

# Dokumentarische Bildinterpretation im Diskurs – eine ko-konstruktive Dokumentenanalyse einer BMBF-Homepage zum Thema ‚Bildung im Schulalter‘

Dominique Matthes und Silke Trumpa

## 1. Einführung zum Datum, zur Genese seiner Analyse und zum Aufbau des Beitrags

Die Stellung des Bildes als Medium der Sozialforschung im Allgemeinen und der Schulforschung im Speziellen ist trotz des ‚pictorial‘ bzw. ‚iconic turn‘ in den 1990er Jahren noch immer als ‚marginal‘, wenn nicht gar marginalisiert zu kennzeichnen (vgl. Bohnsack 2014, S. 157). Dies hat auch damit zu tun, dass einige forschungspraktische Fragen im Umgang mit Bildern noch offen sind. In diesem Beitrag möchten wir unsere Überlegungen für von uns wahrgenommene Irritationen und Leerstellen bei der Anwendung der dokumentarischen Bildinterpretation zur Diskussion stellen. Hierfür präsentieren wir parallel zur vorgestellten Analyse des Datums #6 unsere Fragen und vorläufigen Antworten, die wir in der Auseinandersetzung mit methodischen Spannungsmomenten gefunden und diskutiert haben. Durch diese Darstellungsweise möchten wir zum Methodendiskurs und zur Weiterentwicklung methodisch-methodologischer Prinzipien beitragen und laden dazu ein, im Weiteren gemeinsame Leitgedanken für die Arbeit mit der dokumentarischen Bildinterpretation zu entwickeln.

Der Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag zum Datum #6 war ein Austausch zu methodologischen und methodischen Fragen der Bildinterpretation am Beispiel eines Bildes auf einer Unterseite der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Rubrik „Bildung im Schulalter“. Dabei ging es um die Auseinandersetzung mit verschiedenen methodischen Herangehensweisen bei der Bildanalyse und um die Diskussion der Bedeutung von Bildern in der qualitativen Schulforschung. Der Austausch zwischen den beteiligten Wissenschaftlerinnen fand von April 2021 bis April 2022 statt. Das Datum trat dabei für einen Workshop zum Thema „*Haben Bilder (k)eine Relevanz in der qualitativen Schulforschung?*“<sup>1</sup> als Screenshot der BMBF-Homepage in Erscheinung. Hierfür wurde das Material vor der Veranstaltung mit unterschiedlichen methodischen Zugängen individuell ausgewertet, so dass beim Workshop die dokumentarische Methode, (kritische) Diskursanalyse und Phänomenologie als forschungsmethodische Zugänge zusammentrafen. Die Analysen wurden gegenübergestellt, auf ‚typische‘ und ‚besondere‘ Formen des Zugriffs untersucht und hinsichtlich deren Praktikabilität und Erkenntnismöglichkeiten befragt.

---

<sup>1</sup> Gefördert aus Mitteln des Forschungsförderbudgets der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Das Projekt wurde beantragt und geleitet durch Dominique Matthes, am Workshop nahmen Yaliz Akbaba, Elisa Hoth, Simone Kosica, Johanna Leicht, Melanie Schmidt und Silke Trumpa teil.

Formal und inhaltlich zeigten sich im forschungspraktischen Umgang mit dem Datum #6 bereits im Workshopkontext verschiedene Herausforderungen: Zunächst galt es zu klären, ob zuerst (oder allein) das Bild – die Farbfotografie einer als schulisch lesbaren Unterrichtsszene – Gegenstand der Untersuchung sein sollte, oder ob die textlichen und ikonischen Elemente der Website für eine (erste) Annäherung an das Material zu nutzen sind. Denn das Bild steht in diesem Fall nicht für sich, sondern kommt im öffentlichen Kontext der BMBF-Website in einer spezifischen Relation zum Text zur Geltung. Es folgten weiterführende forschungsmethodische Fragen zum Vorgehen bei der Rahmung und Kontextualisierung des Mediums sowie zur Relationierung der Bild- und Textanalyse. Zur Bewältigung der Anschauung von Bild und Text half u.a. zunächst das Prinzip der Priorisierung der Bildbetrachtung vor der Textinterpretation und der damit verbundenen Zurückstellung inhaltlichen Vorwissens (vgl. Wopfner 2012, S. 98). Jedoch konnte im Verlauf der Rekonstruktion die spezifische und sich v.a. über den Text erschließende Funktion der Farbfotografie – die Repräsentation der Rubrik „Bildung“ bzw. der Unterseite „Bildung im Schulalter“ auf der ministerialen Website – ab einem gewissen Punkt nicht mehr abgeblendet werden. Über den Einbezug der Bildunterschrift verdeutlichte sich zudem, dass es sich bei der Darstellung nicht um eine authentische Aufnahme aus dem Schulunterricht, sondern um eine kommerziell hergestellte Stockfotografie handelt. Diese Informationen erzeugten schließlich ein zu diskutierendes Spannungsfeld zwischen dem offiziellen Bild(ungs)träger (BMBF), der auf der Website aufgerufenen Dimensionen des Schulischen, der Form der Inszenierung und der Authentizität des eingesetzten Mediums. Der Beitrag gibt im Folgenden Einblick in die forschungsmethodischen und empirischen Anfragen, die ihren Ursprung im Workshop selbst haben, und zeigt weiterführende Klärungsbedarfe im Detail auf.

Der Beitrag in Ko-Autorinnenschaft stellt, ausgehend von unserer Begegnung im Workshopkontext, eine Zusammenführung und Weiterentwicklung aus zwei zunächst separat voneinander erstellten Bildanalysen vor, die mit der Dokumentarischen Methode angefertigt wurden. Durch den Vergleich der Ergebnisse und die Prüfung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Rekonstruktionen (vgl. Steinke 2000) konnten wir die Analysen an wesentlichen Punkten schärfen. Außerdem führten die Diskussionen zu einer unseres Erachtens gesättigt(er)en Analyse – nicht zuletzt, weil sich unsere Perspektiven nicht immer bruchlos ineinander überführen ließen. Unser hier in den Diskurs eingebrachter Beitrag umfasst einerseits ein Kondensat der wesentlichen Analyseschwerpunkte, aber andererseits auch Diskussionspunkte, deren Weiterdenken wir anregen und zur Fortsetzung in den öffentlichen Diskurs einspeisen möchten. Unsere diskursiven Überlegungen und forschungspraktischen Erwägungen haben wir ganz im Sinne von *datum & diskurs* versucht, für die Leser\*innenschaft in Form von kursiv gesetzten Paralleltexten<sup>2</sup> transparent zu machen und sehen methodischem Wider- und Zuspruch mit Erwartung entgegen.

---

<sup>2</sup> Wir haben die Paralleltexte so gestaltet, dass sie unsere Aushandlungen und Überlegungen im Vorgehen bei der dokumentarischen Interpretation verdeutlichen, der Haupttext aber auch ohne diese Einwüfe verständlich ist und alle notwendigen Informationen zum Verständnis unserer Analyse enthält.

Im nächsten Teil geben wir einen kurzen Einblick in den Forschungsdiskurs und das methodische Vorgehen der dokumentarischen Bildinterpretation (Kapitel 2). Danach folgt die kondensierte Darstellung unserer Rekonstruktion (Kapitel 3). Abschließend fassen wir die wesentlichen Diskussionspunkte unserer Ko-Analyse zusammen und laden zur weiteren methodischen Auseinandersetzung ein (Kapitel 4).

## 2. Einordnung in den Forschungsdiskurs und methodisches Vorgehen im Kontext der dokumentarischen Bildinterpretation

Die nachfolgende Besprechung des Datums #6 nimmt auf zwei Phänomene in der Sozial- und Bildungsforschung Bezug, die vergleichsweise wenig Beachtung im forschungsmethodischen Diskurs finden: Zum einen stellen digitale Artefakte, wie eine Homepage des BMBF, eine junge Dokumentensorte dar. Auch wenn wir heute selbstverständlich mit digitalen Medien umgehen und die kommerzielle Nutzung des Internets voranschreitet, ist diese Datensorte mit ihren vielfältigen Ausdrucksformen erst in Ansätzen als eigenständige Entität der Konstitution des Sozialen wahrgenommen und wird als empirische Quelle noch relativ wenig beachtet (vgl. Gabriel et al. 2021). Zum anderen spielt das Bildhafte im Word Wide Web zwar als grundlegende Verständigungsebene der sozialen Praxis eine tragende Rolle (vgl. Burri 2008). Dennoch wird dem Bild in der verbreiteten „Konzentration auf Texte“ (Böhme 2008, S. 139) erstaunlich wenig Beachtung geschenkt (Matthes 2023/i.E.; Rundel 2020). Bildhafte Darstellungen mit ihren (Sub-)Botschaften und Implikationen bleiben für die Erkenntnisgenerierung vielfach unberücksichtigt.

Die Analyse von Foto- und Bildmaterial findet in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften – insbesondere innerhalb der qualitativen Schulforschung – erst seit wenigen Jahrzehnten Beachtung. Sie etabliert sich nach und nach in den letzten zwanzig Jahren, wenngleich in der Ausdifferenzierung der Landkarte qualitativer Schulforschung der Fokus noch immer auf sprachlich und textlich erzeugten Darstellungen liegt (bspw. im Vergleich der Handbuchbeiträge von Böder und Pfaff aus dem Jahr 2021 und Böhme aus dem Jahr 2008). Methodische Vorläufer gab es im Bereich der Kunstwissenschaft und Soziologie bereits in den 1970er Jahren, wie die Ikonologie von Erwin Panofsky (1975) oder Max Imdahls Ikonik (1980). Durch sie entstanden wesentliche Impulse für die Entwicklung einer qualitativen Bildanalyse, die auch für die Dokumentarische Methode aufgegriffen wurden (vgl. Bohnsack/ Krüger 2004, S. 4f).

Das in diesem Beitrag im Zentrum stehende Verfahren der *dokumentarischen Bildinterpretation* (Bohnsack et al. 2015; Bohnsack 2011) nimmt u.a. die Arbeiten der Kunsthistoriker zum Ausgangspunkt, um verschiedene Bedeutungsebenen von Bildern bzw. des Bildhaften herauszuarbeiten. Die Analyse von sowohl kommunikativ-generalisierten als auch impliziten Sinngehalten gibt Aufschluss über Common-Sense-Theorien, über gesellschaftlich-konjunktives Wissen, aber auch über die „Eigengesetzlichkeit des Erfahrungsraums der Bildproduzent(inn)en“ (Bohnsack 2009, S. 41). Analog zur Dokumentarischen Textinterpretation steht auch bei der dokumentarischen Bildinterpretation in Anschluss an Karl Mannheim (1980) das atheoretische Wissen der – in diesem Fall

bildproduzierenden – Akteur\*innen im Fokus. Folgt man den Prinzipien der dokumentarischen Bildinterpretation, lässt sich annehmen, dass immer mindestens zwei Akteur\*innen mit ihren Weltansichten an der Bildproduktion beteiligt und damit für die Rekonstruktion zu berücksichtigen sind: die abbildenden und die abgebildeten Bildproduzierenden (vgl. Bohnsack et al. 2015, S. 17ff.). Das bei der Bilderzeugung beteiligte stillschweigende Wissen konstituiert den Ausdruck, ist aber nicht als unmittelbar zugängliches oder reflexives Wissen abrufbar.

Unabhängig von der Datensorte werden für die Anwendung der dokumentarischen Bildinterpretation dabei zwei Arbeitsschritte ausgewiesen (vgl. Bohnsack et al. 2015; Bohnsack 2014): (I) Die *formulierende Interpretation*, die in Bezug auf Bilder danach fragt, *was* im Bild zu sehen ist und *was* das Thema des Bildes ist, (II) die *reflektierende Interpretation*, die auf den Orientierungsrahmen, die Gesetzmäßigkeit und damit auf das *wie*, d.h. die Art und Weise der Herstellung der Darstellung zielt. Während die Schritte ‚danach‘ bei der dokumentarischen Bildinterpretation recht unbestimmt bleiben, folgen bei der dokumentarischen Textinterpretation dann im Regelfall (III) eine *Fallbeschreibung*, die wesentliche Sinngehalte verdichtet sowie, basierend auf dem Vorgang der Komparation, (IV) eine Abstraktion der Fälle im Sinne einer *Entwicklung von Typen bzw. einer Typologie*. Auch wenn bei der Bildinterpretation keine explizite Benennung der beiden letztgenannten Arbeitsschritte vorliegt, werden nach der reflektierenden Interpretation meist vergleichende Analysepraktiken dargestellt, die fallinterne und -übergreifende Verhältnisbestimmungen und damit bildtypisierende Bestimmungen ermöglichen (vgl. Kanter 2016).

Wir werden im Verlauf unserer Rekonstruktion und in der Diskussion wieder auf diese Unbestimmtheiten eingehen (Kapitel 3 und 4) und legen im Folgenden die Analyseschritte als Kondensate in der Reihenfolge dar, wie wir sie überwiegend in der Literatur gefunden haben.

Die Schritte der formulierenden und der reflektierenden Interpretation differenzieren sich bei der Bildanalyse noch einmal in spezifischer Form weiter aus. Die *formulierende Bildinterpretation* (I) unterteilt sich in (Ia) die *Ebene der vor-ikonografischen* und (Ib) die Ebene der *ikonografischen Bildanalyse*. Die vor-ikonografische Bildinterpretation als erster Schritt beschäftigt sich in einer bewussten Haltung der Zurückstellung des Kontextes zunächst mit allem Erfassbaren des Bildes. Zu Beginn gilt es, über eine sachlich-distanzierte und beschreibende Anschauung des Bildes wesentliche Formen, „Gegenstände, Phänomene und Bewegungsdarstellungen“ (Wopfner 2012, S. 73) unvoreingenommen zu beschreiben. Was kann also intersubjektiv gesehen werden, ohne dass eigene (bereits kontextualisierte) Standorte in die Paraphrase des Gesehenen einfließen? Demgegenüber geht es im zweiten Schritt der *ikonografischen Bildinterpretation* um die Hinzunahme von Kontextinformationen zur Erfassung des Bildgegenstandes und zur Lokalisation der dargestellten Situation. Hierfür werden kommunikativ-generalisierende Wissensbestände hinzugezogen, d.h. die bekannten Hintergrundinformationen zum Bild in beschreibender Form dargelegt, ohne der Darstellung bzw. ihrer Herstellung jedoch Motive zu unterstellen (vgl. ebd., S. 74). Es wird gefragt: Welche Situation zeigt die Darstellung? Welche Bildgegenstände lassen sich mithilfe des Kontextes erfassen bzw. schärfen? Nicht selten wird in wissenschaftlichen Publikationen zugunsten der Lesefreundlich-

keit und der Zeichenbegrenzung auf die Darstellung dieser Schritte der formulierenden Bildinterpretation verzichtet. In der methodischen Auseinandersetzung unseres Beitrags möchten wir hierauf jedoch ein Augenmerk legen und breiten auch unsere diskursiven Aushandlungen aus.

Die Schritte der *reflektierenden Bildinterpretation* (II) beziehen sich auf die Rekonstruktion der Herstellung des Bildes, indem ein Wechsel der AnalyseEinstellung von der Ebene des ‚Was‘ zum ‚Wie‘, d.h. zur Art und Weise der Darstellung, vollzogen wird. Hierauf entfallen mehrere Arbeitsschritte, die sich zum einen auf die (IIa) *formale Komposition* als „Zugang zum Eigensinn des Bildes“ (Bohnsack 2011, S. 57) beziehen, bei der es mithilfe von Feldlinienzeichnungen um die Rekonstruktion der Perspektiven der Bildproduzierenden und damit der Eigengesetzlichkeit der „formale[n] Konstruktion des Bildes in der Fläche“ (ebd.) geht. Die nachfolgenden Schritte der Kompositionsanalyse sind in ihrer Chronologie nicht festgelegt und treten in der Literatur auch anders gereiht in Erscheinung: Zunächst wird (IIa1) die *planimetrische Komposition/Planimetrie* veranschaulicht, mit der die Struktur des Bildes mit ihren systemimmanenten Gesetzmäßigkeiten analysiert wird. Es folgt (IIa2) die *perspektivische Projektion/Perspektivität* zur Entschlüsselung von Ansichten durch Fluchtpunkte und Horizontlinien, durch die Räume und (Nicht-)Fokussierungen entstehen. Schließlich geht es um (IIa3) die *szenische Choreographie* als Blick auf die sozialen Szenerien sowie die daraus resultierenden Ensembles, Gruppierungen bzw. Leerstellen innerhalb der Darstellung, was etwa über die Anordnung von Personen und Gegenständen sowie Mimik, Gestik, Bewegungen und Bezüge aufeinander nachvollzogen werden kann. Daran schließt sich die (IIb) *ikonologisch-ikonischen Interpretation* als Fokus der reflektierenden Interpretation an. Im Anschluss an die Kompositionsanalyse, die mittels der Feldlinien in der Fläche auf und mit der Bildebene erfolgt, liegt der letzte Schritt stärker auf der Ebene der Versprachlichung der Befunde. Die *ikonologisch-ikonischen Interpretation* wird als interpretative Betrachtung der „Komposition des Bildes in der Fläche“ (ebd., S. 36) vollzogen, bei der es zu einer Zusammenfassung der Erkenntnisse kommt und in der in Anschluss an Max Imdahl v.a. „Ambiguitäten, Widersprüchlichkeiten und Gegensätzlichkeiten“ (Bohnsack 2011, S. 36) innerhalb der Herstellung der Darstellung in den Fokus gerückt werden. Sie zielt darauf, mit Abstand auf die Auffälligkeiten innerhalb des Bildes hinzuweisen, eine abstrahierende Gesamtschau zu erreichen und strukturelle Gegebenheiten hervortreten zu lassen. Aus dem Grund, dass hierbei dann in anderem Wortlaut auch von „Gesamtinterpretation“ (Maschke 2015, S. 228) des Bildmediums gesprochen wird, erinnert die ikonologisch-ikonische Interpretation an die bei der Textinterpretation geäußerte verdichtende Fallbeschreibung, die dort als eigenständiger Arbeitsschritt vorgesehen ist, bei der Bildinterpretation als solche jedoch unbenannt bleibt.

Als weiteren Schritt (III) bieten wir im Folgenden *Abstraktionen der Sinngehalte* an, die im Modus der Komparation fallverdichtend dargeboten werden. In der Literatur werden darunter zum einen (IIIa) *fallimmanente Vergleiche* vorgeschlagen und dabei auch die Perspektive auf den ‚engen‘ und den ‚weiteren Bildkontext‘ (Staege 2015, S. 289f.) integriert. Dabei wird das Bildmedium nicht als alleiniges Datenmaterial betrachtet, sondern auch daraufhin untersucht wird, in welchen Kontext es eingebettet ist. Interessant erscheint dieser Arbeitsschritt für den Beitrag insofern, als

dass das vorliegende Datum #6 im Kontext der Homepage betrachtet wird. Im Zuge der fallimmanenten Komparation findet der Vergleich nicht nur auf der Bildebene statt, sondern bezieht sich mitunter auch auf zugehörige „Bild-Text-Relationen“ (Böder/ Pfaff 2019: 135). Damit löst sich der Vergleich sukzessive auch vom einzelnen Fall und überführt zur (IIIb) *fallübergreifenden Komparation*. In diesem Schritt können ganz bewusst weitere Bildmedien bzw. die Analysen von Vergleichsbildern zurate gezogen werden, die beispielsweise über das Sampling bereits mit vorliegen oder aber im iterativen Prozess zusätzlich in das Sampling einfließen.

### 3. Kommentierte dokumentarische Bildinterpretation des empirischen Datums #6

*Wie bereits dargelegt, gibt es „die“ dokumentarische Bildinterpretation faktisch nicht bzw. spätestens mit der breiten Ausdifferenzierung bildhafter Darstellung nicht mehr. Entsprechend erforderte bereits die Vorstellung des methodischen Vorgehens eine intensive Verständigung und Aushandlungsphase. Wir haben uns schließlich dafür entschieden, die vorikonografische und ikonografische Ebene in ihrer Vollständigkeit mit abzubilden und die ikonologisch-ikonische Analyse weiterhin im Modus der reflektierenden Interpretation zu formulieren, diese jedoch zugleich als Fallbeschreibung anzubieten, um keine Wiederholungen zu erzeugen. Bei der Typisierung fokussieren wir uns schließlich aufgrund des begrenzten Samples auf sinngenetische Abstraktionen. Wir gehen dabei zum einen auf Komparationen im Vergleich von engerem und weiterem Bildkontext ein und beziehen hierbei bewusst das Setting des Bildes im spezifischen Homepagekontext zurate. Zum anderen nehmen wir Bezüge zu weiteren empirischen Bildfindungen vor. Unsere Aushandlungen machen wir über kursiv formatierte Texte sichtbar und kommentieren damit die Analyse.*

Nachfolgend stellen wir das Kondensat unserer dokumentarischen Bildinterpretation sowie die jeweils durch uns kommentierten Anfragen an das methodische Vorgehen vor. Auch wenn sich das Datum #6 für die methodisch geleitete Untersuchung von Beginn an auch größer fassen ließe, nämlich über das gesamte Dokument der Homepage des BMBF, rücken wir an dieser Stelle – auch aufgrund der Fokussierung im Call – im ersten Schritt die Bildinterpretation in den Fokus. Die Homepage stellt dabei den Kontext dar, in dem das Bild erschienen ist. Da aber genau über jene Relation mehr als nur das Bild angeschaut werden kann, widmen wir uns im Verlauf der Darstellung auch dem Verhältnis.

#### 3.1 Ausgangsmaterial: Vorstellung des Datums

*Bereits mit der Identifizierung des Ausgangsmaterials stellen sich drei methodisch weitreichende Fragen für die Interpretation des Datums:*

*(1) Was genau ist „die“ Homepage des BMBF? Je nach Endgerät und Einstellungsansicht stellt sich die Ansicht auf der definierten URL-Adresse unterschiedlich dar. Und selbstverständlich ist diese – anders als bei der Interpretation eines Gemäldes – auch vom Betreiber veränderbar. Eine Orientierung für unsere Entscheidung bot uns die Berücksichtigung aller auf einer Ansicht*

verfügbaren Informationen der Rubrik ‚Bildung im Schulalter‘. Entsprechend fertigten wir (am 07.09.2022) über einen Laptop ein Bildschirmfoto an, bei dem sich eine Gesamtansicht zeigte.

(2) Weniger eindeutig fällt die Antwort auf die Frage aus, ob wir in jedem Arbeitsschritt den gesamten Screenshot behandeln oder ob es ‚legitim‘ ist, sich in Teilen primär dem großflächigen Bild zu widmen und die weiteren Informationen der Website des BMBF als Kontext in die Interpretation einzuspeisen. Wenn wir zunächst mit der Fotografie beginnen, wann wäre ein guter Zeitpunkt, den Kontext der Homepage einzubeziehen? Nehmen wir das vollständige Datum in jeden Arbeitsschritt mit, vergrößert sich die Komplexität und wir laufen Gefahr, Redundanzen zu produzieren.

(3) Bei der Auseinandersetzung mit den für die Bildanalyse relevanten Entitäten wurde uns gewahr, dass es neben den sichtbaren Personen in der Fotografie und der fotografierenden Person weitere Akteur\*innen der Bildproduktion zu berücksichtigen gilt. Dies sind Personen, die das Bild für den Verkauf produzieren und vermarkten, Personal, das das Bild für die Homepage auswählt und ggf. weitere Personen(gruppen), die die technische Sichtbarkeit auf der Homepage initiieren und administrieren. Hinzu kommen die Betrachter\*innen, deren Perspektive auch von der digitalen Ansicht je nach genutztem Endgerät beeinflusst wird. Es kann also in Bezug auf die Homepage in dieser mehrdimensionalen Perspektive von einer Relation von individuellen Perspektiven sowie von einer kollektiven Sinngenese bei der Bildproduktion gesprochen werden (vgl. Michel 2003, S. 227). Durch die Vielzahl an Beteiligungen bei der Bildproduktion sind somit potenziell unterschiedliche Erfahrungsräume denkbar, die vermutlich für die entstehenden Passungen, Spannungen und Widersprüche mit verantwortlich sind. Jedoch lassen sich die Beteiligungen im Produktions- und Rezeptionsprozess – und damit auch der Orientierungen – in der vorliegenden Form nicht final voneinander differenzieren (vgl. auch Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 158). So bleibt mit Blick auf das Datum #6 am Ende offen, wie wir methodisch konkret mit dem Wissen um die verschiedenen Personen(gruppen) umgehen, ohne die beteiligten Wissensbestände nach deren Herkunft und Zusammensetzung differenzieren zu können.

Das vorliegende empirische Datum kann, wie bereits angesprochen, mindestens unter zwei Gesichtspunkten für eine Analyse von Bedeutung werden: zum einen – und wie es im Call for Diskurs für das Datum #6 bestimmt wurde – im engeren Sinne als Farbfotografie, die in den Kontext einer Website des BMBF zur Rubrik „Bildung“ und der Unterseite „Bildung im Schulalter“ eingebettet ist (siehe Abb. 1), zum anderen im weiteren Sinne als Teil dieser bild- und texthaft gestalteten Website des BMBF bzw. eines Screenshots dieser Website (siehe Kap. 3.4, Abb. 6). Wir beziehen uns aufgrund der Ausrichtung des Calls zunächst auf die Variante 1, d.h. die Farbfotografie und deren dokumentarische Bildinterpretation, kommen aber zum Schluss der Ausführungen zum Zweck der Kontextualisierung im Rahmen der Homepage des BMBF und der Triangulation von Bild und Text auch auf die Variante 2, d.h. die Bildschirmfotografie der Website, zurück. Denn es erscheint uns lohnenswert, im Verlauf der Rekonstruktion auch darauf zu fokussieren, was sich durch den Ein- und Ausschluss des Rahmens und Kontextes, d.h. des Screenshots und weiterführend die damit abgebildete Homepage des BMBF, für die Analyse verändert. Dies betrifft schließlich auch die Hinzunahme der

als Text erscheinenden Anteile und damit den Blick auf die Bild-Text-Relationen (vgl. Böder/ Pfaff 2019).



Abb. 1: eingebettete Farbfotografie auf der BMBF-Website zur Rubrik „Bildung“ und der Unterseite „Bildung im Schulalter“, gespeichert an einem Lenovo ideapad 320S, Quelle: [https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter\\_node.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter_node.html), zuletzt abgerufen am 02.06.2023

### 3.2 Formulierende Bildinterpretation der eingebetteten Farbfotografie (I): vor-ikonografische (Ia) und ikonografische Ebene (Ib)

In den nachfolgenden beiden Abschnitten der formulierenden Interpretation geht es um die Analyse des „Was“ der Darstellung: Was ist zu sehen, zu erkennen und im Bild inhaltlich enthalten? Welche Informationen liegen vor?

#### Ia: Vor-ikonografische Ebene der Bildinterpretation der eingebetteten Farbfotografie

*Gleich mit dem ersten Analyseschritt am konkreten Fall dieser Farbfotografie entstehen grundlegende Fragen des forschungspraktischen Vorgehens. Auf der vor-ikonografischen Ebene soll*



sich „die Besonderheit und Eigensinnigkeit des Bildes im Unterschied zum Text“ (Bohnsack 2020, S. 458) zeigen. Ihr wird also eine sehr hohe Bedeutung zugemessen. Hierbei wird auf das von Panofsky gegebene Beispiel von Alltagsgebärden verwiesen (ebd., S. 459). Auf der vor-ikonografischen Ebene ist das ‚Hutziehen‘ identifizierbar – und erst auf der ikonografischen Ebene das ‚Grüßen‘. Doch was genau bedeutet dieses durchaus einleuchtende Beispiel nun, wenn wir es auf das hier vorliegende Bildmaterial übertragen? Wir versuchen uns frei davon zu machen, was sich auf den ersten Blick unmittelbar als Assoziation einstellt: ein Klassenzimmer, in dem gelehrt und gelernt wird – ‚Unterricht‘ oder ‚Bildung‘ ist genau das, was wir auf der vor-ikonografischen Ebene eben nicht ‚sehen‘ können. Indem wir dies ausblenden, drängt sich die Frage auf, was sich hier eigentlich zeigt, bzw. worüber hier ein ‚doing teaching‘ assoziiert wird. Wir bemühen uns um möglichst kontextfreie Sprache: Wir ringen um grüne Fläche oder Tafel, Kreidezeichen oder Ziffern/Buchstaben, runder (fußballgroßer?) Gegenstand mit Halterung oder Globus usw. Leichter fällt es, dass wir aufgrund der Physiognomie von Kindern statt von Schüler\*innen sprechen, von einer erwachsenen Person statt von Lehrperson. Wie aber steht es um Apfel, Jalousie oder Pferdeschwanz, die ja keine typischen Begriffe eines schulischen Kontextes, aber dennoch nicht als kontextfreie Beschreibungen einzuordnen sind?

Schließlich stellt sich die Frage, was der Mehrwert dieses durchaus mühsamen Arbeitsprozesses war. Als erstes stellen wir fest, dass uns dieser Schritt zum Innehalten geführt und uns ausgebremst hat. Er bewahrt uns vor einem (vor-)schnellem Vorgehen, vor Kurzschlüssen und weitreichenden Interpretationsvorschlägen. Außerdem zwingt er uns zur ganz genauen Betrachtung und schärft unsere Aufmerksamkeit für vermeintlich unbedeutende Nebensächlichkeiten. Dazu zählt z.B. die Wahrnehmung der verschiedenartigen Kreidezeichen, die wir später noch mit weitreichenden Implikationen belegt werden. Zuletzt zweifeln wir daran, wie wir methodisch angemessen eine Entfremdung herstellen und wodurch sich ein hinreichender Vollzug dieses Arbeitsschrittes kennzeichnet. Einig sind wir uns darin, dass der kommunikative Aushandlungsprozess deutlich weitreichender war als eine jeweils allein vorgenommene Bildbeschreibung. Es stellt sich weiterführend die Frage nach dem Grad des Kontextwissens, das in diesen Analyseschritt einfließt. An welchem Punkt ist also die Befremdung vom Vorwissen zwingend nötig, um den Blick zu weiten – und wann ist die Abstandnahme ‚gesättigt‘ oder gar irreführend? Was entdecken wir damit anderes als ohne dieses Bemühen um Kontextfreiheit? An welchem Punkt erfolgt dann sinnhaft der Übergang zur ikonografischen Analyse?

Auf der Farbfotografie sind sechs Personen unvollständig zu sehen. Die Person in der rechten Bildhälfte zeigt sich stehend und von vorne. Von ihr sind das Gesicht, der überwiegende Teil des Oberkörpers und ein Teil ihres rechten Oberschenkels sichtbar. Ihre untere Körperhälfte ist aufgrund von zwei Hinterköpfen, die sich im Mittel- und Vordergrund befinden, nicht zu sehen. Zudem begrenzt der untere Bildrand, etwa auf Kniehöhe der Person, den Bildausschnitt. Der rechte Arm ist weitestgehend von einem kugelförmigen Gegenstand mit ca. vierzig Zentimeter Durchmesser verdeckt, den sie mit der rechten Hand an einem Ständer festhält und auf dem die linke Hand am rechten Rand aufliegt. Sie trägt schulterlange, offene Haare und ist mit einem rosafarbenen Oberteil, einem gleichfarbigen Cardigan und einer schwarzen Hose bekleidet. Zudem trägt sie an ihrem sichtbaren Arm eine Uhr und am linken Ringfinger einen goldenen Ring. Von den weiteren fünf Personen sind

Teile ihrer Hinterköpfe, Schultern und Rücken zu sehen, die unterhalb der Hüfte der stehenden Person angeordnet sind. Sie scheinen zu sitzen, was sich über zwei teils sichtbare, weiße Stuhllehnen andeutet. Von den beiden Personen im verschwommenen Bildvordergrund sind die hoch zusammengebundenen blond-braunen Haare, ihre rechten Ohren sowie deren Schulterpartien in Teilen erkennbar. Die Kopfhaltung der linken Person mit dem weißen Oberteil ist aufgerichtet, während die rechte Person, mit einem rot-orangen Oberteil bekleidet, ihren Kopf nach unten neigt. Im scharf gestellten Bildmittelgrund sind drei weitere Personen zu erkennen. Die Person links mit sehr kurzen schwarzen Haaren trägt ein grün-weiß-gestreiftes Oberteil und ist ab dem rechten Ohr und unterhalb des rechten Oberarms von der linken Person im Vordergrund verdeckt. Zudem begrenzt der linke Bildrand den Blick auf die Person um etwa zwei Drittel. Der Kopf ist aufrecht und leicht nach rechts geneigt. In der Mitte ist eine schwarzhäufige Person mit zwei in der Mitte gescheitelten, geflochtenen Zöpfen und einem hellblauen Oberteil zu erkennen, deren Unterarme auf einem Tisch abgelegt sind, der sich über eine Tischkante andeutet. Die Kopfhaltung ist aufrecht und leicht nach oben rechts geneigt. Im rechten Bildmittelgrund befindet sich eine kurzhaarige, mittelblonde Person mit einem weiß-gestreiften Oberteil. Ein Teil ihres unteren linken Hinterkopfes sowie die Hälfte des Rückens sind von der Person im Bildvordergrund verdeckt. Die Kopfhaltung ist aufrecht und etwas nach links oben geneigt. Im Hintergrund, zum Teil verdeckt von der stehenden Person, lässt sich eine geschlossene, weiße Jalousie auf der rechten Seite erkennen. Daneben zeigt sich anteilig eine weiße Wandfläche sowie vor dieser eine weitere grüne Fläche mit weißen Schriftzeichen und Ziffern. Die Lücke zwischen dem zweiten und dritten Hinterkopf von links gibt den Blick frei auf drei aufeinander gestapelte Bücher und einen darauf befindlichen grünen Apfel.

### *Ib: Ikonografische Ebene der Bildinterpretation der eingebetteten Farbfotografie*

Das Datum ist eine Farbfotografie einer Szene aus einem Klassenzimmer. Auf dem Bild ist eine ca. dreißig-jährige Lehrerin\*<sup>3</sup> mit einem Globus in der Hand zu sehen, die neben einer Kreidetafel steht, auf der Ziffern und Buchstaben geschrieben sind. Neben ihr befindet sich ein Tisch mit einem Bücherstapel und einem Apfel. Der Lehrerin zugewandt sitzen fünf individuell gekleidete und frisierte Schüler\*innen in zwei Reihen auf Stühlen an Tischen, deren äußere Erscheinung auf das Grundschulalter hindeutet. Die Frisuren unterstützen die Lesart, die Personen als drei Mädchen\* und zwei Jungen\* zu bezeichnen. Der Kontext Schule – Klassenzimmer – Unterricht erschließt sich über die grüne Kreidetafel und die Anordnung der sechs abgebildeten Personen.

*Bei dem Arbeitsschritt der Ikonografie drängte sich die Frage nach dem Einbezug des Kontextwissens immer wieder auf. Ist es angemessen und legitim, Alter, Geschlecht und Aussehen der abgebildeten Personen, Formen und Farben der Gegenstände oder die in der Darstellung gewählte Sprache mitzubennenen? (Wie) Kann an diesem Punkt der Analyse – zwischen der*

---

<sup>3</sup>. Mit der Verwendung des Asterisks bei der Einführung der Personen verdeutlichen wir, dass die abgebildeten Personen – in diesem Fall etwa die Lehrperson – als weiblich oder männlich gelesen werden *können*, aber nicht müssen, womit wir in unserem Text auch alle nicht-binären Geschlechtsidentitäten inkludieren (vgl. Sauer 2018). Dieses Vorgehen erscheint uns angemessen, da wir hinsichtlich des Bildes über keine weiteren Informationen verfügen.

*Rekonstruktion und dem Darstellungsanspruch einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit – bereits gewusst werden, welche Informationen notwendig sind und welche ausgeblendet werden können oder unter Berücksichtigung eines empirisch ‚sauber‘ vollzogenen Arbeitsschrittes sogar müssen? Was bedeutet die offensichtliche Differenz der vor-ikonografischen und ikonografischen Analyse dann letztlich für die Weiterarbeit an der Interpretation – ist ab sofort beispielsweise klar, dass es sich um eine Lehrperson, Schüler\*innen und den Kontext Schule – Klassenzimmer – Unterricht handelt? Kann man bei der Szene, die laut Quellenangabe bei einem Stockfoto-Anbieter erworben wurde, überhaupt von Lehrperson, Schüler\*innen und Unterricht sprechen, wenn letztlich unklar ist, ob die abgebildeten Personen und Gegenstände überhaupt aus einer solchen Realität stammen? Die Quellenangabe „Thinkstock“ verweist, wie angesprochen, eben gerade nicht auf einen authentischen schulischen Ursprungsort, sondern auf die Herstellung und den Vertrieb der Farbfotografie für den Internetanbieter zum kostenpflichtigen Download. Wie können wir umgekehrt ohne genaues Wissen bestimmen, ob es sich um inszenierte ‚Posen‘ oder habituelle Praktiken handelt, wie das an anderer Stelle bereits aufgezeigt wurde (vgl. Bohnsack/ Przyborski 2015)?*

*Und noch eine weitere Frage hat uns umgetrieben: Sind hier eine Frau, drei Mädchen und zwei Jungen abgebildet? Wodurch markiert sich eine solche geschlechtsspezifische und binäre Klassifizierung: An den Hinterköpfen der Personen, an denen wir über die Frisuren zu erkennen glauben, es handele sich um ein Mädchen oder einen Jungen? Die erwachsene, der Kamera zugewandte Person lesen wir mit den Gesichtszügen, der Schminke, den schulterlangen Haaren, der rosafarbenen Kleidung und der Körperform eher weiblich, fragen uns jedoch zu diesem Zeitpunkt der Analyse zugleich, ob und inwiefern dies für die weitere Interpretation eine Rolle spielt. Zugleich könnte die Frage danach, ob hier die Lehrperson ganz bewusst weiblich gelesen werden soll, für die Implikation der Darstellung nicht irrelevant sein. Klären können wir dies auf der Basis unserer Informationen nicht und wir wollen auch keine Motive unterstellen. Dennoch wäre eine bestimmte Perspektivierung durch die autorisierende Instanz des BMBF v.a. dann mitzuhinterfragen, wenn sich im Verlauf der Interpretation etwa das „typische“ Bild des Lehrberufs als Frauenberuf abzeichnet.*

### **3.3 Reflektierende Bildinterpretation der eingebetteten Farbfotografie (II): Kompositionsanalyse (IIa) und ikonologisch-ikonische Bildanalyse (IIb)**

In den nachfolgenden Abschnitten der reflektierenden Interpretation geht es um die Analyse des „Wie“ der Darstellungsherstellung: Wie ist das Dargestellte hervorgebracht und zu sehen? Welche impliziten Sinngehalte lassen sich über die Anlage der Fotografie bergen?

#### *IIa: Kompositionsanalyse*

Zur Analyse der formalen Komposition der Fotografie wurden im Prozess der Rekonstruktion Feldlinienzeichnungen erstellt. Sie wurden mithilfe eines Bildbearbeitungsprogramms in die Originaldarstellung eingefügt. Die so entstehenden Abbildungen umfassen jeweils separat die Eintragung der Feldlinien der planimetrischen Komposition/Planimetrie inklusive Goldenem Schnitt (IIa1), der perspektivischen Projektion/Perspektivität (IIa2) sowie der szenischen Choreografie (IIa3). Im Verlauf

der Interpretation werden die Feldlinieneintragungen an entsprechenden Stellen gezeigt und erläutert.

### *Ila1: Planimetrische Komposition/Planimetrie der eingebetteten Farbfotografie*

*Erneut werfen sich Methodenfragen auf: Welche Feldlinien sind die ‚richtigen‘ Feldlinien? Wie viele verschiedene planimetrische Darstellung sind erforderlich, um alle (?) relevanten Strukturen sichtbar machen zu können? Wodurch unterscheiden sich relevante von weniger bedeutsamen Linien? Wann ist ein Grenznutzen erreicht? In der Methodenliteratur finden wir unterschiedliche Empfehlungen. Ein Beispiel für eine konkrete Feldlinieneintragung ist auch der Goldene Schnitt (vgl. Wopfner 2012). Was genau enthüllt er Anderes oder Zusätzliches? Nach dem Abgleich unserer unterschiedlichen planimetrischen Vorarbeiten entscheiden wir uns, drei Abbildungen in diesem Artikel zu präsentieren.*

Betrachtet man zunächst den Bildmittelpunkt und die entstehenden Bildviertel (siehe Abb. 2), so zeigen sich im Bildmittelpunkt selbst keine wesentlichen Akteur\*innen oder Gegenstände. Er liegt am rechten Rand der Kreidetafel im unteren Viertel. Die Unterteilung in die Bildviertel zeigt, dass das linke obere Quadrat der Tafel vorbehalten, der rechte obere Teil der Lehrperson mit dem Unterrichtsgegenstand gewidmet ist und sich in den beiden unteren Teilen die Schüler\*innen befinden.



**Abb. 2: Feldlinieneintragung zur planimetrischen Komposition/Planimetrie: Bildmittelpunkt und Bildviertel (d. Vf.)**

Betrachtet man hingegen den Goldenen Schnitt (siehe Abb. 3), findet eine Verschiebung vom Bildmittelpunkt sowie von den über die Perspektive der Beleuchtung und Schärfe fokussierten Elementen der Kreidetafel und des Apfels statt. Im Goldenen Schnitt liegt der Globus, auf dem Nord-, Mittel- und (verdeckt von der Hand der Lehrperson) Südamerika zu erkennen sind.



Abb. 3: Feldlinieneintragung zum Goldenen Schnitt (d. Vf.)

Die planimetrischen Hauptlinien lassen sich mehrfach aufspannen. Zum einen laufen diese über die Blick- und Körperhaltungen zusammen, zum anderen aber auch entlang des im Goldenen Schnitt fokussierten Gegenstandes des Globus (siehe Abb. 4). Die nach oben hin spitz zulaufenden Linien spannen sowohl einen breiteren Radius zwischen allen Körpern der abgebildeten Personen auf als auch einen engeren Radius, der sich zwischen der stehenden Person, dem Globus, dem Bücherstapel, dem Apfel und fünf sitzenden Personen ergibt. Die beiden Schüler\*innen im äußeren Bereich links und rechts werden in dieser Planimetrie nicht inkludiert. Die beiden schräg von links nach rechts unten quasi parallel zueinander verlaufenden Basislinien im unteren Teil des Bildes bilden sich über die Ordnungsstruktur der Sitzreihen mit der Ausrichtung nach vorne.



Abb. 4: Feldlinieneintragung zur planimetrischen Komposition/Planimetrie: Hauptlinien (d. Vf.)

#### Ila2: Perspektivische Projektion/Perspektivität der eingebetteten Farbfotografie

Bei der Frage nach der gewählten Perspektivität ist die Position der abbildenden sowie der abgebildeten Bildproduzent\*innen zu berücksichtigen. Die Fotografie ist aus einer Zentralperspektive, jedoch mit leicht erhöhter Position der abbildenden Person aufgenommen. Die Fokussierungsrichtung befindet sich oberhalb der Köpfe der Schüler\*innen und hinter der zweiten Sitzreihe. Diese Perspektive erzeugt eine Staffelung, die von einem Hinten (im unscharfen Bildvordergrund) zu einem Vorderen führt (im scharf gestellten Mittel- und Hintergrund). Während die Schüler\*innen leicht schräg nach vorne rechts ausgerichtet sind, durchkreuzt die Kameraperspektive die der Schüler\*innen frontal nach vorne zur Tafel. Am vorderen Tisch deutet sich ebenso Räumlichkeit an, da er aufgrund der leichten Neigung (mit Blick auf die Tischplatte und nicht nur die Tischkante) in den Raum hineinragt. Dabei wird gleichzeitig eine Statik durch das Raster von Waagerechten und Senkrechten erzeugt, d.h. durch den Tisch, die Kreidetafel sowie das durch Jalousien verschlossene Fenster. Betrachtet man nur die untere Hälfte des Bildes, dann wird deutlicher, wo der perspektivische Fokus der fotografierenden Person liegt: auf dem grünen Apfel, der auf den Büchern auf dem Lehrerpult liegt. Dies wird zum einen unterstützt durch die Spot-artige Beleuchtung des Gegenstandes und zum anderen durch Scharfstellung. Im Kontrast dazu ist der Bildvordergrund mit den zwei Hinterköpfen unmittelbar als unscharf erkennbar. Die größte Schärfe liegt also in der Bildtiefe beim Fuß des Globus' und dem Apfel. Bei genauerer Betrachtung erweisen sich der Bücherstapel und die Lamellen der Jalousie als leicht unscharf. Zur weiteren räumlichen und zeitlichen Verortung fehlen nähere Hinweise. Wir erfahren also nicht, wo genau diese Szene stattgefunden hat und woran sie angeschlossen ist und

auch nichts dazu, was jenseits dieses Ausschnittes liegt. Weitere leitende Horizontlinien oder Fluchtpunkte erscheinen nicht vordergründig.

### *IIa3: Szenische Choreografie der eingebetteten Farbfotografie*

Bei der Betrachtung der szenischen Choreografie (siehe Abb. 5) erweisen sich zwei soziale Gruppierungen als markant: Zum einen formiert sich eine Gruppierung entlang der ähnlichen Körperhaltungen und -positionen der von hinten abgebildeten Personen. Bis auf die Person rechts vorn laufen von links, mittig und rechts die Blickbewegungen auf die Lehrperson und/oder den Globus zu. Die Lehrerin\* ist neben der Tafel und dem Tisch im Raum vorn positioniert und wird von mehreren sitzenden Personen fokussiert. Diese choreografische Darstellung entfaltet eine Ausrichtung der Körper und Blicke auf die Lehrperson und die Zentrierung auf das Zeigegeschehen. Zum anderen entsteht eine zweite Gruppierung über die Blickrichtungen und Körperneigungen zwischen der stehenden Lehrperson und einer sitzenden Person im Vordergrund der Bankreihen. Die Blickrichtung zwischen Lehrperson und Schüler\*in deutet zumindest darauf hin, dass die Lehrperson diese eine Person näher betrachtet, während die anderen Schüler\*innen nicht aktiv angesehen werden. Dadurch entsteht im Bild die Gleichzeitigkeit einer kollektiven als auch einer individuell ausgerichteten Interaktion der abgebildeten Personen. Von potentiell anwesenden Personen außerhalb des Bildrandes, wie bspw. weitere Schüler\*innen oder der abbildenden Person, gehen keine sichtbaren Impulse für eine Interaktion aus.



*Abb. 5: Feldlinieneintragung zur szenischen Choreografie (d. Vf.)*

### *IIb: ikonologisch-ikonische Bildanalyse der eingebetteten Farbfotografie*

*Im nachfolgenden Arbeitsschritt gab es eine Reihe von Aushandlungen im Spannungsfeld von Relevanz und Redundanz. Grundsätzlich baut die Darstellung in der ikonologisch-ikonischen Analyse auf den bisher generierten Erkenntnissen auf und verbindet diese auf einer Metaebene in einer sprachlichen Zusammenfassung – inwiefern sie dabei ‚Neues‘ erzeugen ‚darf‘ und wie dieser Prozess vonstattengeht, bleibt hingegen diffus. Zudem erscheint es uns nicht trivial, wie wir den Schritt der ikonologisch-ikonischen Interpretation von der fallinternen und -externen Komparation abgrenzen. Hierbei haben wir uns auch gefragt, ob eine ‚harte‘ Trennung überhaupt notwendig erscheint, da die Komparation bei der dokumentarischen Analyse sowieso von Anfang an mitgedacht wird (vgl. Nohl 2013).*

Die ikonologisch-ikonische Bildanalyse als ‚Gesamtinterpretation‘ (vgl. Maschke 2015) übernimmt die Funktion, wesentliche Erkenntnisse zur Anlage und damit dem ‚Wie‘ der Darstellung zusammenzufassen. Unter Berücksichtigung vorheriger Analyseschritte lassen sich drei Betrachtungsschwerpunkte herausarbeiten: (A) Unterrichtsgegenstände, (B) sozialräumliche Verortung und (C) Personenkonstellation im Lehr-Lernsetting:

Ad A) Im Bild nimmt die grüne Schiefertafel den größten Teil der Fläche ein. Sie erstreckt sich nicht nur vollständig im linken oberen Quadranten (siehe Abb. 2), sondern ragt auch über den linken und oberen Bildrand hinaus. Damit bietet ihre Projektionsfläche Platz für Botschaften.

Auf der Tafel finden sich handschriftliche Kreidezeichen, die auf eine kürzlich stattgefundene Instruktion verweisen. Die Überschrift „*Math*“ legt bei einer Übersetzung in die deutsche Sprache Mathematik als Unterrichtsfach nahe. Darunter sind an drei Stellen gruppierte mathematische Inhalte angeordnet, die jedoch keinem Themenbereich eindeutig zuzuordnen sind. Einerseits werden (links) Operationen mit Wurzeln gezeigt (wobei die Angabe des Pfeils nach unten im unteren Anschlag ungewöhnlich erscheint), andererseits wird (rechts) eine Zahlenfolge in der Multiplikation mit vier dargestellt, die zunächst erst einmal nicht unmittelbar miteinander verknüpft sind. Die Multiplikation mit vier steht in Deutschland in der Grundschule auf dem Lehrplan, Wurzeloperationen jedoch werden deutlich später erst behandelt – sofern es sich überhaupt um Wurzelzeichen handelt, was sich nicht eindeutig bestimmen lässt. In der rechten Darstellung der Multiplikation mit vier erscheint ungewöhnlich, dass die Reihung (links die Zahlenfolge 1-9, rechts die Multiplikation „*x4*“) nicht kontinuierlich durchgezogen wird, sondern sich zwischen „*3x4=12*“, „*4x4=16*“ und „*4x5=20*“ verändert – und damit ein Bruch in der Reihung entsteht. Eine Auflösung der Unstimmigkeiten erschließt sich nicht – die Ziffern und Zeichen verbleiben als Repräsentanten mathematischer Inhalte.

Die Lehrerin präsentiert daneben vermeintlich unverbunden einen Globus. Dieser verweist – in einem Common-Sense-Verständnis schulischer Fächerlogik – eher auf Geografie- bzw. – sollte es sich um Grundschulunterricht handeln – auf Sachunterricht als Unterrichtsfach. Beim Sachunterricht, der im deutschen Schulsystem im Primarbereich in den Klassen 1-4 verortet ist, erschienen die abgebildeten Schüler\*innen aufgrund ihrer Körperproportionen und -größe hingegen schon weit



entwickelt. Daher könnte es sich auch um eine Szene aus einem Unterricht handeln, in dem der Globus als Mittel zur Erklärung mathematischer Phänomene zurate gezogen wird.

Die Lehrperson hält den Globus mit seinem ca. 40 cm großen Durchmesser mit der rechten Hand, leicht geneigt, auf Brusthöhe am silbernen Ständer. Die Neigung ist etwas größer als es eine gedachte Erdachse vorgeben würde, wodurch unklar ist, ob die Neigung bedeutsam ist. Ebenso diffus ist, ob die Lehrperson mit der linken Hand den Globus einfach festhält oder etwas zeigt, da alle Finger der linken Hand auf dem Globus liegen. Damit fehlt es einer pädagogischen Geste und Grundoperation des Unterrichtens, dem Zeigen (vgl. Jornitz/ Leser 2014; Prange 2005), an Eindeutigkeit. Im Bereich der Hand ist Südamerika auf dem Globus eingezeichnet. Der Zeigefinger ist von den restlichen drei Fingern abgerückt und kommt auf Venezuela zum Liegen, zugleich aber auch knapp oberhalb des Äquators. Hierdurch kann nicht näher bestimmt werden, worauf genau die Aufmerksamkeit mit der Hand bzw. dem Zeigefinger gelegt wird.

Es gibt noch einen dritten Gegenstand, auf den die Aufmerksamkeit bei der Betrachtung gezogen wird: der Apfel. Er liegt auf dem Bücherstapel regelrecht drapiert und zieht den Blick durch seine glänzend polierte, hellgrüne und gut ausgeleuchtete Schale auf sich. Er konkurriert mit dem Globus und der Tafel, da die Tiefenschärfe und die Perspektive zentral auf ihn ausgerichtet sind. Aus der dritten Reihe heraus fokussiert die Aufnahme den Apfel als vermeintlichen Nebenschauplatz und deutet damit an, dass es Kleinigkeiten sind, die im Unterricht als Ablenkung vom thematischen Geschehen wirken können. Zugleich kann nicht ausgeschlossen werden, dass er auf ein weiteres Unterrichtsthema verweist und beispielsweise mit seiner Form – ebenso wie der Globus – z.B. im Sach- aber auch im Mathematikunterricht als Anschauungsbeispiel (etwa in Bezug auf die Kugelform, in Bezug auf den Anbau, Verzehr und Handel von Äpfeln) dient. Jenseits dieser Lesart erweist sich ein formschöner Apfel als symbolträchtiger Gegenstand. Er kann als Sinnbild für gesunde Ernährung gelesen werden – und auch fachlich in einen entsprechenden Kontext gestellt worden sein (z.B. Biologie). Nahrung gehört prinzipiell in einen Schulalltag und stellt ein Grundbedürfnis dar. Der Apfel verweist zudem auf eine Vorbildfunktion der Lehrperson. Der persönlichen Auswahl eines potentiellen Pausensnacks kommt eine besondere Aufmerksamkeit zu, indem der Apfel im unterrichtlichen Kontext präsent gemacht wird. Es deutet sich in dieser Lesart eine entgrenzte Anforderung an den Lehrberuf an, deren Aufgabe schließlich auch in private Entscheidungen hineinspielt. Aber auch weitere symbolische Gehalte stecken in dem Gegenstand: Ein grüner Apfel ist in der Literatur auch ein Sinnbild der Vollkommenheit, für Schönheit, Glück, Macht und Herrschaft, aber auch für den Sündenfall in der Bibel bei Adam und Eva. In der Werbung vermittelt ein glänzender, makelloser Apfel Frische, Gesundheit, perfekte Qualität. Mit Bezug zur Bildung könnte er als Symbol für die Qualität der Bildung oder zumindest des Bildungsanspruchs stehen. Durch diese vielfältigen Deutungsmöglichkeiten trägt der Apfel zu einer Aufmerksamkeitsdiffusion bei der Bildbetrachtung bei.

Durch die vielfältigen Uneindeutigkeiten hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes und der damit verbundenen Botschaften wird ein Anriss mit verschiedenen Deutungsangeboten gemacht, anstelle der Erzeugung eines eindeutigen Bildes. Bezogen auf den Unterrichtsgegenstand gibt es für

folgende fachliche Zuordnungen Indizien: Mathematik, Geografie, Sachunterricht, Biologie, bilingualer (Mathematik-)Unterricht und fächerverbindender oder -übergreifender Unterricht. Die Unterrichtsthemen könnten sein: das Kleine 1x1, Rechenoperationen aus der höheren Mathematik, geometrische Formen, geografische Lage von Kontinenten, Ländern und Ozeanen, Gesundheit, Ernährung, Welthandel u.a. Damit wird der fehlende thematische Fokus selbst zur Auffälligkeit der Inszenierung.

Ad B) Ausgehend vom Globus, dem englischsprachigen Tafelanschrieb und dem drapierten Apfel kann ein Bezugspunkt innerhalb des erzeugten Sozialraumes der Fotografie benannt werden, der zugleich eine kulturelle Einordnung der Darstellung ermöglicht: Da auf dem Globus Amerika (nicht aber beispielsweise Europa) gezeigt und auf der Tafel englische Sprache genutzt wird, liegt ein Zusammenhang der Produktion der Fotografie im angloamerikanischen Raum nah bzw. lässt sich antizipieren. Letztere Vermutung wird bestärkt durch die auf der Tafel notierten Ziffern 1, 7 und 9 sowie der Schreibweise der Formeln, die nicht in der Standardschreibweise deutscher Schulen verfasst sind. Diese These lässt sich auch mit dem Apfel stützen, der in medienöffentlichen Darstellungen von Schule im angloamerikanischen Raum wiederkehrend genutzt wird. Recherchiert man zur Rolle des Apfels in bildhaften Darstellungen, lässt sich feststellen, dass der Apfel nicht nur verschiedene symbolische Bedeutungen in sich trägt und tradiert, sondern früher auch als kostbares Lebensmittel zur Wertschätzung und zum Dank an die Lehrpersonen verschenkt wurde. Auch heute noch werden Äpfel in amerikanischer und britischer Gepflogenheit an Lehrer\*innen gereicht (vgl. Juul 2012; Thomas 2014). So drängt sich die Frage nach dem Kulturraum auf, in dem das Bild produziert wurde. Ein anglo-amerikanischer Bezug erscheint aufgrund der beschriebenen Indizien näherliegend als ein deutschsprachiger Kulturraum.

Ad C) Legt man den Fokus auf die Darstellungsweise der Personen, Personenkonstellationen sowie die Anordnung der Dinge, lassen sich Spezifika zur unterrichtlichen Inszenierung herausarbeiten. Das Bild, das hier von der Lehrperson gezeichnet wird und das (im Sinne eines positiven Horizontes) als Aushängeschild für die Vertreter\*innen der schulischen Bildung in Deutschland verwendet wird, lässt sich als jung, weiblich, *weiß*, gepflegt und unauffällig (gekleidet) lesen. Die Lehrperson ist ausgestattet mit seitlich gescheitelten, schulterlangen offenen Haaren, die salopp hinter die Ohren geklemmt sind, wodurch sie gepflegt, aber nicht streng wirkt. Ein persönliches Accessoire ist ein goldener Ring am linken Ringfinger, der als Symbol für eine traditionelle Lebensweise gilt: zu vermuten ist ein Beziehungsstatus wie ‚verlobt‘, ‚verheiratet‘ oder ‚in fester Partnerschaft‘ lebend. Ihre ordentliche und saubere Kleidung und ihre goldene Uhr verweisen auf Tugenden wie Pünktlichkeit und Sauberkeit. Sie läuft an diesem Ort auch nicht Gefahr, sich dreckig zu machen. Denn es wird keine kaputte, beschmutzte oder fehlende Einrichtung gezeigt und es wird auch keine Unordnung erkenntlich.

Die Darstellung der Lehrerin repräsentiert einen individuellen Stil, der keiner Norm entspricht (keine spezifische Arbeitskleidung), jedoch ein bestimmtes Milieu verkörpert. Sie kann selbstbestimmt einen Spielraum zur Ausgestaltung ihres Berufs nutzen. Ihr Blick schweift oberhalb

der Köpfe der Schüler\*innen, aber unterhalb der Kamera. Würde die Lehrperson etwas erklären, wäre zu erwarten, dass sie ihren Blick auf die entsprechende Stelle auf den Globus richtet, um präzise die Stelle zu zeigen. Stattdessen richtet sie den Blick samt ausgeprägten Lächeln in den Raum – und zwar auf etwas, das sich außerhalb des Bildes befindet. Sie schaut weder die abgelichteten Schüler\*innen an, noch in die Kamera. Es stellt sich die Frage, was diesem Blick und dem Gesichtsausdruck vorausgegangen ist. Hätte sie bspw. eine Frage gestellt und sie ermutigt nun jemanden, die Antwort zu sagen, wären Meldungen im Bild zu erwarten. Würde jemand eine Frage stellen oder ihre Aufmerksamkeit von einer Störung angezogen, wäre ein so ausgeprägtes Lächeln ein ungewöhnlicher Gesichtsausdruck. Die Situation bleibt unklar. Bei der Bildbetrachtung bleibt man außen vor und weiß nicht, um was für eine didaktische Situation es sich gerade handeln könnte. Es drängen sich die Fragen auf, ob hier womöglich als Reaktion auf Regieanweisung der fotografierenden Person gelächelt wird, und ob es sich in Abgleich mit den bereits unter A) und B) zitierten Ungereimtheiten überhaupt um eine reale Unterrichtssituation handelt.

Im angezeigten Lächeln transportiert sich eine freundliche Ausstrahlung und in der Körperposition eine zugewandte Haltung. Die Lehrerin befindet sich in der pädagogischen (Inter-)Aktion nicht in einer denkbar krisenhaften Situation, sondern erscheint selbstsicher und damit in enaktierter Form. Durch die Anordnung von Körperhaltung und Gegenstand kommt es zu einer Verschmelzung von Mensch und Ding bei der Präsentation des Globus mit (indirekter) Zeigegeste.

Das Bild, das von den Schüler\*innen im positiven Gegenhorizont gezeichnet wird, ist eines von aufmerksamen Kindern, die mit ihrer Körper- und Kopfhaltung nach vorne zur Lehrerin und dem präsentierten Globus hin ausgerichtet sind. Eine Ausnahme bildet die Person vorne rechts, die den Kopf neigt und sich ggf. mit dem Stift, dessen Ende am rechten Bildrand sichtbar ist, eine Notiz macht. Bezüglich der Kategorien, die sich bei der Lerngruppe erfassen lassen, können aufgrund der eingeschränkten Perspektive lediglich angedeutet werden: Es scheint hier Koedukation von Mädchen und Jungen zu geben, die beieinander an Tischen sitzen und gepflegte, individuelle Kleidung (keine Schuluniformen) tragen. Der Blick der Schüler\*innen ist entweder auf die Lehrperson und den Gegenstand gerichtet oder aber auf den Tisch. Es wird also keine Szenerie gezeigt, in der die Akteur\*innen aus der Norm fallen, sondern in der alle aufmerksam sind und mitarbeiten.

Präsentiert wird auf der Oberfläche ein unterrichtliches Setting, in dem der Aspekt der Wissensvermittlung in Form von Instruktion durch die Lehrperson im Zentrum steht. Hier wird eine (gelingende) gestische und mimische Kommunikationsform dargestellt und keine krisenhafte oder irritierende Situation. Es scheint eine Passung im Lehrpersonen- und Schüler\*innenhandeln zu geben, die sich in einer wohlwollenden und zugewandten Ausdrucksform dokumentiert. Auf diese Weise wird auf den ersten Blick ein positives Zusammenspiel von lehrerzentrierter Vermittlung und aufmerksamen Schüler\*innen suggeriert. Das Bild referiert in seiner personalen und materialen Anordnung auf eine traditionelle Ausrichtung des Lehrens und Lernens. Die Lehrperson hält den Anschauungsgegenstand; sie ist die aktive, die handelnde Person im Raum mit Bewegungsmöglichkeit. Die Schüler\*innen sitzen in Reihen hintereinander, passiv, und befinden sich nicht in unmittelbarer Nähe zu einem Lerngegenstand oder sichtbarem Arbeitsmaterial. Es liegt hier eine lehrerzentrierte

Unterweisungssituation unter Einsatz analoger, traditioneller Medien, bei frontal ausgerichteter Sitzordnung nebeneinander in Reihen vor, die mit klarer Rollenerwartung an das Verhalten von Lehrperson und Schüler\*innenschaft verbunden ist.

Auf den zweiten Blick lassen sich über eine Interpretation der Planimetrie (siehe Abb. 4) tieferliegende Strukturen rekonstruieren. Über sie entfaltet sich das didaktische Dreieck – zwischen Lehrperson, Schüler\*innen und Sache –, das einen Unterrichtskontext repräsentiert. Auffällig ist, dass sich zwei Dreiecke anbieten, wobei die Schüler\*innen vergleichsweise wenig Raum einnehmen und nur von hinten sichtbar sind. Damit wird ihre Rolle symbolisiert und ein wesentliches Problem des Klassenunterrichts angesprochen: Er ist auf austauschbare Lernende ausgerichtet. Was in den einzelnen Köpfen vor sich geht, ist dabei wenig bedeutsam. Provokant ausgelegt symbolisiert sich das auch in den unscharf abgebildeten Hinterköpfen im Bildvordergrund. Es ist nicht notwendig, hier scharf zu stellen, da sie lediglich rollenförmig Schüler\*innen symbolisieren.

Der Globus, den die Lehrperson in der Hand hält, die Tafel sowie auch der Apfel sind räumlich näher bei der Lehrerin als bei den Schüler\*innen. Insbesondere die Details auf dem Globus sind dadurch für die meisten Schüler\*innen der Klasse kaum erkennbar – mindestens für all diejenigen, die sich noch außerhalb des Bildes befinden müssten. Es könnte also potenziell schwerfallen, die Aufmerksamkeit einer ganzen Klasse auf diesen relativ kleinen Gegenstand zu lenken. Inwiefern die Lenkung auf den vorderen Teil des Raumes, den Gegenstand oder die Lehrperson dennoch gelingt, deutet sich im Bild zwar an, da die meisten Schüler\*innen ihren Blick nach vorn oder auf den Tisch richten. Ob es sich bei den, auf eine Frontalität stillgestellten Körperhaltungen aber um die Momentaufnahme einer aufmerksamen Mitarbeit in der Vermittlungssituation handelt, lässt sich aufgrund der Perspektivität nicht abschließend klären.

### **3.4 Sinngenetische Abstraktionen ausgehend der Bildanalyse (III): fallinterne Komparation im engeren und weiteren Bildkontext (IIIa) und fallübergreifende Komparation (IIIb)**

Im Kontext der sinngenetischen Abstraktionen innerhalb der Bildanalyse werden an dieser Stelle – an die bereits angestoßenen fallinternen, vor allem gedankenexperimentell gewonnenen komparativen Analysen in der ikonologisch-ikonischen Interpretation anschließend – explizit die Blickführungen auf den ‚engeren‘ und ‚weiteren Bildkontext‘ (vgl. Staeger 2015) und den Vergleich mit anderen Darstellungen fortgeführt. Zunächst verarbeiten wir in der fallinternen Komparation (IIIa) den Bezug der Farbfotografie zum Homepagekontext. Abschließend gehen wir in Ansätzen auf Möglichkeiten der fallexternen Komparation (IIIb) zur Abstraktion der Sinngehalte ein.

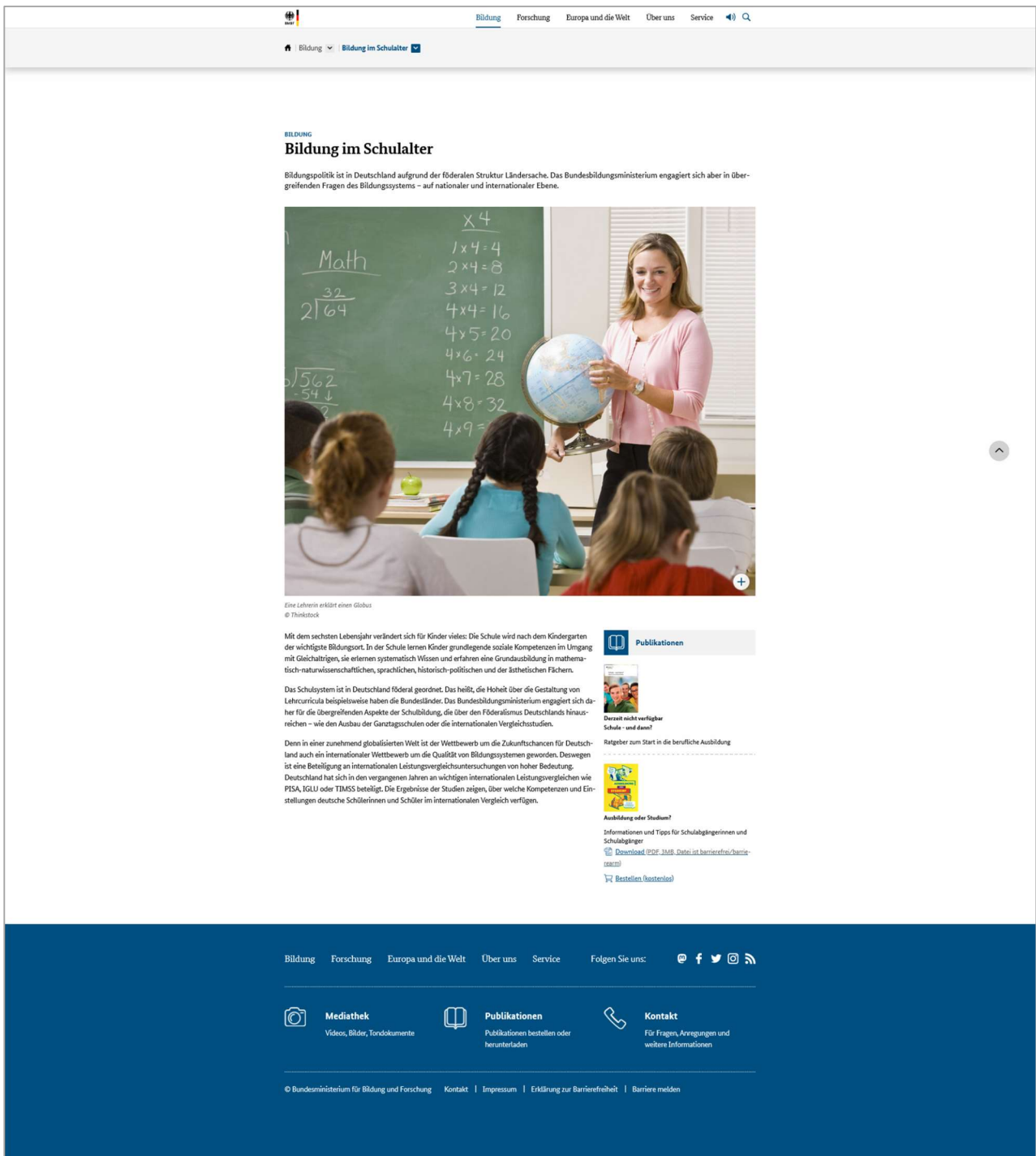


Abb. 6: Bildschirmfotografie der BMBF-Website zur Rubrik „Bildung“ und der Unterseite „Bildung im Schulalter“, aufgenommen an einem Lenovo ideapad 320S, Quelle: [https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter\\_node.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter_node.html), zuletzt abgerufen am 02.06.2023

### *IIIa: fallinterne Komparation: Einbettung der Farbfotografie in den Homepagekontext*

*Der bisherigen Analyse war die gesamte Zeit die Frage immanent, wann der ‚richtige‘ Zeitpunkt ist, den Blick auf die Homepage zu weiten. Es schien bisher nie so richtig passend, wollten wir keinen Bruch erzeugen. Nun jedoch ist es so weit. Der letztmögliche Zeitpunkt ist unseres Erachtens erreicht, die Einbettung des Bildes vorzustellen und damit die Kontextualisierung vorzunehmen. Schließlich ließe sich weiterführend an dieser Stelle danach fragen, welchen Ausschnitt der Homepage wir wählen sollten und was im Kontext der Analyse des Datums #6 vom Umfang her noch angemessen erschiene. Der Blick auf die Homepage lässt sich über die Bildschirmfotografie (siehe Abb. 6) als Gesamtseite mit verschiedenen Textelementen wie Überschriften, Bildunterschrift, Haupttext, Werbeanzeige oder weiterführende Informationen und ein Impressum öffnen, aber auch auf den naheliegenden „Umraum“ der Farbfotografie beschränken. Im Kontext des Datums #6 beschränken wir die Darstellung der ausführlichen dokumentarischen Interpretation der Textelemente, gehen aber zusammenfassend auf die Relationen zwischen Bild und Text ein.*

Zum Erscheinungsort der Fotografie lassen sich zum engeren Bildkontext folgende Informationen zusammentragen: Es handelt sich um eine Darstellung innerhalb der ersten, auf der Homepage des BMBF angebotenen Rubrik mit dem Titel „Bildung“, die für den Schwerpunkt „Bildung im Schulalter“ eingesetzt wird (siehe Abb. 6). Diese Unterseite der Homepage besteht aus vier Hauptelementen: Dem Header bzw. Kopfbereich mit Navigationsverweisen (oben), dem Body-/Content-Bereich mit eingebetteter Farbfotografie und Hauptinformationen zur Thematik (oben-mittig), einer Slidebar mit regelmäßig wechselnden Verweisen auf und Downloadoptionen von Publikationen (rechts) sowie dem allgemeinen Navigationsbereich im Footer mit Möglichkeiten des Zugriffs auf eine Mediathek, auf Publikationen sowie Hinweisen zur Kontaktaufnahme (unten). Die Fotografie befindet sich in der oberen Hälfte dieser Seite und macht den Hauptanteil der Darstellung aus – die genaue Anordnung variiert jedoch je nach Ansichtsvariante auf dem Endgerät. Mit dem Pluszeichen in der rechten unteren Ecke der Fotografie kann das Bild noch einmal vergrößert werden, wofür sich ein eigenes Fenster öffnet.

Mit den hier dargelegten Ausführungen möchten wir auf die Zunahme der Komplexität der Analyse aufmerksam machen, die durch die Kontextualisierung der Homepage entsteht. Auch wenn wir an dieser Stelle keine dokumentarische Interpretation der Internetseite im Detail ausführen können, halten wir im Kontext der Relationierung unserer Befunde der Bildinterpretation zur Aufmachung folgende Punkte für bemerkenswert und für weitere Repliken interessant. Dabei gehen wir sequenzlogisch von oben nach unten vor:

- Zunächst einmal ist das Logo des BMBF zu erwähnen, das links oben mit dem Bundesadler und in den Nationalfarben abgebildet ist. Es markiert die Seite als staatlich legitimiert und als offiziell mit ihren Informationen. Durch dieses Hoheitszeichen erscheint diese Seite vertrauenswürdig und impliziert eine Ernsthaftigkeit und Gewissenhaftigkeit im Umgang mit den präsentierten Daten.
- Die Reihung der Reiter neben dem Logo des BMBF spannt mit „Bildung > Forschung >

Europa und die Welt > Über uns > Service“ nicht nur ein weiter Bogen, es zeigt sich auch ein Bruch sowie ein thematischer Sprung. Während – aus unserer Perspektive als Bildungswissenschaftlerinnen – die Reihung von Bildung und Forschung noch stimmig erscheint, bietet sich der Europa- und Weltbezug sequenzanalytisch nicht unmittelbar an. Die für das BMBF relevanten Bezugsgrößen erscheinen damit auffällig groß und eine hohe Komplexität immanent. Die beiden nachfolgenden Reiter markieren mit ihrer Bezeichnung „Über uns“ und „Service“ geradezu typisch den Homepagekontext, sind auf vielfältigen Internetauftritten anzutreffen und damit austauschbar.

- Gleich zwei Überschriften führen darunter in den Haupt-Content dieser Unterseite ein: „Bildung“ und „Bildung im Schulalter“. Diese Ankündigung rückt den Inhalt dieser Seite in Richtung der Bildungsthematik in einem spezifischen zeitlichen Horizont und grenzt sich von anderen Bildungsangeboten ab. Eine weitere Spezifizierung bspw. in Bezug auf die Institution Schule, Unterricht, berufliche Akteur\*innen oder die Klient\*innen des Bildungssystems bleibt aus.
- Beim Text oberhalb des Bildes, der aus nicht mehr als insgesamt 28 Wörtern (inklusive Überschriften) besteht, findet das Wort „Bildung“ gleich fünf Mal Erwähnung sowie weitere vier Male im oberen Bereich der Internetseite. Dabei erscheint das Wort ‚Bildung‘ zudem weitere vier Mal als Kompositum: Bundesministerium, Bildungspolitik, Bundesbildungsministerium, Bildungssystem. Sie verweisen auf den Bund, die Politik und das Ministerium. Das Thema der zwei Sätze greift die föderalen Strukturen auf und spannt den Bogen vom nationalen zum internationalen Bereich. Damit erfolgt eine klare Positionierung auf der Makroebene des Bildungssystems.
- Danach folgt die Farbfotografie.
- Kursiv und unterhalb der Farbfotografie gesetzt erscheint der Hinweis: „Eine Lehrerin erklärt einen Globus © Thinkstock“. Die Farbfotografie ist mit einer Bildunterschrift und einem Copyright versehen, das auf einen kommerziellen Internetdienstleister mit Vertrieb und Verkauf von Bildern verweist. Es handelt sich also um ein erworbenes Bild. Es liegen außer der Bildunterschrift und der Quellenangabe keine weiteren Informationen zur Darstellung vor, etwa seit wann sie in dieser Form existiert und dort präsentiert wird, welche Personen abgebildet sind oder wer Urheber\*in der Fotografie ist. Ein Hinweis auf verantwortliche Personen für die Anlage und Aufmachung dieser Website deutet sich lediglich über die Ministerialkennzeichnung im Header an. Der Bildunterschrift zufolge geht es im Fokus der Darstellung lediglich um eine Lehrerin, die gegenüber unbekannt einen Globus erklärt. Die Bildunterschrift verweist also auf den Globus als (zu erklärenden) Gegenstand und das (auf dem Bild durch die fehlende Sprechbewegung eher sichtbare) lehrpersonenzentrierte Zeigen, nicht jedoch auf den Schul-, Fach- bzw. Unterrichtskontext und die Vielzahl der im Bild noch angebotenen Unterrichtsgegenstände. Mit dem Text rückt seitens des BMBF der geografische Aspekt – die Erde als

Weltkugel – ins Zentrum.

- Der Text als zweiter Bestandteil des Haupt-Contents unterhalb des Bildes lässt sich in drei Abschnitte unterteilen. Im ersten Abschnitt wird auf den Eintritt in den Bildungsort Schule im Alter von sechs Jahren verwiesen. Zudem wird in diesem Absatz auf einen kompetenzorientierten Ansatz Bezug genommen, der neben den sozialen Fähigkeiten und dem Erlernen von Wissen an die mathematisch-naturwissenschaftliche Grundausbildung an erste Stelle stellt. Im zweiten Absatz geht es zum einen um die für Deutschland typische föderale Struktur der Bildungssysteme und die bundeslandspezifische Organisation von Bildung über Curricula. Zum anderen werden übergreifende gemeinsame Aufgaben wie der Ausbau von Ganztageseinrichtungen und die Beteiligung an internationalen Vergleichsstudien benannt. Dem engen positiven Bezug zu internationalen Leistungsvergleichen wird schließlich der dritte Absatz gewidmet, in dem es v.a. um den nationalen und globalen Wettbewerb geht.
- In der Sidebar rechts werden Verweise auf zwei weiterführende Publikationen angeboten, von denen jedoch eine als nicht verfügbar angezeigt wird. In diesen kostenfreien Informationsbroschüren geht es nicht um das Thema ‚Bildung im Schulalter‘, sondern um verschiedene Bildungswege nach der Schule (Ausbildung, Studium).
- Schließlich werden im Footer – neben den bereits aus dem Header bekannten und damit rahmenden Reitern sowie Navigationselementen mit offiziellen Informationen über die Identität und Erreichbarkeit der Homepagebetreibenden – mehrere Bildsymbole zur Weiterleitung auf Datenbanken und Social-Media-Präsenzen angeboten: In der oberen Reihe (v.l.n.r.) sind dies die Icons mit Verlinkung zu Mastodon, Facebook, Twitter, Instagram einen RSS-Newsfeed sowie darunter ein Fotoapparat (mit Verlinkung zur „Mediathek“ mit „Videos, Bilder[n], Tondokumente[n]“), ein aufgeschlagenes Buch mit unbeschriebenen und ungebildeten Seiten (mit Verlinkung zu Publikationen/„Publikationen bestellen oder herunterladen“) sowie einen kabellosen Telefonhörer (mit Verlinkung zum „Kontakt“/„Für Fragen, Anregungen und weitere Informationen“). Die Zeichen setzen konjunktive Erfahrungsräume hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit voraus. Sie sind voraussetzungsreich und tangieren verschiedene Bereiche (soziale Medien, Barrierefreiheit, englische Übersetzung, Kontaktmöglichkeit). Die Verortung erfolgt an verschiedenen Positionen, wodurch eine gewisse Unübersichtlichkeit entsteht und was zugleich als Versuch interpretiert werden kann, unterschiedliche Ansprüche zu bedienen.

Diese Befunde lassen sich nun nach dem Verhältnis der bild- und textbezogenen Repräsentation der Bundesrepublik Deutschland mit ihrem Bildungssystem und der internationalen Verortung diskutieren. Wir greifen im Folgenden im Rahmen dieser Analyse lediglich einige Aspekte heraus und fassen diese kurz zusammen:

- Während auf der Homepage im textlichen Bereich vor allem die Makroebene des Bil-



dungssystems vorgestellt wird, fokussiert das Bild hingegen die Mikroebene von Bildung, den Unterricht, was wir als wesentliche Auffälligkeit festhalten möchten. Es stellt quasi einen Bruch zur Rahmung dar, die über die Makroebene aufgespannt ist.

- Während im Homepagetext von einer Vielfalt des Bildungssystems in Deutschland berichtet wird, steht die Darstellung aufgrund des angloamerikanischen Fokus in der sozialräumlichen Verortung hierzu in Widerspruch.
- In der Präsentation der Fotografie verdeutlicht sich ein starkes Interesse an einer Welt-offenheit sowie – über den wiederholten Bezug auf die Teilnahme an internationalen Leistungsstudien – das Streben nach einer internationalen Anschlussfähigkeit, die in der im Bild scheinbar erfolgreichen und gelingenden Vermittlungssituation homolog aufzu-gehen scheinen.
- Eine auf Heterogenität und Vielfalt zielende sowie inklusive Perspektive wird in der personellen Konstellation zwischen beruflichen Akteur\*innen und Schüler\*innen nicht ex-plizit ausgewiesen.

Mit diesen umrissenen Vergleichsdimensionen zwischen Bild und Text lassen sich über die kaum zu findenden Homologien hinaus vor allem Brüche und Uneindeutigkeiten als konstituierende Grundstruktur der Gesamtkomposition markieren.

Der Screenshot repräsentiert – u.a. über das Logo mit dem Bundesadler – die staatlich legitimierte Verwaltungsmacht des Bundesministeriums. Es steht für Autorität im Bildungswesen und positioniert die Homepageinformationen auf der Makroebene des föderalen Bildungssystems. Auf dieser Ebene fiel die redaktionelle Entscheidung, das im Beitrag analysierte Bild zur Repräsentation von ‚Bildung im Schulalter‘ zu platzieren. Das Thema des Bildes ist nur bei einem oberflächlichen, ersten Blick klar: Unterricht im Klassenzimmer, markiert über eine mit Kreide beschriebene Tafel, einer Schüler\*innengruppe in Reihen sitzend mit Ausrichtung zur Lehrerin, die einen Globus in der Hand hält. Die Botschaft: Hier wird (erfolgreich!) gelehrt und gelernt – möglicherweise auch: Es geht hier um die Welt(offenheit)! In der Perspektive auf den weiteren Bildkontext erscheint die Situation auf der Mikroebene des Bildungssystems weit weniger eindeutig als im ersten Moment angenommen. Durch die herausgearbeiteten Uneindeutigkeiten eröffnen sich verschiedene Deutungsmöglichkeiten, die uns veranlassen, vier durchaus provokant gemeinte Fragenkomplexe zur Diskussion zu stellen:

- I. Sofern die Rekonstruktion zutrifft und es sich um eine gestellte Szene und nicht um eine Echtsituation von Unterricht handelt, repräsentiert das Bild, wie sehr die Aufgabe des Unterrichtens unterschätzt wird. Allein das Erklären bzw. Zeigen ist eine sehr voraussetzungsreiche didaktische Grundoperation, die nicht auf eine Handhaltung begrenzt ist. Auch die Schwierigkeiten eines (Groß-)Gruppenunterrichts deuten sich bereits in dieser ‚simplen‘ Szene an. Spiegelt sich in der Auswahl ggf. die Annahme, durch eigene jahrelange Erfahrungen auf Schüler\*innenseite eine Expertise für Darstellung von Unterricht erworben zu haben, wodurch beliebig wird, welche Vorkenntnisse die abgebildeten

und/oder abbildenden Personen mitbringen? Ist in der Inszenierung ggf. ein gesellschaftlicher Ausdruck von fehlender Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung von didaktischer und pädagogischer Arbeit enthalten? Unterrichten – und so tun, als ob – kann doch jede\*r?

- II. Die Uneindeutigkeit und die Überfrachtung, die sich im Bild rekonstruieren lassen, spiegeln die hohe Komplexität der vermeintlich leichten Aufgabe des Unterrichts. Es erscheint nur oberflächlich klar, was im Unterricht passiert. Könnte dies ein Ausdruck dessen sein, dass auf der Makroebene des Bildungssystems die Komplexität an der Basis ggf. auch gar nicht im Detail interessiert? Vielleicht wird sie aber auch gar nicht wahrgenommen und bei Steuerungsentscheidungen (zu) wenig berücksichtigt? Werden die Herausforderungen der Mikroebene bei Top-down-Entscheidungen für (diverse) Reformprozessen eventuell sogar negiert? Geht die Erwartung an das, was Schule leisten kann, ggf. zu weit? Deutet sich über die verschiedenen möglichen Unterrichtsgegenstände eine Überfrachtung des (Rahmen-)Lehrplans an?
- III. Hinweise auf Lernformate und Medien des 21. Jahrhundert sowie auf eine gesteigerte Sensibilität für gesellschaftlich relevante Themen wie Heterogenität und Inklusion fehlen vollständig. Mehr noch: Durch die markante traditionelle grüne Kreidetafel und die szenische Inszenierung von Menschen und Dingen ist der Brückenschlag zu modernem Unterricht(en) sogar erschwert. Eine personelle und materielle (digitalisierte) Vielfalt als wichtiges aktuelles bildungspolitisches Thema auf der Makroebene des Bildungssystems ist dadurch nicht repräsentiert. Diese Bildpraxis auf der Homepage des BMBF rückt vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie, die die Dringlichkeit von Modernisierungsprozessen im Bildungswesen offenlegte, besonders ins Blickfeld. Ist die Auswahl des Bildes ggf. ein Ausdruck davon, dass sich das Bildungssystem aufgrund von aktuellen Veränderungen nicht (schnell genug) anpasst? Ist es ein Zeugnis der Veränderungsresistenz im Steuerungssystem? Kann es als Spiegel des sich selbst erhaltenden Systems angesehen werden?<sup>4</sup>
- IV. Im Bild sind Indizien enthalten, die auf einen Aufnahmeort jenseits einer Schule in Deutschland hinweisen. Trifft dies zu, haben wir es bei der Auswahl genau jener Fotografie mit einem Bild von schulischem Unterricht zu tun, das länderübergreifend stabil ist. Es wäre dann insofern beliebig, wie ein Bildungssystem gesteuert wird; auf der Mikroebene von Unterricht sieht es (in einem demokratisch-freiheitlich regierten Land) überall gleich aus? Wäre dann die Botschaft enthalten, dass es keine länderspezifische Profilbildung im Bildungssystem gibt? Wären dann nationale Besonderheiten wie bspw. föderale

---

<sup>4</sup> Die Homepage des BMBF zu „*Bildung im Schulalter*“ wurde im Rahmen von Forschungsrecherchen im Frühjahr 2021 aufgerufen und dann auch als Dokument per Bildschirmaufnahme downgeloadet. Bis Juni 2023 hat sich die Farbfotografie nicht verändert.

Strukturen, eine multikulturelle Gesellschaft oder ratifizierte Ziele wie die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention bloße Makulatur?

Die Quellenangabe unter dem Bild lautet „Thinkstock“ (heute Teil von „iStock“), was auf einen Internetanbieter für den kostenpflichtigen Download von Fotos verweist. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass dieses Bild und die Szene nicht zufällig für die Homepage ausgewählt wurden. Und noch etwas fällt auf: Auch wenn im gesamten Dokument immer wieder von „Bildung“ die Rede ist, wird schließlich nicht geklärt, welches Bildungsverständnis jenseits der strukturellen Beschreibung verfolgt wird.

### *IIIb: fallexterne Komparation*

*Bei diesem Arbeitsschritt offenbarten sich methodische Fragen zur Komparation. Während es bei der Arbeit z.B. mit erhobenen Familienfotos oder transkribierten Interviews offensichtlich erscheint, wo sich geeignetes Material für eine Komparation finden lässt, ist es beim vorliegenden Datum #6 mitnichten offensichtlich, auf welcher Ebene wir mit einer Komparation jenseits des Einzelfalls ansetzen könnten oder müssten, zumal hier auch keine Vorgabe oder ein weiteres Sample vorliegt. Als Hinweis konnten wir in der Methodenliteratur folgende Aussage finden: „Diese Vergleichshorizonte, die ich im Zuge der Interpretation des Diskurses an ihn herantrage, können also imaginativer Art oder in empirischen Vergleichsfällen fundiert sein“ (Bohnsack 2021, S. 173). Entsprechend vielfältig erschienen uns die Möglichkeiten für Vergleichshorizonte, von denen wir einige mögliche Perspektiven benennen, ohne jedoch später alle im Detail umsetzen zu können. Folgende Suchstrategien wären denkbar: (1) die Fortführung der im Verlauf bereits zurate gezogenen Gedankenexperimente, bei denen bestimmte Gegenstände, Personen, Artefakte oder Positionen durch andere ausgetauscht werden; (2) die Zuhilfenahme weiterer Unterseiten des BMBF hinsichtlich der Bebilderung und Verhandlung von Bildung in anderen Altersstufen; (3) die Suche und Verwendung von Abbildungen, auf denen sich die abgebildeten Gegenstände wie Globus, Tafel, Apfel, die unterrichtliche Interaktion oder auch die spezifische Personenkonstellation von Lehrerin (bzw. anderen Lehrpersonen) und Schüler\*innen im Kontext von Schule wiederfinden; (4) die Weiterführung der Untersuchung mit Fotografien, auf denen genau jene Person, die die Lehrperson repräsentiert, zu sehen ist; (5) die Betrachtung der Darstellung der Thematik schulischer Bildung auf anderen Homepages anderer Bildungsinstitutionen (z.B. Hochschulen und Schulen selbst), von Bildungsministerien verschiedener Bundesländer oder Bildungsministerien anderer Staaten. Letztlich entscheidet sich abhängig vom Forschungsinteresse, wie der Vergleich weiter fortgeführt wird. Damit diskutierten wir erneut die Problematik der Sättigung und eines methodisch abgesicherten Arbeitsprozesses. Aufgenommen in den Text haben wir Komparationsvariationen, auf die wir u.a. auch mit einer ordentlichen Portion Zufall gestoßen sind. Dadurch entstehen nicht zuletzt auch Zweifel an einer Reproduzierbarkeit der Analyse durch verschiedene Forscher\*innen. Damit stoßen wir die Diskussion zur Polysemie an, der (beliebigen) Vieldeutigkeit eines Bildes. Sie wird in der Methodendiskussion als Herausforderung der Standort-, Seinsver- und -gebundenheit gefasst. Ihr kann eigentlich nur reflexiv begegnet werden.*

Wir entscheiden uns aufgrund der Komplexitätsreduktion aus den oben genannten Dimensionierungsoptionen eines fallexternen Vergleichs aus pragmatischen Gründen für zwei Suchstrategien: Von den vielfältigen Möglichkeiten der Komparationsebenen wählen wir zunächst die Gedankenexperimente zu den gewählten Gegenständen, Personen, Artefakten oder Positionen. Danach geben wir einen Einblick in die Darstellung derselben Person in anderen Bildungskontexten.

Mit dem äußeren Erscheinungsbild der Lehrperson wird das Klischee der gepflegten und tugendhaften Lehrerin mittleren Alters als typischer Frauenberuf bedient. Hier wäre zu fragen, wie anders das Bild und die Botschaft wären, wenn eine Person mit einer anderen äußeren Erscheinung (z.B. nicht *weiß*, nicht weiblich zu lesen, mit Body-Modifications), anderem Alter (z.B. sehr jung oder sehr alt) und anderer Mimik (z.B. abgewandt, nachdenklich oder ernst) dort stehen würde.

Die fünf Personen, die Schüler\*innen repräsentieren, sind ebenso sorgfältig frisiert, sitzen gleichförmig nach vorne ausgerichtet auf Stühlen. Sie folgen dem Geschehen der Lehrperson und es gibt keine offensichtlichen Unterschiede wie z.B. ethnische Herkunft oder sichtbare Merkmale von Einschränkungen und Behinderungen. Hier stellt sich ebenso die Frage, wie anders das Bild und die Botschaft wären, wenn Schüler\*innen abgebildet wären, die über ihr Erscheinungsbild eine stärkere Heterogenität verkörpern würden – oder auch nur mit ihrem Sitznachbar tuscheln und ihren ‚Schülerjob‘ (Breidenstein 2006) vollziehen.

Insgesamt sind wenig Utensilien sichtbar, denen jedoch viel Raum und Aufmerksamkeit eingeräumt wird. Sie erhalten deutlich mehr Platz als die Schüler\*innen in diesem Bild. Wie anders wäre die Inszenierung des schulischen Settings, wenn die Schüler\*innen mehr Raum einnähmen? Was für eine andere Botschaft wäre es, wenn zwei Schüler\*innen den Globus anstelle der Lehrperson in den Händen halten und ein Detail betrachten oder vorstellen würden? Wie wäre es, wenn statt Kreidetafel ein interaktives Whiteboard zu sehen wäre – und anstelle von Büchern ein Laptop, statt Apfel eine Kaffeetasse? Auch eine Vielzahl an Unterrichtsmaterialien, ggf. auch eine Unordnung im Klassenzimmer würden die Aussage deutlich verändern.

Das Foto ist vermutlich aus der dritten Reihe heraus aufgenommen, als wären die Betrachtenden selbst Teil der Schüler\*innenschaft und könnten mit ihrem Blick nach vorne über die Schüler\*innenköpfe hinwegblicken. Wie anders wären das Bild und die Botschaft, wenn es aus der letzten Reihe heraus aufgenommen wäre oder aus der Perspektive der Lehrerin? Was würde sich ändern, wenn anstelle einer ordentlichen Reihung eine andere Sitzordnung oder gar unterschiedliche Positionen im Raum abgebildet wären? Mit diesen Gedankenexperimenten verschärfen sich die Konturen des gewählten Settings.

Im Prozess der Bildanalyse sind wir durch Zufall – und zunächst ohne eine entsprechende Bilder-Rücksuche etwa über [images.google.com](https://images.google.com) – erneut auf weitere Darstellungen der vermeintlichen Lehrerin gestoßen.<sup>5</sup> Zum einen wurde im Frühjahr 2022 mit einer Darstellung ebendieser Person für eine Schule in einer ostsächsischen Stadt geworben. Zum anderen befand sich im März 2022

---

<sup>5</sup> Wir danken Tobias Bauer für die Hinweise zur fallexternen Komparation.

eine Darstellung mit ihr auf der Homepage des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der Technischen Universität Dresden zur Illustration des Studienangebotes „Lehramt an Grundschulen“ (siehe Abb. 7).

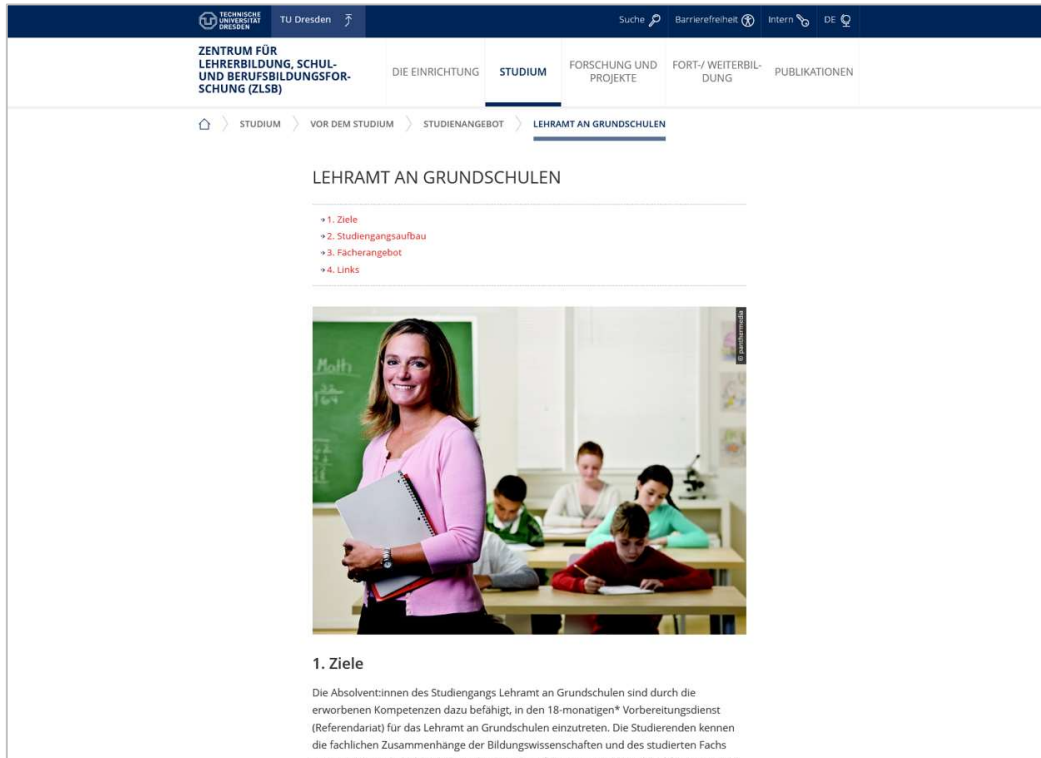


Abb. 7: Ausschnitt aus der Bildschirmfotografie der ZLSB-Website zur Rubrik „Lehramt an Grundschulen“, aufgenommen an einem Lenovo ideapad 320S, Quelle: <https://tu-dresden.de/zlsb/lehramtsstudium/im-studium/studiendokumente/lehramt-an-grundschulen>, zuletzt abgerufen am 17.03.2022

Im Vergleich zum Datum #6 ist die Komposition der Darstellung anders aufgebaut, sie enthält aber auch Elemente, die bereits aus der Analyse bekannt sind:

Zunächst zeigt diese Darstellung im linken Bereich der Darstellung und im Bildvordergrund dieselbe Lehrperson. Sie steht im Halbseitenprofil und ist bis zur Hüfte zu sehen. Sie wird durch ein Spotlight stark, fast blitzartig im Gesicht und im vorderen Bereich des Körpers beleuchtet. Sie lächelt freundlich in die Kamera und sieht die Betrachtenden dieses Mal direkt an. Frisur und Kleidung sind dieselben wie in Datum #6, nur hält sie anstelle des Globus einen Schreibblock und ein Arbeitsbuch bzw. -heft in den Händen.

Während die Lehrperson im linken Teil des Bildes über die Größe und Anordnung des Körpers, die Beleuchtung und Scharfstellung in den Vordergrund gerät, lässt sich ein zweiter Personenkreis im Bildmittelgrund ausmachen, der jedoch nur verschwommen zu sehen ist. Die fünf als Schüler\*innen gelesenen Personen kennen wir ebenfalls schon. Interessanterweise sind wieder (nur) dieselben fünf Schüler\*innen im Bild anwesend; wir sehen sie in dieser Szenerie jedoch anders angeordnet. Die Blicke der Schüler\*innen sind, im Gegensatz zum Datum #6, mit einer entsprechend

nach unten gebeugten Körperhaltung auf Schreibunterlagen gerichtet, nicht jedoch zur Lehrperson. In dieser Darstellung sehen wir die Schüler\*innen nicht von hinten, sondern von vorn.

Der Gegenstand, den wir spezifisch ebenso wieder antreffen, ist die grüne Kreidetafel im Hintergrund. Hier findet sich derselbe Anschrieb „Math“, wenngleich er in dieser Darstellung nur unscharf zu erkennen ist. Durch die Anordnung der Tafel im Zusammenspiel mit den Akteur\*innen fällt die Einbettung in den Raum schließlich als irritierendes Moment auf: Denn so sind die Akteur\*innen dieses Mal nicht mit der Perspektive zur Tafel hin ausgerichtet wie in Datum #6, sondern stattdessen von der Tafel weg. In dem uns bereits bekannten Hintergrund, in dem im Datum #6 die Lehrperson steht, sitzt nun eine Schülerin an der Schulbank, daneben finden sich neue Gegenstände: auf einem Regal ein Mikroskop und Zeichnungen an der Wand. Generell ist die Farbigkeit etwas anders als beim Datum #6, da hier die Grüntöne betont sind und die Schattierungen stärker zur Geltung kommen.

Nutzt man über diese Zufallsfunde hinaus aktiv auch Werkzeuge wie die Bilder-Rücksuche, um etwa auf den Ursprungsort der Fotografie zu stoßen, verlinkt Google entlang der visuellen Übereinstimmungen zur Fotografie auf der Homepage des BMBF an zweiter Stelle auf istockphoto.com (vgl. thinkstock) und darüber hinaus auf eine beträchtliche Anzahl weiterer Bilder mit weiblich gelesenen Lehrpersonen, aufmerksamen Schüler\*innen, Kreidetafeln, Globussen, mathematischen Formeln und Perspektiven der Fotografierenden ‚direkt aus dem Unterricht‘ heraus. Besucht man die Homepage von iStock zur Farbfotografie des uns bekannten Datums #6, werden wiederum an erster Stelle Bilder mit den uns bekannten Personen und Dingen vorgeschlagen (siehe Abb. 8).

Die (In-)Konsistenz der Darstellungsweise lässt sich über den Bildvergleich stützen. Wir treffen in den Bildern wiederkehrende Darsteller\*innen an sowie die Kreidetafel. Über den Vergleich der weiteren Bildoptionen, die schließlich nicht gewählt worden sind, setzen sich zum einen die Bedeutung der Lehrperson zur Repräsentation von schulischer Bildung (im Grundschulbereich) fort. Während sich der Globus nicht überall durchsetzt, erscheint der mathematische Tafelanschrieb von hoher Relevanz (siehe Abb. 8). Immer fraglicher erscheint über den Vergleich der Darstellungen die wiederkehrende andersartige Anordnung des Mobiliars und der Personen, die – je nach Fokus – offensichtlich flexibel im Raum verschoben werden. Es drängt sich die Frage nach der Entstehung und Intention der Szenen bzw. der Inszenierungen auf und inwiefern Authentizität als Anspruch zu verhandeln ist.

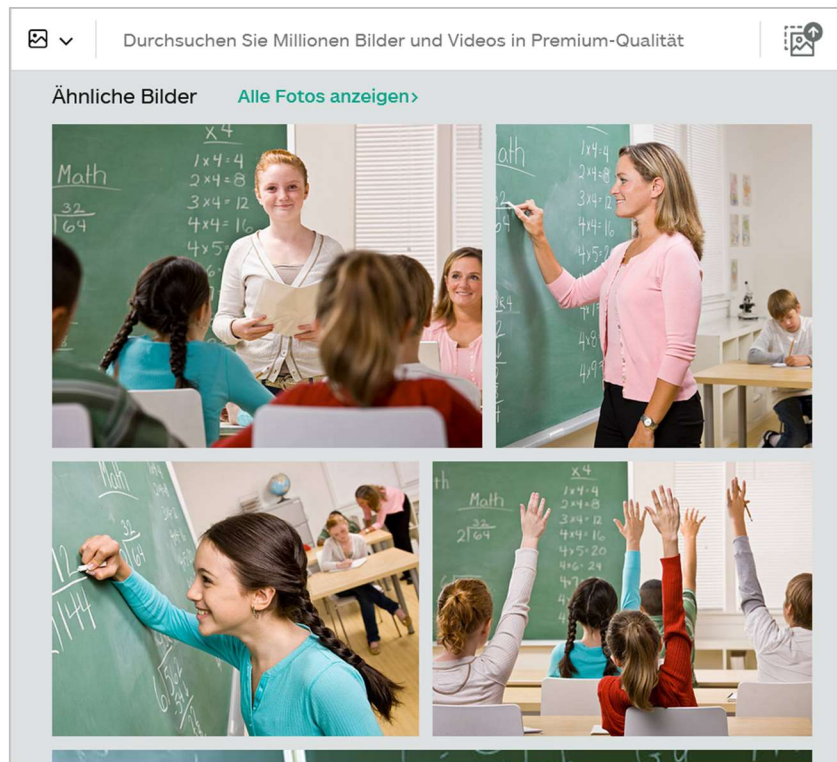


Abb. 8: Ausschnitt aus der Bildschirmfotografie der iStock-Website zu ähnlichen Bildern zum Thema „Lehrer, Schüler zu erklären, Welt“, aufgenommen an einem Lenovo ideapad 320S, Quelle: <https://www.istockphoto.com/de/foto/lehrer-sch%C3%BCler-zu-erkl%C3%A4ren-welt-qm153483083-16934196>, zuletzt abgerufen am 04.06.2023

#### 4. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag stand die Auseinandersetzung mit dem Datum #6, einer in einem Homepage-Format eingebetteten Farbfotografie im Fokus. Unsere ko-konstruktive Dokumentenanalyse hat Erkenntnisse sowohl für die Schulforschung als auch für die dokumentarische Bildforschung generiert. Beide Dimensionen möchten wir im Folgenden zusammenfassend betrachten und die bereits aufgezeigte Methodendiskussion fortführen.

Wie in unserer Analyse deutlich wird, enthält nicht nur die Fotografie selbst einige Auffälligkeiten und Widersprüche hinsichtlich des dargebotenen Bildes von Unterricht und Lehrer\*innenhandeln. Sie erweitern sich mit dem Präsentationskontext der Fotografie: der Internetpräsenz des BMBF zum Thema „Bildung im Schulalter“.

Das Thema schulische Bildung wird im spezifischen Kontext einer obersten Bundesbehörde der Bundesrepublik Deutschland oberflächlich als krisenloses Bild eines Unterrichtsgeschehens dargeboten: lehrpersonenzentriert, basierend auf analogen Unterrichtsgegenständen, motiviert und aufmerksam im frontalen Lehren und Lernen in einem ordentlichen und sauberen, in Reihen bestuhlten Klassenzimmer. Bei genauerer Betrachtung werden die Überfrachtung und Widersprüch-

lichkeit der Darstellung sichtbar: Der Blick und die Aufmerksamkeit werden auf verschiedene (Unterrichts-)Gegenstände gezogen und es drängen sich mehrere Bezüge zum anglo-amerikanischen Kulturraum auf. Zugleich lassen sich über die brüchige Darstellung der Interaktion und nicht zuletzt über die fallexternen Vergleichsbilder Merkmale eines Posierens (vgl. Bohnsack/ Przyborski 2015) und damit einer Inszenierung schulischer Bildung rekonstruieren.

Die Verwendung genau jener Farbfotografie zur Präsentation des schulischen Teilbereichs des deutschen Bildungssystems ist insofern interessant, als dass sie in ihrem Kern eine diffuse Botschaft hinterlässt und ambivalente Unschärfen aufweist. Damit drängt sich die Frage auf, inwiefern die rekonstruierte Diffusität und Ambivalenz als konstituierend im Bildungssystem bezeichnet werden können, so dass sie sich auch in der Darbietung auf der Homepage des BMBF spiegeln. Die Auswahl und Kontextualisierung einer Stockfotografie würde damit zur Repräsentanz für zugrundeliegende Orientierung avancieren, wenn nicht gar zu einem (impliziten) bildungspolitischen Statement.

Die Analyse des Datums #6 bietet damit für die Schulpädagogik und -forschung Anknüpfungspunkte an verschiedene Untersuchungsgegenstände, wie beispielsweise zur Diskussion der produzierten, transportierten und im Rezeptionsprozess erst noch entstehenden Sinngehalte (vgl. Michel 2003) zum Bildraum Schule, Unterricht, Lehrpersonen- und Schüler\*innenhandelns, der Rolle von Sprache und materiellen Artefakten am empirischen Fallmaterial. Zugleich zeigt sie uns auch die Notwendigkeit der Reflexion unserer gegenstandsbezogenen Perspektiven im Forschen auf. In unserem Herangehen an dasselbe Material bildeten sich in beiden Ausgangsanalysen unsere eigenen Perspektiven und damit auch Differenzen im Zugang zum Medium deutlich ab. Verschiedene Expertisen führten bei den Analysen zu unterschiedlichen Fokussen bei der Herausarbeitung des Modus Operandi. Bedeutsam war bspw. das Vorwissen bei unterrichtlichen und didaktischen Themen im Kontext des beruflichen und professionellen Handelns der Lehrperson sowie das Verhältnis der Menschen und Dinge im Sozialraum Schule. Darüber hinaus ließen sich noch weitere Zugänge zum Datum #6 fortführen, etwa stärker fach- oder kulturbezogene Perspektiven.

Wie wir durch die Offenlegung unserer Aushandlungen deutlich gemacht haben, sind unsere beiden Ausgangsanalysen nicht identisch und auch im kooperativen Austausch mussten wir Schärfungen vornehmen, bis ein Konsens möglich war. Wir sind also an einigen Stellen nicht einheitlich vorgegangen, hatten aber beide unsere Bildinterpretation mit der Dokumentarischen Methode angefertigt.

Um unseren persönlichen Eindruck zu diesem Spannungsfeld zu untermauern, haben wir den Blick in die Community geworfen. Hierzu haben wir eine Vielzahl an Texten kursorisch gesichtet, in denen die dokumentarische Bildinterpretation entlang von Arbeitsschritten erläutert und die Vorgehensweise der Analyse an eigenen empirischen Fällen dargelegt werden (z.B. Texte aus Bohnsack et al. 2015; Bohnsack 2011). In der Gegenüberstellung haben wir u.a. Folgendes festgestellt:

- Es zeigt sich eine Bandbreite im Umgang mit der Darstellung der formulierenden Inter-



pretation. Dabei fällt auf, dass selten sowohl die vor-ikonografische als auch die ikonografische Interpretation als eigenständige Arbeitsschritte mit Interpretationsergebnissen abgebildet werden. Zumeist werden die im ersten Arbeitsschritt generierten Befunde auch nur an einem Medium aufgezeigt und – falls dies vorliegt – bei einem zweiten Medium vorausgesetzt. Begründet wird die Auslassung – wenn überhaupt – mit Platzgründen. Interessant ist dabei die teils unterschiedliche Benennung der Arbeitsschritte. In einigen Fällen wird sich nur auf die ikonografische Ebene bzw. Ikonografie bezogen, in anderen Fällen werden die Ergebnisse beider Arbeitsschritte im Fließtext verarbeitet, ohne die Textteile zu den Schritten beizuordnen. Generell fällt auf, dass die Darstellung in Artikeln mit begrenzter Zeichenzahl nicht gleichzusetzen ist mit den umfangreichen Analysen, die der Veröffentlichung vorausgegangen sein müssen, aber zumeist nicht zugänglich sind.

- Auch bei der reflektierenden Interpretation wird deutlich, dass sich die Verwendungsweisen der analytischen Schritte in den Einzelbeiträgen unterscheiden. In vielen Beiträgen werden – teils als separate Unterkapitel bzw. Abschnitte, teils im Fließtext mitverarbeitet – kompositionsanalytisch gewonnene Befunde aufgezeigt. Dies spiegelt sich etwa auch darin, dass in fast allen Beiträgen Abbildungen mit Feldlinieneinzeichnungen zu finden sind. Nicht jedoch werden stets alle Teilschritte der Kompositionsanalyse verfolgt bzw. dargestellt und auch nicht in einem wiederkehrenden Ablauf, sondern verschiedene Schwerpunkte gesetzt und Reihenfolgen gewählt. Ein Unterschied besteht v.a. mit Blick auf die Auslassungen bei der Rekonstruktion der Perspektivität und der szenischen Choreografie, während die Planimetrie in nahezu allen Bildanalysen Berücksichtigung findet. Dies lässt sich auch auf die Herausstellung ihrer Bedeutsamkeit als Zugang zur impliziten Logik des Bildes zurückführen (vgl. Bohnsack 2011, S. 57). Da nicht immer alle Teilschritte der Kompositionsanalyse verwendet oder im Fließtext aufgezeigt werden, fragen wir uns, welches ‚Mindestmaß‘ bei diesem Teil der reflektierenden Bildinterpretation methodisch angemessen ist – und welche Freiheiten wir uns nehmen können bzw. in Abgleich mit den Erfordernissen des Bildmediums auch nehmen müssen.
- Während die Arbeitsschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation unter anderen Termini sowohl in der dokumentarischen Bild- als auch der Textinterpretation vorkommen, existieren darüber hinaus Differenzen zwischen den ausgewiesenen Arbeitsschritten. Für uns stellt sich die Frage, ob die dokumentarische Bildinterpretation – anders als die dokumentarische Textinterpretation – tatsächlich keine verdichtete Fallbeschreibung und auch keine typisierenden Bestimmungen enthält. Dies schien insofern fragwürdig, als dass die Bildinterpretationsergebnisse aus unserer Sicht dann am Einzelfall bzw. vor generalisierenden Überlegungen stehen blieben. Beschäftigt man

sich näher mit dokumentarischen Bildinterpretationen, sind durchaus fallbeschreibende und typisierende Anteile innerhalb der Analysen erkennbar, wenn auch selten explizit so benannt. Häufig findet man stattdessen Zusammenfassungen. Uns fiel dabei auf, dass es im Vergleich zu sehr unterschiedlichen Denominationen und Verwendungsweisen kommt. Deutlich wird dies v.a. mit Blick auf den Status der ikonologisch-ikonischen Interpretation. Während die ikonisch-ikonologische Interpretation einerseits als Teilschritt der reflektierenden Interpretation geführt wird und damit unabhängig von der Fallbeschreibung fungiert, wird sie in anderen Fällen als eigenständiger Arbeitsschritt – im Sinne der verdichteten Fallbeschreibung – behandelt und im Text in eins gedacht. In diesen Fällen werden dann etwa Befunde im Fließtext ohne weitere Strukturierungshilfe, eine Zusammenfassung oder ein Fazit zum Fall vorgestellt. Diese Uneindeutigkeit des Umgangs mit den (Teil-)Arbeitsschritten in der Studienlage lässt wiederum hinterfragen, ob und inwiefern es zu Wiederholungen bzw. Verdopplungen kommt und welche voneinander abgrenzbaren Mehrwerte in den einzelnen Abschnitten erzeugt werden.

Auf der Basis der Studiensichtung und vor dem Hintergrund der gemeinsamen Bildanalyse kommen wir zu folgender Erkenntnis: Zum einen scheint die Dokumentarische Methode als sehr offenes qualitatives Verfahren zu gelten, das flexibel an den Forschungsgegenstand angepasst werden kann. Dadurch ist sie als Werkzeug für die Analyse verschiedener Datensorten und die Einnahme unterschiedlicher Forschungsperspektiven dienlich und weist somit ein hohes methodisches und methodologisches Entwicklungspotenzial auf. Zum anderen erscheint die Diffusität und Uneinheitlichkeit im Vorgehen hinderlich für die Nutzung und Verbreitung der dokumentarischen Bildinterpretation. Dies lässt vor allem dann aufhorchen, wenn es um den Einstieg in das Verfahren geht, Orientierungshilfen nötig sind oder sich Fragen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit stellen.

Die kursorische Auseinandersetzung mit den Studien hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei der Verwendung der Analyseschritte lädt dazu ein, die einzelnen Studien systematisch(er) auf ihre methodologische Konzeption hin zu untersuchen. Den von uns angebahnten Vergleich könnte man fortsetzen mit einem Blick auf die eingezogenen Kategorien und den gewählten gegenstandsangemessenen (pragmatischen) Vorgehensweisen, die von den Wissenschaftler\*innen in der Grundierung der Bildanalysen hinzugezogen werden.

Wir plädieren dafür, herauszuarbeiten, was sowohl hinsichtlich der Arbeitsschritte als auch bezüglich der Kategorien der Bildinterpretation den ‚Kern‘ der dokumentarischen Analyse von Bildern darstellt. Über die Zusammenfassung in Kapitel 2 haben wir eine solche Fokussierung im Sinne eines vermeintlichen ‚Kerns‘ bereits angebahnt, jedoch lassen sich die hier präsentierten Befunde – wie sich im Verlauf der Erschließung der Empirie in Kapitel 3 gezeigt hat – letztlich auch wieder in Frage stellen. Dabei gilt es nicht nur zu prüfen, an welchen Stellen Aufbrüche, Flexibilisierungen und Modifizierungen denkbar oder sinnvoll erscheinen, sondern wohlmöglich einen explizit vollzogenen Reflexionsschritt zur Adaptation der methodischen Arbeitsschritte einzufordern. Begleitet haben

uns in den Auseinandersetzungen immer wieder Fragen dazu, ob stets alle Schritte gegangen werden (sollten), ob diese übersprungen oder weggelassen werden können – und unter welcher Voraussetzung bzw. auf welcher Basis sich ein abgewandeltes Vorgehen begründen ließe bzw. lassen muss. Allein die Frage danach, was das Material im Fall des Datums #6 ist und in welcher Form die beiden Medialitäten Bild und Homepage angeschaut werden ließen mehrere Anschauungsvarianten zu und konfrontierte mit den Fragen, was zu einer ‚vollständigen‘ Analyse dazugehört und wer dies beurteilen könnte. Dabei lässt sich weiterführend hinterfragen, unter welchen Gesichtspunkten es Sinn ergibt und forschungsmethodisch zu legitimieren ist, die Bildinterpretation noch weiter auszudifferenzieren. Solche Justierungen hatten wir unabhängig voneinander in unseren beiden Ausgangsanalysen bereits vollzogen, aber bis dato nicht weiterführend reflektiert. Dies umfasste zum einen die Zuhilfenahme des ‚Goldenen Schnittes‘ als eigenständigen Arbeitsschritt innerhalb der Kompositionsanalyse (vgl. Wopfner 2012) und zum anderen der Blick auf den ‚weiteren Bildkontext‘ als eigenständigen Arbeitsschritt nach der reflektierenden Bildinterpretation (vgl. Staeger 2015). In der gemeinsamen Betrachtung drängte sich hierdurch die Verortung dieser methodischen Perspektiven auf und zugleich offenbarte sich eine Komplexitätssteigerung, die es zu legitimieren galt.

Auf eine weitere Steigerung der Komplexität haben wir verzichtet, indem wir neben der Bild- und Homepageebene den präsentierten Haupttext in diesem Beitrag nicht näher rekonstruktiv in den Blick genommen haben, sondern die Auffälligkeiten für weitere Repliken in die Diskussion integriert haben. Zu diskutieren wären weiterführende textliche An- und Aufschlüsse bezüglich der analysierten BMBF-Homepage, insbesondere mit Blick auf das Spannungsverhältnis der hier stattfindenden (Nicht-)Illustration des deutschen Bildungssystems und der Verhältnissetzung im internationalen Vergleich. Zugleich drängt sich die Frage auf, ob es forschungsmethodische Besonderheiten zu berücksichtigen gälte, wenn der Text durch ein Bild kontextualisiert wird. Da sich bereits Unterschiede beim methodischen Vorgehen bspw. bei der Analyse von Gruppendiskussionen (Przyborski 2004) und Interviews (Nohl 2017) entwickelt haben, wäre auch bei der Betrachtung von Text-Bild-Konstellationen ein spezifisches Vorgehen als bedeutsam zu erwarten (vgl. Böder/ Pfaff 2019).

So schließen wir den Beitrag mit der Frage nach einer methodischen ‚Norm‘ und dem damit verbundenen Qualitätsanspruch, wenn als forschungsmethodischer Zugang die dokumentarische Bildanalyse gewählt wird. Wir laden damit anlässlich von Datum #6 zu einem Diskurs ein, der über das Datum selbst hinausgeht und Forscher\*innen Orientierung bei der Bildanalyse bietet. Da der Call explizit zur Betrachtung des Datums mit verschiedenen Analysemethoden aufruft, sind auch methodologische Erkenntnisse über die Dokumentarische Methode hinaus in Aussicht gestellt. Damit verbunden ist die Hoffnung auf eine breitere Nutzung von Bildmaterial für eine forschungsmethodisch reflektierte Generierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in der (Schul-)Forschung, deren Potential aus unserer Sicht noch lange nicht ausgeschöpft ist.

## 5. Literatur

- Böder, Tim/ Pfaff, Nicolle (2019): Zum Zusammenspiel von dokumentarischer Text- und Bildinterpretation am Beispiel der Analyse von Schriftbildern, in: Dörner, Olaf/ Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard/ Schondelmeyer, Anne-Christin (Hrsg.): *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken*, Opladen: Budrich, S. 135-152.
- Böhme, Jeanette (2008): Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen, in: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-155.
- Bohnsack, Ralf (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*, Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*, 2. Aufl., Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung*, 9. Aufl., Opladen, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): Qualitative Bildanalyse, in: Friese, Heidrun/ Nolden, Marcus/ Rebane, Gala/ Schreiter, Miriam (Hrsg.): *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten*. Wiesbaden: Springer VS., S. 455-464.
- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. Aufl. Opladen, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/ Krüger, Heinz-Hermann (2004): Methoden der Bildinterpretation – Einführung in den Themenschwerpunkt, in: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Jg. 5, Nr. 1, S. 3-6.
- Bohnsack, Ralf/ Michel, Burkard/ Przyborski, Aglaja (Hrsg.) (2015): *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*, Opladen, Berlin: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja (2015): Pose, Lifestyle und Habitus in der Ikonik, in: Bohnsack, Ralf/ Michel, Burkard/ Przyborski, Aglaja (Hrsg.): *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*, Opladen, Berlin: Budrich, S. 343-363.
- Burri, Regula Valérie (2008): Bilder als soziale Praxis: Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 37, Nr. 4, S. 342-358.
- Gabriel, Sabine/ Leinhos, Patrick/ Matthes, Dominique/ Völcker, Matthias (2021): „The Most Direct Dating App“: Dokumentarische Analyse körperbezogener Differenzierungs- und Vermessungspraktiken am Beispiel der Website „DirtyCode.io“, in: Gabriel, Sabine/Kotzyba, Katrin/ Leinhos, Patrick/ Matthes, Dominique/ Meyer, Karina/ Völcker, Matthias (Hrsg.): *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 157-199.
- Imdahl, Max (1980): *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*, München: Fink.
- Jornitz, Sieglinde/ Leser, Christoph (2014): Die Zeigegeste als pädagogische Form, in: Leser, Christoph/ Pflugmacher, Torsten/ Pollmanns, Marion/ Rosch, Jens/ Twardella, Johannes (Hrsg.): *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch*, Opladen, Berlin: Budrich, S. 277-294.
- Juul, Jesper (2012): *Ein Apfel für den Lehrer. Wertschätzung – die übersehene Dimension der Schule*, Männedorf: Verlag Family Management.
- Kanter, Heike (2016): *Ikonische Macht. Zur sozialen Gestaltung von Pressebildern*, Opladen: Budrich.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maschke, Sabine (2015): Zur Triangulation der Interpretationen von Interview und Porträtfoto: Spannungskonfigurationen im Habitus am Übergang zum Lehramtsstudium, in Bohnsack, Ralf/ Michel, Burkard/ Przyborski, Aglaja (Hrsg.): *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*, Opladen, Berlin: Budrich, S. 217-238
- Matthes, Dominique (2023/i.E.): *Lehrer\*insein als Praxis. Fallrekonstruktionen zum Bildraum Lehrberuf zwischen Selbst- und Fremdperspektiven*, Reihe Dokumentarische Schulforschung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Michel, Burkard (2003): Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien, in: Ehrenspeck, Yvonne/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*, Opladen: Leske + Budrich, S. 227-249.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode, in: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, S. 271-293.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS.
- Panofsky, Erwin (1975): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance, in: Panofsky, Erwin (Hrsg.): *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*, Köln: DuMont, S. 36-67.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*, Wiesbaden: Springer VS
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, München: Oldenbourg Verlag.
- Rundel, Stefan (2020): Das Bild als Stimulus in der qualitativen Sozialforschung: Replik zum Beitrag von Hilke Pallesen und Dominique Matthes "Praxeologische Perspektiven der Lehrer\*innenprofessionsforschung: Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer\*inneninterviews", in: Amling, Steffen/ Geimer, Alexander/ Rundel, Stefan/ Thomsen, Sarah (Hrsg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2-3, Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 143-152.
- Sauer, Arn (2018): *LSBTIQ-Lexikon. Grundständig überarbeitete Lizenzausgabe des Glossars des Netzwerkes Trans\*Inter\*Sektionalität*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Staege, Roswitha (2015): Bilder früher Bildung. Fotografische Darstellungen in Bildungsprogrammen für den Elementarbereich, in: Bohnsack, Ralf/ Michel, Burkard/ Przyborski, Aglaja (Hrsg.): *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*, Opladen, Berlin: Budrich, S. 283-303
- Steinke, Ines (2000): Geltung und Güte. Bewertungskriterien für qualitative Forschung, in: Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 201-236.
- Thomas, Gina (2014): Bestechung im Klassenzimmer: Polier den Apfel, in: *FAZ.NET*, [online] <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/bestechung-im-klassenzimmer-polier-den-apfel-12919066.html> [02.06.2023]
- Wopfner, Gabriele (2012): *Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen*, Opladen, Berlin: Budrich.

## Autorinnen

Dominique Matthes, Dr.in, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität/Lehrerbildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Professionsforschung zum Lehrer\*insein, zu ‚Auszeiten‘ vom Lehramt und zu ‚Lehrer-Familien‘, Qualitative und visuelle Methoden der Sozialforschung  
[Dominique.Matthes@paedagogik.uni-halle.de](mailto:Dominique.Matthes@paedagogik.uni-halle.de)

Silke Trumpa, Prof.in Dr.in habil., Professorin für Fachdidaktik Gesundheit an der Hochschule Fulda  
Arbeitsschwerpunkte: Berufspädagogik Gesundheit, Führung und Innovation in Bildungsinstitutionen, Umgang mit Heterogenität, Qualitative Sozialforschung  
[Silke.Trumpa@gw.hs-fulda.de](mailto:Silke.Trumpa@gw.hs-fulda.de)