

Dokumentarische Bildinterpretation: Suspendierung des Vorwissens und hermeneutischer Zirkel. Eine Antwort¹

Ralf Bohnsack

1. Zum Anschluss meines Beitrags an den Essay von Dominique Matthes und Silke Trumpa

Die Autorinnen Dominique Matthes und Silke Trumpa (2023) konstatieren eingangs ihres Essays „Dokumentarische Bildinterpretation im Diskurs“, dass sich an der Marginalisierung des Bildes in der Sozialforschung im Allgemeinen und in der Schulforschung im Speziellen immer noch kaum etwas geändert habe. Dieser Feststellung, mit der sie sich u.a. auch auf frühere Ausführungen von mir beziehen (siehe ausführlich auch bereits Bohnsack 2009, S. 25ff.) kann ich nur nachdrücklich zustimmen. Zwar haben im Bereich der Erziehungswissenschaft und dort insbesondere in der Unterrichtsforschung die Videoanalysen eine große Bedeutung gewonnen. Und im Vergleich zu anderen methodischen Zugängen der Videoanalyse, welche dem Bild eine lediglich ergänzende Funktion zur Gesprächsanalyse zugestehen (vgl. dazu die Kritik in Bohnsack 2009, Kap. 5.3 sowie Bohnsack/ Fritzsche/ Wagner-Willi 2015), kommt dem Einzel- oder Standbild im Bereich der Dokumentarischen Methode mal mehr (vgl. u.a. Bohnsack/ Fritzsche/ Wagner-Willi 2015 sowie Sturm/ Wagener 2024), mal weniger (vgl. Asbrand/ Martens 2018) Aufmerksamkeit zu. Die Erkenntnispotentiale des Einzelbildes werden in der Videoanalyse insgesamt jedoch nur selten ausgeschöpft. Was dabei unerkannt bleibt, lässt sich erahnen, wenn wir lesen, welche Bedeutung der Klassiker der Filmanalyse Roland Barthes den Standbildern, stills oder „Fotogrammen“ beimisst. So lässt sich Barthes (1990, S. 64) zufolge „in gewissem Maß [...] das Filmische paradoxerweise nicht im Film ‚am rechten Ort‘, ‚in der Bewegung‘, ‚in natura‘ erfassen, sondern bisher nur in einem wichtigen Artefakt, im Fotogramm.“ Auch im Bereich von Video und Film als Erhebungsinstrument der Forschung ist die Fotogrammanalyse von zentraler Bedeutung, da diese uns u.a. die Standortgebundenheit der Forschenden im wahrsten Sinne vor Augen zu führen vermag (dazu genauer Bohnsack 2009, Kap. 5.5 sowie Bohnsack/ Fritzsche/ Wagner-Willi 2015, S. 13 f. u. 21f.).

Wenn die Autorinnen die von ihnen zurecht beklagte Marginalisierung des Bildes resp. der

¹ Dieser Antwort auf den Essay von Dominique Matthes und Silke Trumpa (2023) ist bereits ein von den Autorinnen initiiertes Austausch mit ihnen wie auch mit Nora Hoffmann (vgl. ihren Beitrag i.d.B.) vorausgegangen. Ihnen allen danke ich für ihre Kommentare.

Bildinterpretation dann in einem Zusammenhang sehen mit den von ihnen „wahrgenommenen Irritationen und Leerstellen bei der Anwendung der dokumentarischen Bildinterpretation“ (Matthes/ Trumpa 2023, S. 6), so lässt sich dieser Zusammenhang allerdings nur schwer beurteilen – zumal diese Marginalisierung auch in anderen Methodologien oder Paradigmen zu beobachten ist. In jedem Fall aber sind die von den Autorinnen artikulierten forschungspraktischen Irritationen verständlich. Sie hängen m.E. mit methodologischen Problemen zusammen und lassen diese, wie zu zeigen sein wird, auch überhaupt erst deutlich sichtbar werden. Gerade deshalb ist der von den Verfasserinnen gewählte Weg der Explikation und Artikulation forschungspraktischer Irritationen von zentraler Bedeutung. Denn eine derartige Artikulation findet sich nur selten in Publikationen (sondern in der Regel allein im Kontext der Praxis in Forschungswerkstätten) und lässt deshalb den von den Autorinnen hier vorgelegten Text besonders verdienstvoll erscheinen. Ähnlich dem Diskurs in der Forschungswerkstatt werden wesentliche methodische Fragen in direktem Bezug auf die interpretative Forschungspraxis am Beispiel eines Falles diskutiert: dem Foto „Eine Lehrerin erklärt einen Globus“ und seinem Kontext auf einer Homepage-Seite des BMBF. Ich werde am Ende meines Essays eine kurze – an die Interpretation von Dominique Matthes und Silke Trumpa anschließende – eigene Interpretation vorlegen. Zunächst gehe ich direkt auf die Fragen der Autorinnen ein. Mit meinen Kommentaren und Erläuterungen folge ich *modo grosso* dem Verlauf ihrer Ausführungen, kann aber selbstverständlich nur auf einige von ihnen genauer eingehen.

2. Der Kon-Text des Bildes und die Akteur:innen der Bildproduktion

Eine der Fragen, die sich bei der Interpretation von kon-textuierten Bildern, also bspw. solchen auf einer Homepage oder etwa auf Informationsbroschüren, stellen und auch von den Autorinnen aufgeworfen wird, ist diejenige nach der Relevanz oder Bedeutung des Kon-Textes, hier also der „weiteren Informationen der Website des BMBF“ (Matthes/ Trumpa 2023, S. 5). Ob und inwieweit dieser Kontext relevant erscheint, ist wesentlich vom Erkenntnisinteresse abhängig. Während ihr methodologisches Erkenntnisinteresse von den Autorinnen umfassend erläutert wird (ich freue mich sehr darüber, da dies zumeist allzu sehr im Hintergrund bleibt), wird das gegenstandsbezogene Erkenntnisinteresse zunächst (zu) wenig expliziert. Es wird erst im weiteren Verlauf des Aufsatzes zunehmend deutlich, kristallisiert sich erst in den Interpretationen heraus, dass der hier interessierende Erfahrungsraum derjenige des Bildungsministeriums resp. der „Makroebene des Bildungssystems“ und dessen „Steuerungssystem“ (ebd., S. 29) ist. Dieser Erfahrungsraum dokumentiert sich aber, wie sich dann zeigt, ebenso im Bild selbst wie auch in dessen Kontextuierungen auf der Website, sodass es in diesem Fall sinnvoll, aber nicht zwingend notwendig erscheint, den Kontext in die Interpretation mit einzubeziehen. Weiter unten werde ich genauer auf Probleme und allgemeine methodische Prinzipien des Umgangs mit dem Kontextwissen eingehen. Und ganz am Ende meiner Ausführungen werde ich schließlich auch den Kon-Text der Homepage in Ansätzen in die Interpretation einbeziehen.

Zunächst erscheint es mir wesentlich, den Unterschied zwischen der dokumentarischen Bildinterpretation und der Bildrezeptionsforschung zu betrachten (vgl. zur Unterscheidung auch: Bohnsack 2009, Kap. 5.2 sowie Bohnsack/ Geimer 2018). Im ersteren Fall ist das Bild selbst Gegenstand der Analyse und gibt uns Aufschluss über den Modus Operandi seiner Produktion und somit den Habitus und das Milieu der Produzierenden. Damit schließen wir an die ikonologisch-ikonische Interpretation von Panofsky (u.a. 1932) und Imdahl (u.a. 1994 u.1996a) an, insbesondere an deren Fragen nach dem Modus Operandi, also dem Wie des Herstellungsprozesses. Im Fall der Rezeptionsforschung erfahren wir primär etwas über die Rezipierenden und deren Habitus und Milieu und ggf. darüber, ob und wie sich diese im Rezeptionsprozess verändern (vgl. Bohnsack/ Geimer 2019 sowie Bohnsack 2009, Kap. 5.2). Dabei setzen sich die Rezipierenden auch immer schon ins Verhältnis zum Modus Operandi oder Habitus der Produzierenden, sodass wir von einer Verständigung im Medium des Bildes und in dem Sinne von Bildkommunikation, sprechen können (vgl. zum Begriff auch Przyborski 2018 sowie Bohnsack 2017, 6.3.4). Wir können mit der Bildinterpretation also keine Aussagen über die Bildrezeption machen, und dies gilt auch umgekehrt.

Im Unterschied zu den Interpretationen der Kunsthistoriker Panofsky und Imdahl, deren Gegenstände Gemälde, Skulpturen bis hin zur Architektur sind, können und sollten wir in der Fotointerpretation allerdings prinzipiell zwischen abgebildeten und abbildenden Bildproduzent:innen unterscheiden (vgl. u.a. Bohnsack 2009 u. 2017, Kap. 8.2 sowie Hoffmann 2015, S. 98f.). Dahingehende Differenzierung sind jedoch im vorliegenden Falle (wie etwa auch im Falle von der von Werbeagenturen produzierten Fotos) nicht möglich. Alle Gestaltungsleistungen bzw. die Auswahl der in ihrer Gestaltung als relevant und geeigneten erachteten Bilder (einschließlich ihres Homepage-Kontextes) müssen letztlich der Kontrolle der Auftraggeberin, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, attribuiert werden. Insofern kann das Bild resp. die gesamte Website und das Wie ihrer Gestaltung als ein von dieser auftraggebenden Instanz wenn nicht produzierter so doch initiiertes oder akzeptiertes Modus Operandi verstanden werden, als Ausdruck ihres Erfahrungsraums, Habitus oder genauer betrachtet: ihrer Identitätsnorm.

Der Habitus ist im Sinne von Bourdieu (1976, S. 207) weder als ein vollkommen bewusster noch als ein vollkommen unbewusster einzustufen. Loïc D. Wacquant (1996, S. 41) spricht hier auch von der „Intentionalität ohne Intention“. Diese „objektive Intention, die sich niemals auf die bewußte Absicht des Künstlers beschränkt, ist eine Funktion der Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, die der Künstler seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft oder Klasse verdankt“ formuliert Bourdieu (1970, S. 154) mit Bezug auf Panofsky, für den sich im künstlerischen Produkt der Habitus der Epoche dokumentierte oder der „Wesenssinn“ oder „Dokumentsinn“, wie Panofsky (1932, S. 115ff.) mit Bezug auf Mannheim formuliert hat. Für beide Klassiker ist der Habitus, der sich im Produkt dokumentiert, prinzipiell ein kollektiver, er ist keiner des Individuums. Dem-

gemäß spreche ich in der Dokumentarischen Methode übergreifend vom Milieu oder Erfahrungsraum als Träger dieses Wesenssinns oder Dokumentsinns, welchen die Produzierenden oder Künstler:innen in der Regel selbst nicht zur Explikation bringen können.²

Im Bereich der kommerziellen wie auch politischen Werbung und auch der politischen Information können wir nicht so ohne Weiteres davon ausgehen, dass uns der Habitus der uns interessierenden Auftraggeber:innen zugänglich ist. Es handelt sich hier vermutlich eher um deren Orientierung an „Identitätsnormen“ oder „virtualen sozialen Identitäten“ (Goffman 1963, S. 2 u. 130; ausführlich dazu Bohnsack 2017, Kap. 5.6 u. 9.3 sowie 2024a, Kap. 6 u. 7). Prinzipiell gelten die Ausführungen von Panofsky und Bourdieu, was die „objektive Intention“ und die gesellschaftliche oder milieuspezifische Abhängigkeit des Habitus anbetrifft, jedoch auch für die Identitätsnorm. Diese ist allerdings keine Praxis, kein Modus Operandi (im Sinne der performativen Performanz), sondern bezeichnet (auf der Ebene der proponierten Performanz) die Imagination einer normativ erwarteten Praxis, also das ‚Bild‘, die Imagination eines Habitus, in denen Normalitätserwartungen impliziert sind, welchen Goffman (1963, S. 122) einen „Phantom“-Charakter („phantom normalcy“) bescheinigt. Denn die Identitätsnorm ist, wie jegliche Norm, prinzipiell „kontrafaktisch“ (vgl. Luhmann 1997, S. 638)³, d.h. sie steht prinzipiell, also per definitionem, in Differenz zum faktischen Handlungsvollzug, zur Praxis. Sie hat den Charakter von gesellschaftlich relevanten Stereotypen.

Aber auch Stereotype haben handlungsorientierende Konsequenzen. Diese Identitätsnormen können auch als Ausdruck oder Produkt der Selbstdarstellung einer „Organisationskultur“ verstanden werden (vgl. zum Begriff Bohnsack 2017, Kap. 4.5.1.) – hier also derjenigen des Ministeriums. „Wir gehen insofern von Zusammenhängen zwischen organisationaler Selbstdarstellung und Organisationskultur aus, die sich entweder direkt oder unter der Hand, quasi hinter dem Rücken und manchmal auch entgegen den Intentionen der organisationalen Bildproduzenten, durchsetzen“, wie Burkhard Schäffer (2015) mit Bezug auf seine Analyse von bildlichen Selbstdarstellungen der politischen Partei „Piraten“ bemerkt.⁴

Es sind, wie dann von Dominique Matthes und Silke Trumpa im Verlauf der Interpretation zunehmend expliziert wird, also der Erfahrungsraum resp. genauer: die Identitätsnormen und somit auch die Stereotype der Auftraggeberin, der Ministerialbürokratie, welche hier interessieren. Hier liegt letztlich die Verantwortung (auch in formal-rechtlicher Hinsicht) dafür, welches Foto in welcher Bearbeitung und in welchem Kontext (hier: in welchem Arrangement auf der Homepage) erscheinen soll. Wenn die Autorinnen (Matthes/ Trumpa, S. 11) fragen: „Kann man bei der Szene, die laut Quel-

² „Ja, hätte Dürer selbst sich über die letzte Absicht seines Werkes expressis verbis geäußert (...), so würde sich alsbald herausstellen, daß diese Äußerung am wahren Wesenssinn des Blattes weit vorüberginge“ (Panofsky 1932, S. 116).

³ Identitätsnormen unterscheiden sich von institutionalisierten Normen oder Rollennormen dadurch, dass sie, wie der Habitus, nicht zweckrational strukturiert sind.

⁴ Zur Unterscheidung von Organisationskultur und Organisationsidentität auf der einen und Organisationsmilieus auf der anderen Seite siehe u.a. Bohnsack (2023 u. 2017, Kap. 4.3). Zur bildlichen Repräsentation einer Organisationskultur – hier der Deutschen Bank – und ihrer Corporate Identity siehe auch Michel (2015). Zur bildlichen Repräsentation des kollektiven Habitus politischer Bewegungen in Illustrationen siehe Kumkar (2018).

lenangabe 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?“, so ist die Frage nach der Realitätstreue in der Dimension des Abgebildeten, d.h. im Sinne der ‚reinen‘ Abbildung einer empirisch beobachtbaren fachdisziplinären Realität, in diesem Falle nicht von Relevanz. Dies unterscheidet sie etwa von einem Fotogramm aus dem Video einer empirischen Unterrichtsanalyse.

Sofern entschieden wird, den Kontext der Homepage mit einzubeziehen, stellt sich für die Autorinnen die Frage, wann „ein guter Zeitpunkt“ (S. 7) dafür wäre. Diese Frage ist im Sinne von Max Imdahl, aber auch der Semiotik (Eco 1994) und Bereichen der Philosophie (vgl. Foucault 1971) eindeutig zu beantworten (vgl. Bohnsack 2009, Kap. 3.3). Denn allen diesen methodologischen Richtungen der Bildinterpretation ist letztlich ein Prinzip gemeinsam, welches ich als „Suspendierung des textlichen Vorwissens“ (ebd., S. 32) bezeichnet habe. Dieses Prinzip ordnet sowohl zeitlich wie aber auch sachlich der Interpretation des Bildes eindeutig die Priorität zu.⁵ Dies bedeutet, dass zunächst das Bild insgesamt bis hin zum ikonologischen-ikonischen Schritt und erst dann der Text insgesamt (bis hin zu dessen Reflektierender Interpretation) Gegenstand der Analyse ist (das habe ich auch für die Filminterpretation geltend gemacht; vgl. Bohnsack 2009, Kap. 6). Schließlich wird im Rahmen einer „Reflektierenden Gesamtinterpretation“ (ebd., S. 233f.) das Gesamtdatum auf Homologien resp. wechselseitigen Validierungen von Bild und Text hin überprüft. Dies setzt voraus, dass sich Text- und Bildinterpretation innerhalb desselben methodologischen und metatheoretischen Rahmens, also innerhalb desselben Paradigmas, bewegen – eine Voraussetzung, die im Falle der Dokumentarischen Methode umfassend ausgearbeitet ist. Dort, wo die textbasierte Interpretation auf einer eigenständigen Erhebung basiert (indem etwa Fotos und Gruppendiskussionen einer Familie einbezogen werden; vgl. Bohnsack 2009, Kap. 4.3.7), spreche ich auch von einer Triangulation (vgl. u.a. auch Hoffmann 2015). Auf die Suspendierung des textlich-sprachlichen Vorwissens werde ich in den folgenden Ausführungen im Zusammenhang mit der Bedeutung des ikonografischen Wissens noch weiterführend eingehen.

3. Zum Sinn der vor-ikonografischen und ikonografischen Beschreibung und zum Verhältnis der Interpretationsschritte allgemein

In Bezug auf die vor-ikonografische Ebene der Bildinterpretation fragen Matthes/ Trumpa (2023, S. 9) nach dem „Mehrwert dieses durchaus mühsamen Arbeitsprozesses“. Sie nennen selbst auch einige wesentliche Gründe, wobei für sie aber vor allem die Frage offenbleibt, „wodurch sich ein hin-

⁵ Dies ist im Bereich der Dokumentarischen Methode letztlich überwiegend auch dort nicht anders, wo der Text Teil des Bildes selbst ist, wie beispielsweise im Falle von „Logos“ (vgl. Schäffer 2015), oder „Zines“ (Böder/ Pfaff 2019). Auch dort wird „zunächst grundlegend auf die bildliche Repräsentation bzw. Verankerung von Text“ (ebd., S. 139) eingegangen, der Text also zunächst als grafisches Bildelement und erst dann in seiner sprachlichen Semantik erschlossen.

reichender Vollzug dieses Arbeitsschrittes kennzeichnet“, (ebd.), also wieweit dieser Schritt getrieben werden muss. Zur Beantwortung dieser Frage erscheint es mir notwendig, sich die Zirkelhaftigkeit jeglicher interpretativer Erkenntnis, die Unvermeidbarkeit des *hermeneutischen Zirkels*, vor Augen zu führen: Zwar ist die vor-ikonografische Beschreibung resp. Beobachtung (im Zusammenhang mit der formalen Komposition: Planimetrie, Perspektivität und ggf. szenische Choreografie) die Grundlage der ikonologisch-ikonischen Interpretation. Allerdings zeigt sich letztlich erst im Zuge der ikonologischen Interpretation resp. in deren Versuchen, welche Beobachtungen auf der vor-ikonografischen Ebene für die Ikonologie notwendig resp. wesentlich sind. Die vor-ikonografische Beschreibung ist „hinreichend“, wenn sie die ikonologisch-ikonische Interpretation ermöglicht oder zu initiieren vermag. Im Zuge einer weiteren Validierung der ikonologischen Interpretation können dann selbstverständlich weitere vor-ikonografische Elemente herangezogen werden, um die Reichweite der ikonologischen Interpretation zu überprüfen und anzureichern.

Insgesamt bedeutet dies zwar, dass sinnvollerweise in einem ersten Schritt vor-ikonografisch betrachtet wird. Gleichwohl sind die beiden Dimensionen der Interpretation aber nicht prinzipiell als sequenziell aufeinander folgende Schritte zu verstehen, sondern als Ebenen eines Zirkels, des *hermeneutischen Zirkels* als eines Zirkels von Einzelelement und dem „Ganzen“, wie er für die Dokumentarische Methode ganz generell geltend gemacht werden kann (vgl. Bohnsack 2017, S. 77ff. sowie Schäffer 2022, S. 39). Was bei Dilthey (1924, S. 330) in Bezug auf die Sprache ausgearbeitet worden ist, gilt auch für das Bild: „Aus den einzelnen Worten und deren Verbindungen soll das Ganze eines Werkes verstanden werden, und doch setzt das volle Verständnis des einzelnen schon das Ganze voraus“, hier also die ikonologisch-ikonische Interpretation. Das bedeutet, dass deren Geltung immer wieder hinsichtlich ihrer Fundierung in vorikonografischen Beobachtungen (ebenso wie auch in der formalen Komposition) überprüft werden müssen, und umgekehrt eröffnen neue vor-ikonografische Beobachtungen neue Perspektiven für die ikonologische Interpretation oder stellen neue Fragen an diese und ermöglichen Differenzierungen. Entsprechend können und müssen auch die vielfältigen *Beobachtungen* auf der vor-ikonografischen Ebene (allein schon vom Umfang her) niemals vollständig in eine vor-ikonografische *Beschreibung* eingehen, sondern lediglich aspekthaft oder *exemplarisch* dort, wo sie als Beleg für die ikonisch-ikonologische Interpretation gelten können oder als Abweichungen von dieser (zunächst) unerklärlich erscheinen. Insofern kann es auch sinnvoll sein, sich gezielt gerade mit derartigen ‚Abweichungen‘ auseinander zu setzen, da deren dennoch mögliche Integration die Validität und Komplexität der ikonologisch-ikonischen Interpretation erhöht. Inwieweit die Schritte der Vor-Ikonografie zur Explikation gebracht, also ausformuliert werden müssen, hängt darüber hinaus nicht unwesentlich davon ab, in welchem Maße die methodischen Erkenntnispotentiale von den Interpret:innen internalisiert resp. habitualisiert worden sind.

Neben der Generierung von Potentialen ikonologischer Erkenntnis vermag insbesondere auch eine *komparative Analyse*, also der Fallvergleich, bereits auf dieser Ebene eine Reduktion von Komplexität im Bereich der vor-ikonografischen Beobachtung und Beschreibung zu leisten, sofern

systematisch, d.h. mit Bezug auf ein tertium comparationis (zunächst ein Thema oder Sujet), verglichen wird. Beispielsweise können die seitens des Bundesministeriums und von unterschiedlichen Länderministerien propagierten unterschiedlichen Bilder zum Thema oder Sujet „Unterricht“ vorikonografisch miteinander verglichen und im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede überprüft werden. Dabei können (neben Differenzen in der formalen Komposition) die Differenzen (aber auch eindruckliche Homologien) auf der vor-ikonografischen Ebene uns Hinweise auf vor-ikonografische Elemente geben, die es in ihrer potentiellen Bedeutung für die ikonologische Interpretation zu verfolgen gilt.

Die Rekonstruktion der vorikonografischen Ebene hat, wie dies von den Autorinnen zum Teil selbst bereits angesprochen wird⁶, vorab der ikonologisch-ikonischen Interpretation und in ihrer Vorbereitung, auch den Sinn, durch ihre Relation zu den ikonografischen Vorstellungen der Interpret:innen die Kontingenzen und in gewisser Weise auch Beliebigkeiten ikonografischer Attribuierungen und damit deren Standortabhängigkeit erkennbar werden zu lassen. Sie hat den Sinn, uns auf Unterstellungen oder Projektionen und Stereotype des Common Sense aufmerksam zu machen, die wir mit ikonografischen Zuordnungen an das Bild herantragen. Im Sinne der Kontrolle des ikonografischen Vorwissens fordert Foucault (1971, S. 38) mit Bezug auf die Interpretation von Bildern: „Man muß also so tun, als wisse man nicht“. Analog dazu fordert auch Max Imdahl die weitgehende Suspendierung des ikonografischen Vorwissens. Die ikonologisch-ikonische Interpretation sei „oft besonders erfolgreich gerade dann, wenn die Kenntnis des dargestellten Sujets sozusagen methodisch verdrängt wird“ (Imdahl 1996b, S: 435).

Und Bourdieu (1996, S. 278) fordert den „Bruch mit den Vorannahmen des *common sense*“, also deren Transzendenz, der wir auch in der Dokumentarischen Methode folgen. Bei Bourdieu wie auch in der Dokumentarischen Methode betrifft dieser „Bruch“ nicht allein die Interpretation von Bildern, sondern ist ganz allgemein Prinzip der sozialwissenschaftlichen Analyse. Er markiert den Wechsel der Analyseeinstellung von der propositionalen zur performativen Logik. Damit ist aber nicht der Bruch mit unseren *intuitiven Methoden der alltäglichen Praxis* gemeint, denn diese Potentiale *praktischen Erkennens* (vgl. dazu auch: Bohnsack 2024a) liegen im Kern auch der ikonologischen Interpretation zugrunde. Gemeint ist der Bruch mit den in den Common Sense-Theorien und -Begriffen implizierten rationalistischen Konstruktionsprinzipien im Sinne der propositionalen Logik, zu denen insbesondere auch die Attribuierung individueller Motive (an die abbildenden und/oder abgebildeten Bildproduzent:innen) gehört. Denn dieser Rationalismus blockiert unser intuitives methodisches Erkenntnispotential eher als dieses zu befördern. Der von den Autorinnen des Essays gewählte diskursive Weg, ihre Interpretationen zunächst unabhängig voneinander zu erstellen, den sie im Titel des Essays als „ko-konstruktiven“ bezeichnen, befördert sowohl die Sichtbarkeit der Kontingenzen im Bereich der ikonografischen Beschreibung als auch die Effizienz des Wechsels der Analyseeinstellung, welcher für die reflektierende Bildinterpretation unerlässlich ist.

⁶ So heißt es auf S. 9 zum Schritt der Vor-Ikonografie: „Er bewahrt uns vor einem (vor-)schnellen Vorgehen, vor Kurzschlüssen und weitreichenden Interpretationsvorschlägen. Außerdem zwingt er uns zur ganz genauen Betrachtung und schärft unsere Aufmerksamkeit für vermeintlich unbedeutende Nebensächlichkeiten“.

4. Eine reflektierende (Bild-) Interpretation am Beispiel der Farbfotografie „Eine Lehrerin erklärt einen Globus“⁷



Abbildung 1. Quelle: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter_node.html.

4.1 Zur Rekonstruktion der formalen Komposition des Bildes

Da das Bild selbst (im Unterschied zu den Gegenständen, die auf ihm dargestellt sind) eine Fläche ist, führt uns insbesondere die Rekonstruktion der *planimetrischen Komposition* zur Eigenlogik des Bildes (vgl. auch Bohnsack 2017, Kap. 6.1.1) und ist somit von primordialer Bedeutung für die ikonologisch-ikonische Interpretation. Es erscheint deshalb sinnvoll, die Rekonstruktion der Planimetrie an den Anfang der Ausformulierung der ikonologischen Interpretation zu stellen. Im Sinne von

⁷ Zum Zeitpunkt der Erstellung meines Beitrages fand sich in datum & diskurs, Band 6 Nr. 1 (2023) neben dem Essay von Dominique Matthes und Silke Trumpa noch ein Essay von Irene Leser (2023) mit dem Titel: „Das Bild von Bildung. Eine fotoanalytische Rekonstruktion“, in dem ebenfalls eine Interpretation dieses „Thinkstock“-Fotos vorgelegt wird. Ich bin auf diese Interpretation nicht eingegangen, da ich meinen Essay primär als Antwort auf Dominique Matthes und Silke Trumpa verstehe. Denn diese richten direkt Fragen an die Dokumentarische Methode, wodurch ich mich natürlich angesprochen fühle.

Max Imdahl geht es darum, jene Linienkonstellation zu identifizieren, durch welche das Bild als Gesamtheit praktisch resp. performativ hergestellt wird. Von daher lässt sich die Frage der Autorinnen nach den „richtigen‘ Feldlinien“ (Matthes/ Trumpa 2023, S. 11) folgendermaßen beantworten: Diese führen uns zur Gesamtkomposition, zur „planimetrischen Ganzheitsstruktur“ (Imdahl 1996a, S. 21) oder eröffnen uns ggf. auch den Blick auf deren Inkonsistenzen und Brüche. Je weniger Linien notwendig sind, um die Gesamtkonstellation zu verdeutlichen, desto evidenter erscheint uns diese (vgl. u.a. Bohnsack 2009, Kap. 4.2.2). So lässt sich in der klassischen Bildinterpretation von Imdahl anhand des Gemäldes „Gefangennahme“ von Giotto die Rekonstruktion der Planimetrie auf eine einzige Linie reduzieren (vgl. Imdahl 1996a, Abbildung 45). Eine in diesem Sinne verstandene planimetrische Gesamtkomposition ist hier nicht zu identifizieren („Die planimetrischen Hauptlinien lassen sich mehrfach aufspannen“; Matthes/ Trumpa 2023, S. 14). Aber auch Versuche mehrfacher Linienführung sind offensichtlich nicht erfolgreich im Hinblick auf die Rekonstruktion einer Gesamtkomposition.

Eine partielle Komposition dieses Bildes kann durch jene Linien sichtbar werden, mit denen die Autor:innen die szenische Choreografie rekonstruiert haben (ebd., S. 14). So führt auch bei der gerade erwähnten Interpretation Imdahls die szenische Choreografie uns direkt zur planimetrischen Komposition oder umgekehrt. Im vorliegenden Fall jedoch wird aber gerade durch die Rekonstruktion der szenischen Choreografie deutlich, dass ca. ein Drittel des Bildes aus dieser Komposition herausfällt, das Bild somit letztlich kompositorisch zerfällt. Denn die Kreidetafel ragt mit ihrem Rahmen wie auch ihrem Inhalt in einer Weise in das Bild hinein, welche mit der interaktiven Positionierung der Körper nicht vermittelbar und in eine Gesamtkomposition nicht integrierbar ist (vgl. Abb. 2).



Abbildung 2: Planimetrie. Quelle: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter_node.html. Einzeichnungen: Ralf Bohnsack

Das einzig klare Element in der planimetrischen Komposition des Bildes ist die mehrfache Fokussierung des Globus. Dieser ist, wie bereits Dominique Matthes und Silke Trumpa (2023, S. 13) rekonstruiert haben, zum einen durch die Verortung im *Goldenen Schnitt* fokussiert (Abb. 2: gepunktete Linie). Zum anderen wird er durch die *Tiefenschärfe* hervorgehoben, hängt aber aufgrund der ansonsten *fehlenden Gesamtkomposition* sozusagen in der Luft, d.h. die Rekonstruktion des Goldenen Schnitts und die dadurch bestimmte Fokussierung allein hilft uns bei der Rekonstruktion der *Gesamtkomposition* nicht weiter. Vielmehr macht sie deren Fehlen bzw. den Zerfall des Bildes umso deutlicher, da die Kreidetafel mit ihr konkurriert resp. kollidiert (Abb. 2: gestrichelte Linie). Zur begrifflichen Klärung sei noch erwähnt, dass die *Schärferelation* (vgl. dazu auch Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 344 f.) zwar ein wichtiges Element der Fotointerpretation darstellt, aber unabhängig von der *Zentralperspektive* (vgl. Panofsky 1964a sowie Bohnsack 2009, Kap. 7.3) ist, auf die sich Imdahl mit seiner Rekonstruktion der „perspektivischen Projektion“ bezieht.



Abbildung 3: Perspektivität 1. Quelle: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter_node.html. Einzeichnungen: Ralf Bohnsack

Was die *perspektivische Projektion* im Sinne der Zentralperspektive anbetrifft, so ist die Kamera *frontal* auf die Tafel gerichtet. D.h., die Tafel ist *parallel* zur Bildebene positioniert (die Bildebene ist quasi die ‚Glasscheibe‘, durch die man ins Bild ‚hineinschaut‘). Die Tische und Stühle und somit die körperlichen Positionierungen der Schüler:innen, die auf ihnen sitzen, sind demgegenüber *schräg* zur Bildebene positioniert. Wir haben hier im Bereich des Schüler:innen-Ensembles somit eine *Schrägperspektive* (vgl. Abb. 3). Während die Bildmittelsenkrechte (schwarze Linie) und die Unterkante der Kreidetafel (blaue Linie) die *Frontalperspektive* repräsentieren, wird die *Schrägperspektive* durch die Oberkante der Köpfe der Schüler:innen (rote Linie) repräsentiert, allerdings (aufgrund

möglicher Größenunterschiede der Schüler:innen) zuverlässiger, wenn auch weniger deutlich, durch die Tischkanten (rote Linie) und die Oberkante der Stuhllehne (rote Linie).



Abbildung 3: Perspektivität 2. Quelle: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter_node.html. Einzeichnungen: Ralf Bohnsack

Die Frontalperspektive, wie sie durch die Kreidetafel repräsentiert ist, kann hier nicht in ihrem Fluchtpunkt und ihren Fluchtlinien rekonstruiert werden, da diese nicht durch einen abgebildeten *quaderförmigen* Bild-Gegenstand repräsentiert sind. Für die Schrägperspektive (vgl. Abbildung 3) ist dies ansatzweise möglich, wenn wir (für die in die Tiefe gehenden Fluchtlinien) den Bücherstapel auf dem Tisch als Repräsentanten heranziehen. So können auch die beiden Fluchtpunkte der Schrägperspektive (rechts und links) rekonstruiert werden. In Schrägperspektiven finden sich prinzipiell zwei Fluchtpunkte. Hier liegen sie außerhalb des Bildes. Die beiden Fluchtpunkte bringen eine gewisse Spannung oder Ungewissheit mit sich, da der Blick keinen perspektivischen Fixpunkt hat und somit hin und her schweift. Diese Ungewissheit betrifft hier primär die in dieser Perspektivität Dargestellten, also die Schüler:innen und wird dadurch gesteigert, dass diese in gewisser Weise opak, also undurchschaubar erscheinen, weil wir keinen Einblick in ihre Mimik haben.

Da die Tafel uns im Unterschied zur Schülerschaft in der Frontalperspektive gegeben ist, wird der bereits dargelegte Zerfall des Bildes in planimetrischer Hinsicht perspektivisch noch gesteigert. Eine Fokussierung wird hier, wie auch bereits angesprochen, nicht durch die Perspektivität in das Bild gebracht, sondern durch die *Tiefenschärfe*, welche sich im Mittelgrund und Hintergrund, d.h. im Bereich der Lehrerin, des Globus und des Apfels und der Bücher sowie – weniger ausgeprägt – der Kreidetafel, befindet. Der Globus ist, wie bereits angemerkt, noch einmal besonders fokussiert, weil er zusätzlich im Goldenen Schnitt positioniert ist.

Das Kameraauge befindet sich auf Höhe der Fluchtpunkte und somit auf Augenhöhe der Schüler:innen, folgt aber aufgrund seiner (auf die Tafel gerichteten) Frontalperspektive nicht deren Kopfhaltung (und vermutlich) der Blickrichtung der Schüler:innen auf die Lehrerin. In der Gruppe der dadurch strikt auf die Lehrerin orientierten und somit einen ‚folgsamen‘ Eindruck vermittelnden Schüler:innen findet eine Kommunikation untereinander nicht statt, wodurch die ‚Folgsamkeit‘ noch gesteigert wird.

Damit sind wir dann bereits bei der *szenischen Choreografie*. Diese ist nach Imdahl (1996a: 19) „die szenische Konstellation der in bestimmter Weise handelnden oder sich verhaltenden Figuren in ihrem Verhältnis zueinander“. Die Schüler:innen bilden planimetrisch-kompositorisch ein Ensemble, indem sie exakt unterhalb der Bildmittelsenkrechten positioniert sind und perspektivisch, indem ihre Körperhaltung durch die schräge Positionierung der Tische und Stühle und damit die Schrägperspektive bestimmt ist. Wie gesagt, erscheinen sie dadurch, dass wir keine Einblicke in die Mimik der Schüler:innen und letztlich auch keine in ihre Gestik gewinnen (mit Ausnahme der Ausrichtung von Körper und Kopf), opak, also undurchschaubar. Das Ensemble der Schüler:innen (als Fokus des Sozialbezugs des Bildes) wie auch dasjenige von Schüler:innen und Lehrerin ist mit der Kreidetafel – als Repräsentantin des Sachbezugs – in doppelter Hinsicht unvermittelbar: sowohl aufgrund des Bruches der planimetrischen Komposition wie auch durch die Differenzen in der Perspektivität (Frontal- versus Schrägperspektive).⁸ Die Lehrerin ist in ihrer Körperhaltung weder parallel zur Tafel (und somit zur Bildebene) noch parallel zur Körperhaltung der Schüler positioniert. In gewisser Weise vermittelt sie das perspektivisch und planimetrisch Unvermittelbare zwischen Schüler:innen und Kreidetafel, indem ihre Körperhaltung zwischen Kreidetafel und Körperhaltung der Schüler:innen changiert. Wobei der Globus – als Fokus des Sachbezugs – allerdings (wenn wir uns am Haltebügel orientieren) in Frontalperspektive und somit primär parallel zur Kreidetafel positioniert ist. Durch die Positionierung der Köpfe der Schüler:innen unterhalb der Bildmittelwaagerechten und der Lehrerin weit oberhalb dieser, wird das hierarchische Gefälle zwischen beiden planimetrisch besonders ausgeprägt demonstriert, welches in der Dimension der Perspektivität bereits durch die Körper- und Kopfhaltung in Richtung der Lehrerin und somit die strikte Ausrichtung auf diese impliziert ist.

Neben der körperlich-räumlichen Positionierung der Personen ist als weitere Komponente der Blickkontakt wesentlich für die Rekonstruktion der szenischen Choreografie. Zwischen Lehrperson und Schüler:innen ist dieser nicht eindeutig bestimmbar. Es ist evident, dass die Köpfe des Schüler:innen-Ensembles (mit Ausnahme der Person unten rechts) auf die Lehrerin gerichtet sind. Demgegenüber ist, wie gesagt, nicht sicher, ob dies auch für die Blicke gilt. Auch die Blickrichtung der Lehrerin ist nicht eindeutig bestimmbar. Es ist auch möglich, dass ihr Blick auf etwas gerichtet ist, was „sich außerhalb des Bildes befindet“ (Matthes/ Trumpa 2023, S. 19). Somit zeigen sich auch in

⁸ Dies legt im Übrigen die Vermutung nahe, dass der Bildhintergrund mit der Tafel (nachträglich) in das Bild hineinmontiert wurde.

der Dimension der szenischen Choreografie, also in den sozialen Beziehungen, Unbestimmbarkeiten und Unvermittelbarkeiten.

Wie auch in den letzten Formulierungen deutlich werden kann, gehen in die Interpretationen immer auch imaginative Vergleichshorizonte ein (hier also solche des ‚Bestimmbaren‘ oder ‚Vermittelbaren‘), u.a. die Imaginationen von Alternativen im Bereich der Planimetrie, Perspektivität und szenischen Choreografie. Eine derartige Strategie, die sich in expliziter Form bereits bei Max Imdahl (1994) findet, habe ich als „Kompositionsvariation“ bezeichnet (vgl. Bohnsack 2001a; Kap. 4 sowie 2009, Kap.3.7). Hier könnten dann auch *empirische* Vergleichshorizonte, also *Vergleichsfälle* einbezogen werden. Eine auf diese Weise empirisch gestützte „Kompositionsvariation“ würde u.a. Fotos aus unterschiedlichen Ministerien (vgl. den Beitrag von Nora Hoffmann i.d.B.) mit einbeziehen.

4.2 Zur ikonologisch-ikonischen Interpretation

Wenn wir die Kreidetafel als eine der beiden wesentlichen bildlich-metaphorischen Repräsentationen des *unterrichtlichen Sachbezugs* nehmen, so dokumentiert sich in der gesamten formalen Bildkomposition, d.h. in allen drei Dimensionen, also der *Planimetrie*, der *Perspektivität* und der *Szenischen Choreografie*, resp. in deren Verhältnis zueinander, und schließlich auch in *ikonografischer* Hinsicht eine *Unvermittelbarkeit von Sozial- und Sachbezug* resp. knapper formuliert: eine *Unvermittelbarkeit des Sachbezugs*. Insgesamt lässt sich sagen, dass der durch die planimetrische und perspektivische Verortung der Kreidetafel wie auch des Globus repräsentierte *Sachbezug* mit dem durch die szenische Choreografie wie auch die perspektivische Ausrichtung der Schüler:innen repräsentierten *Sozialbezug* unvermittelt bleibt.

Planimetrisch ragt die Tafel wie ein Fremdkörper oder Keil in ca. einem Drittel der Gesamtfläche in das Bild hinein und verhindert eine Gesamtkomposition dadurch, dass sie mit den Feldlinien der szenischen Choreografie, also der Dimension des Sozialbezugs, nicht integrierbar ist. Damit wird das Fehlen einer „planimetrischen Ganzheitsstruktur“ (Imdahl 1996a, S. 21) evident, welche das Bild als selbstreferentielles System und damit in seiner Eigenlogik primär konstituiert. Während die Schüler:innen ein kompaktes soziales Ensemble dadurch bilden, dass sie den gesamten Raum unterhalb der Horizontlinie einnehmen sowie durch ihre perspektivisch bedingte schräge Positionierung, konstituiert sich das gesamte soziale Ensemble mit der Lehrperson (abgesehen von der Ausrichtung der Köpfe) sozusagen *ex negativo*, nämlich dadurch, dass dieses mit der Kreidetafel nicht vermittelbar ist. Die Unvermittelbarkeit von Sozial- und Sachbezug wird darüber hinaus durch die Perspektivität konstituiert, durch die Differenz von Frontal- (Kreidetafel) und Schrägperspektive (Schüler:innen-Ensemble). Wobei es allein die Körperhaltung der Lehrperson ist, die, wie gesagt, perspektivisch in gewisser Weise zwischen Frontal- und Schrägperspektive vermittelt.

In der *ikonografischen Dimension* möchte ich von den „vielfältigen Uneindeutigkeiten hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes“ (Matthes/ Trumpa 2023, S. 19), also des Sachbezugs, welche die Autorinnen bereits herausgearbeitet haben, vor allem darauf hinweisen, dass zwischen den ikonografischen Attribuierungen der Praxis der Lehrerin, also den Motivunterstellungen, die auch in

der Bildunterschrift festgeschrieben sind („Eine Lehrerin erklärt einen Globus“), einerseits und den Rechenoperationen auf der Kreidetafel keinerlei sachbezogene Verbindung besteht. Abgesehen davon, dass somit der Sachbezug der Tafel mit dem des Globus nicht vereinbar ist, ist auch der soziale Bezug zum „Globus“ als Unterrichtsgegenstand uneindeutig: „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 abgelenkten Schüler*innen an, noch in die Kamera“ (ebd., S. 20). Auch hier haben wir es mit der Unvermittelbarkeit des Sachbezugs zu tun.

Was die Fokussierung durch die formale Komposition im Sinne der Tiefenschärfe und des Goldenen Schnitts anbetrifft, so wird der Apfel in gewisser Weise auf eine Stufe mit dem Globus gestellt. Vor dem Hintergrund der insgesamt zu konstatierenden Diffusität des Sachbezugs trägt der Apfel durch seine „vielfältigen Deutungsmöglichkeiten“ zu „einer Aufmerksamkeitsdiffusion bei der Bildbetrachtung bei“, welche insbesondere den Sachbezug betrifft. Wenn Matthes/ Trumpa (ebd., S. 19) konstatieren: „Durch die Anordnung von Körperhaltung und Gegenstand kommt es zu einer Verschmelzung von Mensch und Ding bei der Präsentation des Globus mit (indirekter) Zeigegeste“, so ist für mich diese Verschmelzung allerdings keine, die sich mit dem Globus als Lehrgegenstand vollzieht: denn auch hier zeigt sich ja kein sachlicher Bezug, wie die Autorinnen an anderer Stelle (ebd., S. 18) konstatieren: „Damit fehlt es an einer pädagogischen Geste und Grundoperation des Unterrichtens, dem Zeigen“. Da der Bezug zur Sache fehlt, ist das „didaktische Dreieck– zwischen Lehrperson, Schüler*innen und Sache“ (ebd., S. 21) somit unvollständig. Sachbezogen, d.h. mit Bezug auf den Lehr-/ Lerngegenstand, gilt, wie die Autorinnen (ebd., S. 20) formulieren: „Die Situation bleibt unklar“.⁹ Angesichts der herausgehobenen Position des Globus durch seine mehrdimensionale Fokussierung (die doppelte – horizontale wie vertikale – planimetrische Verortung im Goldenen Schnitt, die Tiefenschärfe und die ikonografische Fokussierung durch die Bildunterschrift) wiegt die Diffusion im Sachbezug im Hinblick auf dieses Objekt besonders schwer.

Wenn wir berücksichtigen, dass die Gesten der Lehrperson mit dem Kontext der im Bild präsentierten Gegenstände (der Kreidetafel und ihrer Beschriftung sowie dem Globus) hinsichtlich ihres ikonografischen Sachbezugs nicht vereinbar sind, so erscheinen die Gesten der Lehrperson de-kontextuiert. Die De-Kontextuierung verstärkt sich durch die – oben bereits erwähnten und durch Matthes/ Trumpa aufgewiesenen– ungeklärten Elemente in der sozialen Beziehung zu den Schüler:innen: Es bleibt ungeklärt, ob es sich um eine Reziprozität der Blicke von Schüler:innen einerseits und Lehrperson andererseits handelt. Ungeklärt, d.h. durch den Kontext nicht zu plausibilisieren, erscheint insbesondere auch das Lächeln der Lehrerin (vgl. ebd., S. 6). Es kann vielfältig (u.a. auch

⁹ In den Analysen zur Unterrichtsinteraktion mündet ein konsequenter Verlust des Sachbezugs in den diskursorganisatorischen und diskursethischen Modus der „Willkür“ (vgl. u.a. Bohnsack 2020; S. 82ff.), sofern hier Degradierungen im Bereich der Konstruktion der persönlichen Identität der Schüler:innen hinzu kommen. Diese sind hier allerdings nicht zu beobachten.

als Unsicherheit) interpretiert werden. Die Gesten der Lehrperson erscheinen somit insgesamt sachlich und partiell auch sozial de-kontextuiert. De-kontextuierte Gesten haben wir unter bestimmten Bedingungen als Pose bezeichnet (vgl. Bohnsack/ Przyborski 2015 sowie Bohnsack 2017, Kap. 6.3.1). Gemäß unserer Definition gehört zum Posieren jedoch mehr dazu als der Aufweis von Unvereinbarkeiten. Gesten, die als Posen gelten können, erschöpfen sich nicht in einem Sinnverlust. Der Begriff der Pose setzt vielmehr voraus, dass sich auf einer Meta-Ebene neue und komplexere Sinnpotentiale – hier also im Bereich von Identitätsnormen – eröffnen (beispielsweise könnte dies die Pose der ‚fachlich strengen und zugleich unterhaltsam amüsanten‘ Lehrerin sein). Derartige komplexe Identitätskonstruktionen lassen sich hier allerdings nicht erschließen.

Im Sinne einer komparativen Analyse kann ich empirische Beispiele für derartige komplexere Sinnpotentiale, also für Posen im anspruchsvollen Sinne, aktuell leider lediglich aus dem Bereich der Konsum-Werbung anbieten, hier aber an sehr unterschiedlichen Fotos (der Firmen: H & M, Burberry und West). Auf ihnen werden hybride Identitätsentwürfe oder Identitätsnormen inszeniert (vgl. zusammenfassend: Bohnsack 2017, Kap. 6.4). So ist eine auf dem Poster einer Zigarettenwerbung der Firma West abgebildete junge Frau aufgrund ihrer Kleidung und ihres Werkzeugs (u.a. ein Melkeimer) sowie insgesamt des Ambientes einer Alm mit Kuh einerseits als ‚Sennerin‘ identifizierbar (vgl. ursprünglich Bohnsack 2001b). Durch ihre körpergebundene wie auch partiell kleidungsspezifische Stilisierung sowie durch ihren Flirt mit einem ‚Almbesucher‘ ähnelt sie eher einer Diskobesucherin, sodass hier eine hybride Selbstpräsentation entfaltet wird. Der auf diese Weise inszenierte Lifestyle verheißt die Bewältigung gegensätzlicher Anforderungen: Die junge Frau ist zwar in die heile Welt eines traditionellen Milieus eingebunden, vermag diese Bindungen aber zugleich durch spektakuläre Selbstinszenierungen zu transzendieren, sich nach außen zu öffnen und Borniertheiten des Milieus zu überwinden. An einem anderen Beispiel, demjenigen einer H&M-Werbung mit einem Foto badender junger Frauen am Strand (Bohnsack/ Przyborski 2015, Przyborski 2018, Kap. 8 sowie Bohnsack 2017, Kap. 6.3.1) findet sich die Verheißung, sich als eine ihrer körperlich-sexuellen Attraktivität bewusste Frau und zugleich aber auch in mädchenhafter Zurückhaltung bzw. ‚Unschuld‘ präsentieren zu können. Damit konstituieren sich nach Art einer „Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen“ (Imdahl 1996a, S. 107)¹⁰ Identitätsnormen oder virtuelle soziale Identitäten auf einer Meta-Ebene. Nach Imdahl sind Bilder prädestiniert für die Artikulation derartiger Übergegensätzlichkeiten oder Ambiguitäten, für welche die Sprache oder der Text zumeist keine Worte haben (vgl. auch Imdahl 1994, S. 312).

¹⁰ In Imdahls Ausführungen zur Pose (1996b) findet sich diese Begrifflichkeit nicht, wohl aber deren empirische Repräsentanz. Er analysiert insbesondere die „Pose ideologischer Werbung“ (ebd., S. 580) und zwar an „Werken der Plastik und Malerei im Dritten Reich“ (ebd., S. 575), unter anderem solchen von Arno Breker. Hier konstituiert sich die Sinnkomplexität als eine „alle Freiheiten des Willens und Handeln verbietende Gewaltsamkeit“ (ebd., S. 580). Während Imdahl Posen im Bereich der Konsumwerbung als solche charakterisiert, „die als Posen durchschaut werden dürfen“ (ebd.: 575f.) und – so könnte man ergänzen – mit dieser Durchschaubarkeit spielen, ist dies nicht zu beobachten, „wenn die Pose ideologischer Werbung dienstbar ist“ (ebd., S. 580), wie dies u.a. im Bereich politischer Werbung zu erwarten ist.

Die im vorliegenden Fall zu beobachtenden De-Kontextuierungen gelangen jedoch nicht zu einer eigenlogischen stilistischen Gestaltung und können somit in einem anspruchsvollen Sinne letztlich nicht als Pose gelten. Wir haben es hier eher mit einer – worin auch immer begründeten – formal-ästhetisch brüchigen oder unzulänglichen Gestaltung einer politischen Information oder Werbung zu tun. Dies hängt ikonologisch wesentlich mit dem fehlenden oder unbestimmten Sachbezug zusammen. Das hier ausgewählte Bild kann somit engagierte Bildinterpret:innen in formal-ästhetischer Hinsicht und insbesondere, was seine ikonologische Komplexität anbetrifft, kaum befriedigen. Dennoch oder gerade deshalb kann die Interpretation derartiger Dokumente aber sozialwissenschaftlich, d.h. für die Analyse von Institutionen oder Organisationen, erkenntnisgenerierend und auch im Kontext der Methodenausbildung lehrreich sein.

Angesichts des zentralen ikonologisch-ikonischen Ergebnisses, nämlich der Unvermittelbarkeit von Sozial- und Sachbezug erscheint es sinnvoll, Standbilder oder Fotogramme aus Videos empirischer Unterrichtsanalysen (mit einem vergleichbaren Sujet, bspw. dem Geografieunterricht) in die komparative Analyse einzubeziehen – und zwar sowohl auf der vor-ikonografischen Ebene wie derjenigen der formalen Komposition. Insgesamt folge ich im Bereich der Bildinterpretation jener Strategie, die sich im Ansatz bereits bei Max Imdahl (1994) findet und die ich, wie gesagt, als „Kompositionsvariation“ bezeichnet habe (vgl. Bohnsack 2001a; Kap. 4 sowie 2009, Kap.3.7). Sie kann als das funktionale Äquivalent zur komparativen Sequenzanalyse der dokumentarischen Textinterpretation (Bohnsack 2001c sowie Wagener 2022) bezeichnet werden und umfasst elementar die Variationen der Planimetrie, Perspektivität und szenischen Choreografie, die ihrerseits wiederum durch die Wahl des Bildausschnitts, die „Kadrierung“ (vgl. Bohnsack 2009, u.a. S. 50 u. 158 sowie 2017, Kap. 8.3) beeinflusst werden.¹¹ Eine derartige durch eine empirische komparative Analyse gestützte Kompositionsvariation habe ich – in dieser an die Interpretation von Dominique Matthes und Silke Trumpa anschließenden eigenen empirischen Analyse – weder vor dem Vergleichshorizont von Fällen aus Unterrichtsanalysen noch von solchen aus der Homepage von Ministerien entfallen können (siehe zu letzteren aber den Beitrag von Nora Hoffmann i.d. B.). Der Aufwand würde den Rahmen meines Beitrages sprengen, welcher seinen Schwerpunkt im Bereich der Beantwortung der von den Autorinnen aufgeworfenen method(olog)ischen Fragen hat.

4.3 Zur Einbeziehung des Homepage-Kon-Textes

Im Rahmen einer „Reflektierenden Gesamtinterpretation“ (Bohnsack 2009, Kap. 6.5 sowie 4.3.7) wird das Gesamtdatum der Homepage auf Homologien resp. wechselseitige Validierungen, aber auch auf Heterologien und Diskontinuitäten von Bild und Text hin überprüft. Voraussetzung für eine derartige Überprüfung ist, wie erwähnt, dass sich Text- und Bildinterpretationen innerhalb desselben methodologischen und metatheoretischen Rahmens, also innerhalb desselben Paradigmas, bewegen. Denn dies ist nicht nur Voraussetzung für eine valide Identifikation von Gemeinsamkeiten,

¹¹ Die „Rahmungsmacht“ in der Fotografie hängt wesentlich von der Kadrierung ab (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 8.3).

sondern auch für eine genaue metatheoretische und methodologische Bestimmung der Unterschiede von Bild und Text (vgl. dazu u.a. Bohnsack 2007). Diese Voraussetzung ist im Falle der Dokumentarischen Methode umfassend ausgearbeitet worden. Da die Fragen von Dominique Matthes und Silke Trumpa vor allem die Bildinterpretation betreffen, werde ich auf die Textinterpretation sowohl methodisch als auch inhaltlich nur ganz knapp eingehen.

The screenshot shows the homepage for 'Bildung im Schulalter' on the website of the German Federal Ministry of Education (BMBWF). The page features a navigation bar with links for 'Bildung', 'Forschung', 'Europa und die Welt', 'Über uns', and 'Service'. A main header area contains the title 'BILDUNG Bildung im Schulalter'. Below this, there is a sub-header 'BILDUNG' and the main title 'Bildung im Schulalter'. The main content area includes a paragraph about educational policy in Germany, a large image of a teacher in a classroom holding a globe, and a 'Publikationen' section with a link to 'Ausbildung oder Studium?'. At the bottom, there is a 'Seite teilen' button and a dark blue footer with social media icons, a 'Mediathek' section, a 'Publikationen' section, and a 'Kontakt' section. The footer also contains copyright information and links to 'Kontaktformular', 'Impressum', 'Datenschutz', and 'Erklärung zur Barrierefreiheit'.

Abbildung 4: Homepagekontext. Quelle: https://www.bmbwf.de/bmbwf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter_node.html.

Im Unterschied zu der an der Simultaneität orientierten dokumentarischen Bildinterpretation (s. dazu u.a. Bohnsack 2009, Kap. 3.9) gehe ich in der Interpretation des Textes der Homepage-Seite des BMBF mit dem Titel „Bildung im Schulalter“ gemäß der Dokumentarischen Methode *sequenz-analytisch* vor (bringe die formulierende Interpretation hier jedoch nicht zur Explikation). Auch lasse ich – um mich kurz fassen zu können – alle durch die Navigationsmöglichkeiten eröffneten Ergänzungen, Erläuterungen, Weiterführungen außer Acht und beschränke mich auf den unmittelbar gegebenen Text. Dabei orientiert sich die Interpretation des Textes selektiv an Rahmenkomponenten, wie sie in der Bildinterpretation bereits herausgearbeitet worden sind.

In den ersten beiden Sätzen unter der Überschrift „Bildung im Schulalter“ bleibt zunächst unerläutert, was mit „übergreifenden Fragen des Bildungssystems“ gemeint ist. Stattdessen findet sich sogleich ein Themenwechsel vom Thema „Bildungspolitik“ und „Bildungsministerium“ zu schul-spezifischen Bildungsprozessen. An erster Stelle der Lernziele stehen „grundlegende soziale Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen“. Diese Fokussierung steht im deutlichen Kontrast zum Bild, in dem eine Peer-Beziehung der Schüler:innen *untereinander* systematisch ausgeblendet bleibt, sodass das Ensemble der Schüler:innen opak erscheint. Diese werden auf ihre Rollenbeziehung im Sinne des hierarchisierenden Frontalunterrichts reduziert. Wobei, wie dargelegt, die Fokussierung auf die Lehrperson und die hierarchische Beziehung zu ihr planimetrisch und (durch die strikte Ausrichtung der Schüler:innen auf diese) auch perspektivisch inszeniert wird. Aufgrund der sich insgesamt im abgebildeten Foto dokumentierenden *Unvermittelbarkeit oder Diffusion des Sachbezugs* erscheint dieses dann auch nicht wirklich geeignet, jene Erwartung bildlich zu veranschaulichen, die im folgenden Text thematisch fokussiert wird, nämlich, dass Kinder in der Schule „systematisch Wissen“ erlernen.

Die beiden folgenden Abschnitte wenden sich einer Thematik zu, die sich von der unterrichtlichen Vermittlung von Wissen dann vollständig löst. Neben einem eher pflichtschuldigen Exkurs zur *Sache*, um die es der Überschrift und auch dem Bild zufolge eigentlich gehen soll, nämlich um die „Schulbildung“, ist der Text nun ganz auf die Legitimation der Stellung und Funktion des Bildungsministeriums im föderalen System der Bundesrepublik fokussiert, wie sie im ersten Satz bereits thematisiert und formuliert wurde und nun mehr oder weniger wörtlich wiederholt wird: die Beschränkung des Ministeriums auf die „übergreifenden Fragen“ oder „übergreifende Aspekte“. Die im Anschluss daran genannten Aspekte (der „Ausbau der Ganztagschulen“ und die „internationalen Vergleichsstudien“) haben gar keinen Bezug mehr zum Foto.

Das gilt auch für den gesamten letzten Abschnitt. Dieser dient weiterhin der Legitimation der Stellung und Funktion des Bildungsministeriums. Diese Funktion wird in einer „Beteiligung an internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen“ gesehen. Begründet wird deren Bedeutung mit den Bedingungen für die „Qualität des Bildungssystems“ in einer „zunehmend globalisierten Welt“. Hier könnte man eine gewisse Homologie zur Fokussierung des *Globus auf dem Foto* identifizieren. Allerdings ist die hier textlich thematisierte Globalisierung durch ein spezifisches politisches Interesse geprägt: Zum einen geht es um den „Leistungsvergleich“, um den „internationalen Wettbewerb“,

also um die nationalstaatliche Konkurrenz auf der Grundlage von Maßzahlen in der Weltgesellschaft, und zum anderen interessieren die „Zukunftschancen für Deutschland“, die „Qualität von Bildungssystemen“, also die *politischen Systeme*. Es stehen also nicht die *Individuen*, die Schüler:innen und deren (unterrichtliche) Bildungschancen im Focus.

Wenn wir abschließend im Zuge einer *reflektierenden Gesamtinterpretation* nach dem Verhältnis von Bild und Text, also nach möglichen *Gemeinsamkeiten* im Dokumentsinn zwischen den beiden Dimensionen fragen, so lässt sich eine *Homologie* identifizieren, also eine gewisse Übereinstimmung des Dokumentsinns resp. der Ikonologie des abgebildeten Fotos mit dem Dokumentsinn des Kon-Textes der Homepage. Denn in beiden Dimensionen dokumentiert sich eine *Unvermittelbarkeit oder auch ein Verlust des Sachbezugs*. Im Foto betrifft dies den Verlust resp. die Diffusion des Bezugs zur *Sache des Unterrichts*, zum *Unterrichtsgegenstand*, im Kon-Text der Homepage sind dies Verluste resp. Diffusionen des Bezugs zum *textlich-thematischen Sachbezug* „Bildung im Schulalter“. Über die schul- und altersspezifischen Bedingungen der Bildung erfahren wir kaum etwas.

5. Abschließende Bemerkung zum Methodenverständnis

Wenn Dominique Matthes und Silke Trumpa (2023, S. 6) von der „breiten Ausdifferenzierung“ der dokumentarischen Bildinterpretation darauf schließen, dass es „die“ dokumentarische Bildinterpretation „faktisch nicht“ oder „nicht mehr“ gibt, so gilt es bei jeder Methode zu differenzieren zwischen ihrer Verfahrenspraxis und ihrer Methodologie. Im Sinne letzterer gibt es m.E. *die* dokumentarische Bildinterpretation durchaus. Es ist geradezu ein Kennzeichen einer validen Methodologie, dass sie Variationen der Verfahrenspraxis ermöglicht resp. zulässt, da gerade diese ihre Gültigkeit bestätigen. Dadurch unterscheidet sie sich auch von standardisierten Verfahren. Dabei ist es jedoch sinnvoll, die jeweilige Variation explizit zu machen und ggf. zu begründen. Die Dokumentarische Methode versteht sich in ihrer methodologischen und erkenntnistheoretischen Ausrichtung seit ihren Anfängen, also schon bei Karl Mannheim und Harold Garfinkel und auch in ihrer Adaptation für die Bildinterpretation durch Erwin Panofsky, als ein Erkenntnis- und Reflexionspotential, über welches wir bereits in unserem Alltag schon verfügen. Und darin ist auch ganz wesentlich ihre forschungspraktische Variationsbreite fundiert.

Die Suche nach der Rekonstruktion dieser Erkenntnispotentiale haben Mannheim (1964), Panofsky (1932) und auch Garfinkel (1967) von Anfang an beschäftigt. Im Verständnis von Mannheim erweist sich die Relevanz der Dokumentarischen Methode in elementarer Weise ebenso für Wissenschaft, Kunst und Religion wie für „jene zumeist unbeachteten Gebilde, in denen das ‚lebendige Leben‘ sich darstellt“ (1964, S. 105) und für deren alltägliche Verständigungsprozesse. Auch Erwin Panofsky (1932), der wohl bekannteste Kunsthistoriker, ist nicht nur partiell der Dokumentarischen Methode, sondern auch dieser Argumentation gefolgt (vgl. Bohnsack 2009, S. 30ff), wenn er beispielhaft an dem (heute ein wenig antiquiert anmutenden) Beispiel „Abnehmen des Hutes“ als einer „Grußhandlung“ erläutert, dass sich uns in unserer alltäglichen Verständigung am *Wie* der Praxis, also der Performanz dieser Grußhandlung immer schon ein Eindruck des „Dokumentsinns“

oder „Wesenssinns“, also der „Wesensart“ eines Menschen als „ungewollte und ungewußte Selbstoffenbarung“ erschließen lässt (Panofsky 1932, S. 115f.). In diesem Sinne kann im Bereich der Dokumentarischen Methode von deren *Aneignung* in der wissenschaftlichen Methodenausbildung im strikten Sinne nicht die Rede sein, sondern eher von Bildungsprozessen im Sinne einer Schulung, Systematisierung und Verfeinerung im Anschluss an bereits vorhandene alltägliche Erkenntnispotentiale. Eine qualitative Methode, der dieser Anschluss nicht gelingt, hat – so meine Behauptung – keine wirkliche Chance, die Forschungspraxis zu orientieren.

Abschließend sei mir noch eine Bemerkung zu den Konsequenzen dieser erkenntnistheoretischen und methodologischen Überlegungen gestattet, die weniger die Ausführungen der Autorinnen betrifft, als vielmehr etwas, was mich aktuell stark beschäftigt und an meine nunmehr über 40jährige Erfahrung mit Forschungswerkstätten anknüpft. Die Vorstellung einer im strikten Sinne verstandenen *Aneignung* von Methoden in der akademischen Ausbildung, also einer Vorstellung, die wesentlich bei Unterstellungen der Inkompetenz der Auszubildenden ansetzt, birgt die Gefahr einer „Hierarchisierung des Besserwissens“ (vgl. Luhmann 1992, S. 510). Und dies betrifft nicht nur die Ausbildung in der Praxis der *Forschung*, sondern auch die Vermittlung von Potentialen des praktischen resp. performativen Erkennens, Darstellens und Reflektierens ganz allgemein, wie sie – im Sinne kasuistischer Bildung – auch für andere Bereiche der beruflichen, der professionellen Praxis relevant sind. Auch hier geht es primär darum, an bereits vorhandene Potentiale des Erkennens im Sinne ihrer Verfeinerung und Systematisierung anzuknüpfen (s. dazu Bohnsack 2024a u. b). Die in diesem weiten Sinne verstandene ‚Methodenausbildung‘ steht dann vor der komplexen Anforderung, welche zunächst paradox erscheinen mag, nämlich die Auszubildenden zwar anzuleiten, mit dem Common Sense im Sinne von *rationalistischen* Projektionen und *theoretisierenden* Stereotypen zu ‚brechen‘, zugleich jedoch an die intuitiven Potentiale des alltäglichen *praktischen* Erkennens und Reflektierens unterstützend, bestätigend und weiterführend anzuknüpfen.

6. Literatur

- Asbrand, Barbara/ Martens, Matthias (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Barthes, Roland (1990): *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original: 1982).
- 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: Barbara Budrich, S. 135-152.
- Bohnsack, Ralf (2001a): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Ralf Bohnsack/ Iris Nentwig-Gesemann/ Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden (3. Aufl. 2013). S. 75-89. (Wieder abgedruckt in: Yvonne Ehrenspeck/Burkhard Schäffer (Hrsg.) (2003): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen. S. 87-98).
- Bohnsack, Ralf (2001b): „Heidi“: Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden (3. Aufl. 2013), S. 323-337. (Wieder abgedruckt in: Yvonne Ehrenspeck/Burkhard Schäffer (2003) (Hrsg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen, S. 109-120.)

- Bohnsack, Ralf (2001c): Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: Theo Hug (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften*. Baltmannsweiler, S. 326–345.
- Bohnsack, Ralf (2007): Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Felden, Heide von/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Barbara Budrich, S. 21-43.
- Bohnsack, Ralf (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen / Farmington Hills: UTB/Barbara Budrich [2.Auflage: 2011].
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/ Toronto: UTB/ Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: UTB/ Budrich
- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/ Toronto: utb/ Barbara Budrich [10. Aufl.; zuerst 1991].
- Bohnsack, Ralf (2023): Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In: Jan-Hendrik Hinzke / Tobias Bauer / Alexandra Damm/ Marlene Kowalski/ Dominique Matthes (Hrsg.): *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2024a): Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.): *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Opladen: Barbara Budrich, S. 17-63.
- Bohnsack, Ralf (2024b): Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung. In: Rolf-Torsten Kramer, Thorid Rabe & Doris Wittek (Hrsg.): *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* [in Vorbereitung].
- Bohnsack, Ralf/ Fritzsche, Bettina/ Monika Wagner-Willi (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In: Dies. (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* [2. Aufl.]. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 235-266.
- Bohnsack, Ralf/ Geimer, Alexander (2019): Dokumentarische Medienanalyse und das Verhältnis von Produkt und Rezeption. In: Knaus, Thomas (Hrsg.): *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*. München: kopaed 2019. S. 775-816.
- Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja (2015): Habitus, Pose und Lifestyle in der Ikonik. In: Ralf Bohnsack /Burkhard Michel/Aglaja Przyborski (Hrsg.): *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (Reihe: Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 343-364.
- Bourdieu, Pierre (1970): Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In: Ders.: *Zur Soziologie symbolischer Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 125-158.
- Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp [im Original 1972].
- Bourdieu, Pierre (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Ders./Wacquant, Loïc J.D. (Hg.): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 251-294.
- Dilthey, Wilhelm (1924): Die Entstehung der Hermeneutik. In: Ders.: *Die geistige Welt. Gesammelte Schriften*. Bd. 5. Leipzig/ Berlin: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 317–338 [Ersterschienen 1911].
- Eco, Umberto (1994): *Einführung in die Semiotik*. München: Fink [8. Auflage].
- Foucault, Michel (1971): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a.M. [im Original: 1966].
- Garfinkel, Harold (1967): Common Sense knowledge of social structures: the documentary method of interpretation in lay and professional fact finding. In Ders: *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, S. 76-103.
- Goffman, Erving (1963): *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities*. Englewood Cliffs: Prentice Hall [deutsch 1973: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.: Piper].
- Hoffman, Nora Friederike (2015): „There is no magic in triangulation“. Gruppendiskussionen und Gruppenfotos in Triangulation und Typenbildung. In: : Ralf Bohnsack /Burkhard Michel/Aglaja Przyborski (Hrsg.): *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (Reihe: Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation) Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 325-342.
- Imdahl, Max (1994): Bilder und ihre Anschauung. In: Gottfried Boehm (Hg.): *Was ist ein Bild?* München: Fink, S. 300-324.

- Imdahl, Max (1995): Pose und Indoktrination. Zu Werken der Plastik und Malerei im Dritten Reich. In: Ders. *Reflexion – Theorie – Methode. Gesammelte Schriften*. Bd. 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 575–590
- Imdahl, Max (1996a): *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Fink.
- Imdahl, Max (1996b): Wandel durch Nachahmung. Rembrandts Zeichnung nach Lastmanns „Susanna im Bade“. In: Ders.: *Zur Kunst der Tradition. Gesammelte Schriften*. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 431-456
- Kumkar, Nils C. (2018): *The Tea Party, Occupy Wall Street, and the Great Recession*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Leser, Irene (2023): Das Bild von Bildung. Eine fotoanalytische Rekonstruktion einer Homepage des Bundesministeriums für Bildung. In: *datum & diskurs*. Bd. 6 Nr. 1. Datum #6.
- Luhmann, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand, S. 91–154 [Ersterschienen: 1921–1922 in: Jahrbuch für Kunstgeschichte XV, 4].
- Matthes, Dominique/ Trumpa, Silke (2023): Dokumentarische Bildinterpretation im Diskurs – eine ko-konstruktive Dokumentenanalyse einer BMBF-Homepage zum Thema ‚Bildung im Schulalter‘. In: *datum & diskurs*. Bd. 6 Nr. 1. Datum #6.
- Michel, Burkart (2015): Orientierungsdilemmata einer korporierten Bildpraxis. In: : Ralf Bohnsack /Burkhard Michel/Ag-laja Przyborski (Hrsg.): *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (Reihe: Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 107-146.
- Panofsky, Erwin (1932): Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der Bildenden Kunst. In: *Logos*, XXI, S. 103-119 (Wieder abgedruckt in: Ders. (1964): *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*. Berlin. S. 85-97).
- Panofsky, Erwin (1964): Die Perspektive als „symbolische Form“. In: Ders.: *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*. Berlin. S. 99-167.
- Przyborski, Aglaja (2018): *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. Berlin/ Bosten: de Gruyter.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahar, Monika (2014) *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München [3. Auflage].
- Schäffer, Burkhard (2015): Bildlichkeit und Organisation. Die mediale Selbstdarstellung der Piratenpartei als Ausdruck ihres organisationskulturellen Milieus. In: : Ralf Bohnsack /Burkhard Michel/ Aglaja Przyborski (Hrsg.): *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (Reihe: Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 37–56.
- Schäffer, Burkhard (2022): Optimierung von Verfahren Tiefer Interpretation durch Software. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, 23 JG., Heft 1/2022, S. 30-49.
- Sturm, Tanja & Wagener, Benjamin (2024): Bilder und Videografien/videografische Daten im Kontext erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung. In: Tim Wolfgarten/ Michalina Trompeta (Hrsg.): *Bild & Erziehungswissenschaft. Eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge sowie des disziplinären Feldes*. Weinheim: Beltz Juventa [in Vorbereitung].
- Wagener, Benjamin (2022): The historical development of the Documentary Method and its sequence analysis in the range of text and visual data. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (ISSN 1617-1837), Ausgabe 23 (2022), Seite 190-212 (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Wacquant, Loïc D. (1996): Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Pierre Bourdieu/ Loïc D. Wacquant: *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 17-93.

Autor

Ralf Bohnsack, Prof. Dr., Universitätsprofessor a. D. für Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften am Fachbereich Erziehungswissenschaft u. Psychologie der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie; Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse; Milieu-, Professions-, Evaluations- und Organisationsforschung.

E-Mail: ralf.bohnsack@fu-berlin.de