 27/8).

3.2 Erstverstehen

Im Rahmen der Auswahl von Fotos und/oder zu Beginn der Einzelbildanalyse sammelt die Forschungsperson eigene Assoziationen und erste Reflexionen zum Bild, wobei nicht zwischen Form- und Bedeutungsebene getrennt wird. Es geht um subjektive, intuitive Verstehensversuche jenseits eines differenzierten begrifflichen Instrumentariums, um durch anschauliches Denken und ein Zusammenspiel von Sehen und Fühlen einen Zugang zum Foto zu erhalten: das Foto auf sich wirken lassen; streuende Wahrnehmung zulassen; Empfindungen, Eindrücke, Stichworte und Fragen niederschreiben bzw. auf Tonband sprechen (die eigenen „ikonischen Pfade“ und Assoziationen dokumentieren); emotionales Bilderleben zulassen (Was spricht mich an? Was stößt mich eher ab?); sich auf die Spezifik des jeweiligen Fotos einlassen und versuchen, von den wahrnehmbaren Personen, Gegenständen, Formen und Farben her erste Aussagen zu Bildatmosphäre, Bildstimmung und Bildthematik zu machen. Denkbar ist auch ein szenisches Nachspielen der Fotodarstellung, um Mimik, Gestik, Haptik körperlich besser spüren und sich die Empfindungen, Eindrücke und Deutungen in der Forschungsgruppe besser mitteilen zu können (vgl. Beck 2003, 62). Ausgangspunkt beim Erstverstehen sind nicht Begriffe und Theorien und kein vorgegebenes analytisches Raster - wir können nicht Bilder interpretieren, als ob wir dabei sind, ein schwieriges Kreuzworträtsel zu lösen.

3.3 Bildbeschreibungen und Formanalyse

Dieser Arbeitsschritt intendiert eine möglichst detailgenaue Beschreibung aller Personen, Gegenstände und formalen Gestaltungs- und Strukturelemente eines Fotos. Im Unterschied zum Erstverstehen geht es um einen eher „strengen“ Blick und ein diszipliniertes Vorgehen, um Personen, Gegenstände, Linienführungen und andere Formelemente zu erfassen. Die Forschungsperson nimmt sich zurück und versucht möglichst „naiv“ und distanziert eine deskriptive Bilderkundung. Dieser methodische Schritt deckt sich weitgehend mit den Phasen der „Objektbeschreibung“ bei Marotzki & Stoetzer sowie der „vorikonografischen“ Ebene und der „formalen Komposition“ bei Bohnsack. Bezüglich der formal-ästhetischen Gestaltung sollten zu folgenden Kriterien Aussagen erfolgen: Bildgattung, Kamera-Perspektive, Einstellungsgröße / Bildausschnitt, Vorder-/Hintergrund, Verwendung von Formen und Linien, Art des Bildaufbaus (Ränder, Zentrum, Fluchtpunkte, Horizontlegungen, symmetrischer/asymmetrischer Bildaufbau), Schärfe/Unschärfe/Tiefenschärfe, Verwendung von Farben, Licht und Schatten, Kontraste; Verfremdungen, Effekte, digitale Bildbearbeitungen; visuelle Auffälligkeiten und Besonderheiten. Die Bildbeschreibung und Formanalyse legt den Schwerpunkt auf konkrete Beschreibungen und ist insofern analytisch, als sie systematisch Aussagen zu bestimmten Kriterien sammelt und in Zusammenhang mit der Bestimmung

von Linienführungen, Fluchtpunkten oder etwa dem Einbeziehen von „Perzepten“ (Stutz) strukturelle Aspekte herausarbeitet.

3.4 Symbolverstehen

Das Foto verwandelt sich als Medium erst durch symbolischen Gebrauch in Bilder. Inhalt von Symbolisierungen sind Atmosphären, Gefühle, Stimmungen, Eigenschaften, Themen, Werte, Weltbilder, Motive, Ausdrucks- und Mitteilungsbedürfnisse, die in den Fotos zur Erscheinung kommen. Die Aufgabe besteht darin, unter Berücksichtigung von Hinweisen aus dem Erstverstehen, der Bildbeschreibung und Formanalyse sowie der Einnahme verschiedener Perspektiven (Fotografie als multiperspektivische Quelle) mögliche Bedeutungen und Lesarten herauszuarbeiten und zunächst am Foto zu belegen.

Für das Symbolverstehen kinder- und jugendkultureller Themen und Ausdrucksbedürfnisse sollten folgende Punkte beachtet werden:

- Charakterisierung des Ortes und der Zeit (soweit aus dem Bild heraus möglich); symbolische Aspekte des Körperausdrucks (Mimik, Gestik, Haptik) und einzelner Gegenstände im Hinblick auf ein bestimmtes Thema, Bedürfnis, Interesse; Art der Präsentation vor der Kamera; Verhältnis von gegenständlichen und mehr abstrahierenden Symbolisierungen; emotionale „Färbung“ des Fotos.
- Aussagen zu Freundschafts-, Familien- und Milieubezügen (Raumgestaltung, Körperausdruck/-haltung, Kleidung, Accessoires); Beziehung der Personen zueinander und zur gezeigten Umgebung (kommunikative Bezüge, Geselligkeitsformen); Geschlechterbilder und –stereotypen; Anhaltspunkte für einen Adressatenbezug (Mitteilungsfunktion des Fotos); Anhaltspunkte für interaktive Bezüge zwischen Bildproduzent/in und abgebildeten Personen.
- Globale und kulturraumspezifische Symbolwelten; intermediäre Symbolbezüge; genretypische Gestaltungsmerkmale; deutlich werdende ethische und sozial-moralische Muster und Orientierungen.
- Hinweise auf latente Symbolisierungsgehalte, offene Fragen, Brüche.
- Einschätzung zur (vermuteten) Kulturzugehörigkeit und zur Bildkompetenz des Bildproduzenten.

3.5 Kontextwissen

Zur Relevanz und zu den einzelnen Dimensionen von Kontextwissen wurden im Teil 2.4 dieses Beitrags alle notwendigen Aussagen gemacht. Das Kontextwissen sollte idealiter erst *nach* der Generierung von Lesarten und Bedeutungshypothesen („Symbolverstehen“) herangezogen werden, um ihre Plausibilität zu prüfen und möglicherweise Hinweise für weitere Lesarten des Fotos zu gewinnen.¹¹

3.6 Zusammenfassung der Einzelbildanalyse

Die Zusammenfassung stützt sich auf die Analyseschritte 2-5. Verschiedene Lesarten sind zu dokumentieren und auf ihre jeweilige Plausibilität hin zu begründen. Verwendete Interpretationsfolien (Theoriebezüge) sind offen zu legen, insbesondere bei Aussagen zu latenten Symbolgehalten. Abduktiv gewonnene Lesarten sind also zu kennzeichnen und in der weiteren Argumentation durch Erkenntnisse aus den Analyseschritten 2-5 zu bestätigen oder zu hinterfragen bzw. einzuklammern. Fokus der Zusammenfassung sind die erkenntnisleitenden Fragestellungen der jeweiligen Studie.

3.7 Intersubjektive Überprüfung und kommunikative Validierung

¹¹ Vgl. auch die Abb. 1 („Arbeitsschritte für kontextbezogene Bildinterpretation“) im Beitrag von Holzwarth (in diesem Band).

Die Fotodokumente, Kontextmaterialien und Ergebnisse aus dem Prozess des Bildverstehens sind anderen Forschungspersonen zugänglich zu machen, z.B. im Rahmen einer (projektbezogenen) Forschungsgruppe oder speziellen Forschungskolloquien und –werkstätten. Aufgabe ist es, die vorhandenen Lesarten kritisch zu prüfen. Je nach vorhandenen Ressourcen kann dieser Überprüfungsprozess unterschiedlich intensiv und komplex gestaltet werden – von einem direkten Austausch über Lesarten, die nur von einer Person entwickelt wurden, bis hin zu einer vergleichenden Diskussion von Lesarten auf der Basis mehrerer Analysen, die von verschiedenen Forscher/innen zu gemeinsam ausgewählten Fotos durchgeführt wurden. Um spezielles Fachwissen einzubeziehen (vor allem kulturspezifisches und fotografisches Wissen), ist die Integration weiterer Expert/innen zu bedenken.¹²

Schließlich bietet es sich gerade bei medienpädagogischen Projekten an, Ergebnisse der Praxisforschung an die Beforschten in geeigneter Weise zu rückzuvermitteln. Dies kann im Rahmen einer abschließenden Projektpräsentation oder spezieller Nachtreffen und Interviews geschehen. Rückmeldungen und Selbstinterpretationen von Kindern / Jugendlichen zu ihren Produktionen gehören zum festen Bestandteil subjektorientierter Forschungsansätze (vgl. Niesyto 1991, Gauntlett 1997, Neuß 1999). Lebensweltorientierte Bildhermeneutik im Kontext medienpädagogischer Projekte ist ein kommunikativer Prozess, der nicht auf die Destillation der „einzig richtigen Interpretation“ abzielt, sondern an der Dokumentation von Entwicklungen interessiert ist.¹³ Jugendliche erinnern sich z.B. an ihre Blickweise, die in dem Foto erinnert ist – das Foto wird so zum Medium zwischen zwei Blickweisen (damals und heute). „Die symbolische Wahrnehmung, die wir vor Photographien anwenden, besteht aus einem Blicktausch. Wir erinnern den Blick, der seinerseits in einem Photo erinnert ist. In diesem Sinne ist die Photographie ein Medium zwischen zwei Blicken“ (Belting 2001, 224). Diese Qualität, die im kommunikativen Austausch über Fotos angelegt ist, sollte von Forschungsprojekten mehr genutzt werden.

Literatur

- Beck, Christian (2003): Fotos wie Texte lesen: Anleitung zur sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne / Schäffer, Burkhard: Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch, Opladen (Leske). S. 55-71.
- Belting, Hans (2001): Bild-Anthropologie, München (Wilhelm Fink).
- Gauntlett, David (1997): Video Critical: Children, the Environment and Media Power, University of Luton Press.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/Main (suhrkamp).
- Neuß, Norbert (1999): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern, München (kopaed).
- Niesyto, Horst (1991): Erfahrungsproduktion mit Medien, Weinheim und München (Juventa).
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2003): VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts, München (kopaed).
- Niesyto, Horst (2001): Qualitative Jugendforschung und symbolischer Selbstaussdruck. In: Belgrad, Jürgen / Niesyto, Horst (Hrsg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten, Hohengehren (Schneider). S. 55-73.

¹² Aus der vergleichenden Diskussion über Lesarten und Bedeutungshypothesen, die sich auf einzelne Fotos beziehen, können sich Überlegungen ergeben, weitere fallinterne und/oder fallexterne Analysen durchzuführen, um Typenbildungen und Generalisierungsleistungen zu ermöglichen.

¹³ Formen der kommunikativen Validierung von Forschungsergebnissen gehören auch zum Transparenz-Gebot einer guten Forschungspraxis (vgl. hierzu die Bemerkungen von Holzwarth im Schlussteil seines Beitrags).

- Pilarczyk, Ulrike / Mietzner, Ulrike (2003): Methoden der Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne / Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch, Opladen (Leske). S. 19-36.
- Prosser, Jon (Ed.) (1998): Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers, London (Routledge-Falmer).
- Schiffauer, Werner/ Baumann, Gerd/ Kastoryano, Riva/ Vertovec, Steven (Hrsg.) (2002): Staat - Schule - Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 10. Münster und New York (Waxmann).
- Witzke, Margrit (2004): Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung, München (kopaed).

Hinweis

Bei dem Beitrag handelt es sich um eine **Preprint-Version**. Der Beitrag erschien 2006 in dem von Winfried Marotzki und Horst Niesyto hrsg. Buch „Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive“ im VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden), S. 253-286.

Die Preprint-Version ist unter der Creative- Commons-Lizenz CC-BY-NC-ND 4.0 international verfügbar (vgl. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>).

Bitte weisen Sie bei der Verwendung des Online-Dokuments auf das Gesamtwerk, die Herausgeber und den Verlag hin.