

**Barbara Friebertshäuser**  
**Heide von Felden**  
**Burkhard Schäffer (Hrsg.)**

## **Bild und Text**

Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich



Barbara Friebertshäuser  
Heide von Felden  
Burkhard Schäffer (Hrsg.)

## Bild und Text

Methoden und Methodologien  
visueller Sozialforschung  
in der Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich,  
Opladen & Farmington Hills 2007

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2007 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

**ISBN 978-3-86649-101-4** / eISBN 978-3-86649-897-6

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)  
Satz: Susanne Rosenkranz, Leverkusen  
Druck: paper & tinta, Warschau  
Printed in Europe

# Inhalt

*Burkhard Schäffer, Heide von Felden, Barbara Friebertshäuser*  
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Verhältnis  
von Bildern und Texten ..... 7

## **I. Methodisch-methodologische Fragen der Bildinterpretation**

*Ralf Bohnsack*  
Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der  
qualitativen Sozialforschung ..... 21

*Winfried Marotzki/Katja Stoetzer*  
Die Geschichten hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode  
und Methodologie der Bildinterpretation in biografie- und  
bildungstheoretischer Absicht ..... 47

*Burkard Michel*  
Vermittlung und Aneignung von visuellem Wissen ..... 61

## **II. Triangulation von Bild und Text**

*Helmut Bremer/Christel Teiwes-Kügler*  
Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und  
Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus ... 81

*Iris Nentwig-Gesemann*  
Sprach- und Körperdiskurse von Kindern – Verstehen und  
Verständigung zwischen Textförmigkeit und Ikonizität ..... 105

*Dorle Klika/Thomas Kleynen*  
Adoleszente Selbstinszenierung in Text und Bild ..... 121

*Antje Langer*  
Fotografie in der ethnografischen Forschung –  
Soziale Gebrauchsweisen und Inszenierungen ..... 141

<i>Jochen Kade/Sigrid Nolda</i>	
Das Bild als Kommentar und Irritation. Zur Analyse von Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf der Basis von Videodokumentationen .....	159
<i>Olaf Dörner</i>	
Comics als Gegenstand qualitativer Forschung. Zu analytischen Möglichkeiten der Dokumentarischen Methode am Beispiel der „Abrafaxe“ .....	179
<i>Sonja Häder</i>	
Die Funktion des Hässlichen. Jugendliche Selbststigmatisierungen im Fokus einer Biografie .....	197
<b>III. Bildqualitäten und Bildaneignung</b>	
<i>Ulrike Pilarczyk</i>	
Fotografie als Quelle erziehungswissenschaftlicher Forschung .....	217
<i>Margret Kraul/Adrian Schmidtke</i>	
Mädchen und Jungen in der Eliteerziehung des Nationalsozialismus. Eine Annäherung über Fotografien .....	239
<i>Dagmar Beinzger</i>	
Filmerfahrung im biografischen Rückblick. Zur individuellen Aneignung audiovisueller Geschlechterbilder .....	261
<i>Ursula Stenger</i>	
Bilder als Medien der Selbstkonstitution von Kindern .....	277
<b>IV. Bildhaftigkeit von Sprache</b>	
<i>Micha Brumlik</i>	
Schrift und Bild – Frühe Weichenstellungen .....	295
<i>Nicole Welter</i>	
Zum Verhältnis von Bild und Sprache. Eine Annäherung in erkenntnistheoretischer Perspektive .....	303
<i>Dieter Nittel</i>	
Bildhafte Sprache und Sprache der Bilder. Metaphorische Redeweisen in professionellen Selbstbeschreibungen von Zeitzeugen und Zeitzeuginnen der Erwachsenenbildung .....	317
<i>Friederike Fetting</i>	
Metaphern als Ausdruck ästhetischen Erfahrungspotenzials .....	331
Die Autorinnen und Autoren .....	341

# Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Verhältnis von Bildern und Texten

*Burkhard Schäffer, Heide von Felden, Barbara Friebertshäuser*

In der Erziehungswissenschaft ist schon seit einiger Zeit eine Tendenz zu beobachten, die in der Konzentration auf Sprache und Schrift zum Ausdruck kommende Logozentriertheit etwas abzuschwächen und sich mit Formen nichtsprachlichen Ausdrucks zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang kommen Dimensionen in das Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Forschung, die – zumindest empirisch – bisher eher ein Schattendasein geführt haben. Zu nennen sind hier etwa die Bereiche Ritual, Leib, Körper, Raum, musikalisches Erleben u.ä. Ihnen gemeinsam ist, dass sie schwer zu versprachlichen bzw. weitergehend: in Textförmigkeit zu bringen sind. Der vorliegende Sammelband beschäftigt sich nun mit dem Aspekt des Visuellen, Bildhaften, Ikonisch-Ikonologischen, der ebenfalls die Tendenz hat, sich der sprachlichen Fassung zu verschließen. Angesichts der ubiquitären Bedeutungszunahme dieser Dimension in öffentlichen und privaten Räumen gewinnt die Interpretation von bildhaftem Material im weitesten Sinne (Gemälde, Fotografien, Video, Film und Fernsehen) nicht zuletzt im Gefolge des ‚iconic‘ oder ‚pictural turn‘ (Mitchell) auch für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen an Bedeutung.

Erziehungswissenschaft ist jedoch nicht nur konfrontiert mit der Allgegenwärtigkeit des Ikonischen – dieser Befund gilt für fast alle Sozial- und Kulturwissenschaften gleichermaßen – sondern hat darüber hinaus ein spezifisches Verhältnis zu dieser Ebene, weil gerade in pädagogischen Kontexten Bilder und Visualisierungen in unüberschaubarer Weise produziert und auch interpretiert werden. Hier bietet es sich an, zwischen dem „Bildungs“- , dem „Sozialisations“- und dem „Erziehungswert“ von bildhaftem Material zu unterscheiden (Schäffer 2005): Das fängt in schulischen Kontexten bei Wandbildern und Klassenphotos an, findet seine Fortsetzung im breiten Bereich der Foto- und Videoarbeit und mündet in die vielfältigen Formen und Möglichkeiten, die die neuen digitalen Medientechnologien für institutionelle und außerinstitutionelle Formen der Sozialisation, der Erziehung, der ästhetischen Bildung und des sich Bildens zur Verfügung stellen. Gleiches gilt für alle Felder außerschulischer Bildung und Erwachsenenbildung, in denen das Visuelle bspw. in Form von allgegenwärtigen Visualisierungstechniken (Powerpoint) eine immer größere Rolle spielt.

Beide Befunde zusammen genommen – die allgemeine Zunahme des Visuellen in öffentlichen und privaten Kontexten und die spezifische Bedeutung von Bildhaftigkeit in pädagogischen Handlungskontexten – lassen die Annahme plausibel erscheinen, dass sich Bildinterpretationskompetenzen mehr und mehr zu einer Schlüsselqualifikation im Kanon erziehungswissenschaftlich relevanter Forschung entwickeln werden. Allerdings ist die methodisch-methodologische Durchdringung des Feldes von erziehungswissenschaftlicher Seite noch nicht sehr weit fortgeschritten. Zwar bearbeitet die Erziehungswissenschaft das Themenfeld des Visuellen bereits seit längerer Zeit und hat hier – beginnend mit Comenius (1658) – im Rahmen unterschiedlicher Themenstellungen bereits beeindruckende Ergebnisse vorgelegt (vgl. als erste Übersicht Schäffer 2005). Zu nennen sind hier etwa die Arbeiten im weiten Feld der pädagogischen Ikonografie und Ikonologie (etwa Mollenhauer 1983; Rittelmeyer/Wiersing 1991; Wünsche 1991; Herrlitz/Rittelmeyer 1993; Schulze 1999; Gruschka 1999 und 2005), wichtige Sammelbände zum Verhältnis von Bild und Bildung (Pöggeler 1992; Schäfer/Wulf 1999) oder zur Bildungsgeschichte (Schmitt/Link/Tosch 2001; Keck/Kirk/Schröder 2004), aber auch die Bildproduktion von und für Kinder (Neuß 1999; Thiele 2000). Im Unterschied zu diesen zumeist gegenstandsbezogen angelegten Arbeiten beginnt erst in jüngster Zeit eine mehr systematisch gefasste, methodisch-methodologische Diskussion (exemplarisch: Bohnsack 2003; Ehrenspeck/Schäffer 2003; Mietzner/Pilarczyk 2005; Wulf/Zirfas 2005; Marotzki/Niesyto 2006; Rittelmeyer/Parmentier 2006; Michel 2006), die sich mit den Grundlagen erziehungswissenschaftlich relevanten Formen der Bildinterpretation beschäftigt.

Entscheidend scheint uns hierbei die empirische Tatsache, dass Bild und Text zwar eng miteinander verwoben bleiben, da die Entschlüsselung der visuellen Botschaften auf die Transformation in Sprache angewiesen ist. Wie jedoch diese Transformationen vonstatten gehen, nach welchen Regeln und/oder Gewohnheiten also Bilder mit Texten versehen werden, wie Bilder mittels Texten beschrieben und interpretiert werden oder – wie von der Kulturkritik gemutmaßt – wie Bilder gar an die Stelle von Texten treten, über dieses ‚Wie‘ in erziehungswissenschaftlich relevanten Kontexten ist noch wenig bekannt. Für erziehungswissenschaftliche Forschung entstehen hier gänzlich neue methodische Herausforderungen und methodologische Fragen, denen sich dieser Band wie folgt widmet:

- Wie lassen sich bewegte und unbewegte Bilder überhaupt in erziehungswissenschaftlicher Absicht interpretieren? Welche Anknüpfungspunkte bieten hier die einschlägigen bildwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, etwa die Semiotik oder die Kunstgeschichte; aber auch: Welche genuin pädagogischen hermeneutischen Verfahren können genutzt werden?
- Kann das Analysepotenzial der etablierten qualitativen *textorientierten Methoden*, etwa der objektiven Hermeneutik, der dokumentarischen Me-

thode, der Biografieanalyse, der Tiefenhermeneutik etc. genutzt werden, um sich auch der Analyse des Bildhaften zu widmen? Sind also *Bilder auch Texte* oder gibt es spezifische Anforderungen an die Interpretation von bildhaftem Material, die mit der Qualität des Bildhaften an sich zusammenhängen?

- Welche Forschungsperspektiven eröffnen sich für eine pädagogische Bildwissenschaft durch die Triangulation von bild- und sozialwissenschaftlichen qualitativen Verfahren, etwa die Triangulation von Bildanalysen mit biografisch-narrativen Interviews, Gruppendiskussionen oder teilnehmender Beobachtung?
- Und schließlich: Wie ist das Bildhafte in unsere Sprache eingegangen? Wo benutzen wir also Metaphern oder Allegorien, d.h. Sprachbilder und bildhafte Sprache, die uns dazu verhelfen, Sachverhalte auszudrücken, die ansonsten nicht adäquat zur Sprache gebracht werden? Wie verhält es sich hierbei mit längeren, historisch gewachsenen, den Horizont einer einzigen Epoche übersteigenden Traditionslinien des Verhältnisses von Bild, Sprache und Text?

Dementsprechend gliedert sich der Band in vier Abschnitte. Der erste Teil ist grundlagentheoretisch orientiert und widmet sich methodisch-methodologischen Fragen der Bildinterpretation. Im zweiten, mit „Triangulation von Bild und Text“ überschriebenen Kapitel sind exemplarische Analysen von Bildhaftem versammelt, die sich dem Verhältnis von Bild und Text in vielfältiger Weise und jeweils in methodischer Triangulation von Bild und Text empirisch nähern. Im dritten Teil – Bildqualität und Bildaneignung – geht es einerseits um Eigenschaften von Bildern, die andererseits die Bedingung für spezifische Bildaneignungen bereitstellen. Im vierten Teil steht dann die Frage nach der Bildhaftigkeit von Sprache zur Diskussion, also die Frage danach, wie das Verhältnis von Bild und Text sich im Medium der gesprochenen aber vor allem: der geschriebenen Sprache darstellt und (historisch) verändert bzw. welche Funktionalität Sprachbildern zukommt.

Zu den Beiträgen im Einzelnen:

### *Methodisch-methodologische Fragen der Bildinterpretation*

Ausgehend von der Annahme, dass Bilder in der empirischen Sozialforschung und auch den qualitativen Methoden marginalisiert sind, macht *Ralf Bohnsack* (Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung) aus der Perspektive der dokumentarischen Methode im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie (Mannheim, Bourdieu, Bohnsack) einen Vorschlag für die Analyse von bildhaftem Material, der die entscheidende Qualität von Bildern in der Simultanität des Dargebotenen auslotet. Im Gegensatz dazu sei Texten der Modus der Sequentialität eingeschrieben. Aus dieser Perspektive hat eine Bildanalyse ihre Anstrengungen

darauf zu richten, der simultanen Ganzheitlichkeit von Bildern gerecht zu werden, denn eines der entscheidenden Merkmale des Ikonischen – sozusagen sein ‚Alleinstellungsmerkmal‘ – sei die Möglichkeit des Ausdrucks der „Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen“ (Imdahl). Auf diese Weise seien in Bildern implizite Wissensbestände eingelagert, die ihre Kraft auf der Ebene einer *Verständigung durch Bilder* entfalten (und nicht im Medium des Textes: *über Bilder*). Von Seiten der dokumentarischen Methode ist es insofern eine irreführende Vorstellung, Bilder wie Texte, und das hieße sequentiell, zu behandeln. Zur Stützung dieser Argumentation differenziert der Autor mit Panofsky und Imdahl zwischen vorikonografischen, ikonografischen, ikonologischen und ikonischen Ebenen der Bildinterpretation und setzt sich u.a. mit Thesen zur Polysemie und „stumpfen Sinn“ (Barthes) und der „ästhetischen Botschaft“ (Eco) des Bildes auseinander. Abschließend stellt Bohnsack ein Analyseformat zur Interpretation der Formalstruktur von Bildern vor.

*Winfried Marotzki* und *Katja Stoetzer* (Die Geschichten hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biografie- und bildungstheoretischer Absicht) stellen ihr Verfahren der Bildinterpretation vor, das sich wesentlich auf das Modell der Ikonografie/Ikonologie nach Panofsky stützt, von ihnen aber anhand von Filminterpretationsmodellen wie das von Bordwell und Thompson weiterentwickelt wurde. Im Rahmen der einzelnen methodischen Schritte geben sie methodologische Rahmungen, um das Vorgehen nachvollziehbar zu machen. So diskutieren sie beim ersten Schritt – bei Panofsky vorikonografische Beschreibung – das Problem der Einklammerung von kulturellen Bedeutungsgehalten. Den zweiten Schritt – nach Panofsky ikonografische Analyse – rahmen sie zum einen durch eine Erläuterung der Bedeutungsherstellung durch Narrationen, wobei sie Anleihen bei der filmtheoretischen Unterscheidung von story und plot machen, und zum anderen durch die Diskussion der Funktion von inhaltlichen Formelementen des Films. In Hinsicht auf den dritten Schritt schließlich – bei Panofsky ikonologische Interpretation – situieren sie ihre Argumentation auf bildungstheoretischer Ebene unter Bezug auf Humboldt und den Selbst- und Weltbezug des Menschen.

*Burkard Michel* befasst sich in seinem Beitrag (Vermittlung und Aneignung von visuellem Wissen) mit Bildaneignungsprozessen, die er im Feld der Kommunikation zwischen Vermittlung und Aneignung verortet. Er stellt die Frage nach der Eigengesetzlichkeit von Bildaneignungsprozessen, die er zwar als autonom, aber nicht als kontingent auffasst. Unter Bezug auf Panofsky erläutert er die vorikonografische und die ikonografische Ebene der Bildbetrachtung, nimmt aber insbesondere die ikonologische Ebene in den Blick. Hier könnten Regelmäßigkeiten der Aneignung festgemacht werden, indem der Habitus des Bildbetrachtenden fokussiert werde, der auf dieser Ebene vom Habitus des Bildproduzenten zu unterscheiden sei und von daher

kaum eine Entsprechung von Vermittlung und Aneignung wahrscheinlich mache. Forschungspraktisch gelinge das u.a. mit Hilfe von Gruppendiskussionsverfahren, die die kollektiven Dimensionen des habituspezifischen Wissens zum Ausdruck bringen.

### *Triangulation von Bild und Text*

*Helmut Bremer* und *Christel Teiwes-Kügler* (Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus) stellen in ihrem Beitrag das Konzept der „Gruppenwerkstatt“ vor, mit dem sie den Anspruch verbinden, tiefer liegende habituelle Dispositionen herauszuarbeiten. Als theoretischer Rahmen dienen ihnen hierfür Konzepte der Habitus- und Milieuanalyse von Bourdieu und Vester. Die entscheidende bildbezogene Innovation in dem Verfahren der Gruppenwerkstatt liegt in der Verwendung von Collagen in Verbindung mit Gruppendiskussionen. Collagen bieten den Autoren zufolge die Möglichkeit, „Zugang zu den Tiefenschichten, d.h. den latenten, unreflektierten unterschweligen, emotionalen Ebenen des Habitus“ zu bekommen. Die Auswertung erfolgt mittels einer „Habitushermeneutik“, die es ermöglicht, das reichhaltige Material – es werden nicht nur die Collagen der Teilnehmenden interpretiert, sondern auch deren eigene Deutungen ihrer Produkte – vor dem Hintergrund der grundlegenden Kategorien Habitus- und Milieu zu interpretieren.

*Iris Nentwig-Gesemann* (Sprach- und Körperdiskurse von Kindern – Verstehen und Verständigung zwischen Textförmigkeit und Ikonizität) thematisiert Spiel- und Aufführungspraktiken von Kindern, in denen sprachliche und nichtsprachliche Interaktionen zum Ausdruck kommen, die mimetische, performative Prozesse Weltaneignung darstellen. Mithilfe der videogestützten Gruppendiskussion als einer Methode der dokumentarischen Videointerpretation zeigt sie anhand der Analyse von zwei Sequenzen, in welcher Weise Gemeinschaftsbildung und Differenzbearbeitung in spontanen Spiel-Situationen geschieht. Im Besonderen betont Nentwig-Gesemann dabei die Möglichkeit der Methode, innovative und experimentelle Suchprozesse einzufangen zu können, die Aufschluss über Gemeinschaftsbildungen und habituelle Übereinstimmungen als konjunktive Prozesse jenseits von vorgegebener Normalität geben.

*Dorle Klika* und *Thomas Kleynen* (Adoleszente Selbstinszenierung in Text und Bild) nehmen die zunehmende Abstinenz von Jungen vom Fach Kunst in der Schule als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. Das daraus resultierende Forschungsinteresse an biografischen Wegen von Jungen in das Fach Kunst binden sie an Debatten über die Ausbildung eines geschlechtlichen Habitus bzw. doing gender einerseits und an das Verhältnis von Schülerbiografien und der Institution Schule andererseits. In der vorgestellten Pilotstudie werden Fototerhebungen mit biografischen Interviews trianguliert, wobei das Verfahren der Fotobefragung den Probanden der Untersuchung eine spezifische Selbstinsze-

nierung vor der Kamera ermöglicht, die von der Inszenierung in einem biographischen Interview abweicht. Dementsprechend ergeben sich Möglichkeiten, das „visuelle Selbstbild“ bzw. die „figurative Selbstinszenierung“ dem „sprachlichen Selbstbild“ bzw. der „diskursiven Selbstinszenierung“ gegenüber zu stellen. In einem ersten Werkstattbericht werden die Analysemöglichkeiten dieses sich an der dokumentarischen Methode orientierenden Ansatzes mit der exemplarischen Analyse der Selbstinszenierungen zweier Studienanfänger von kunstbezogenen Studiengängen ausgelotet. Nach einem Plädoyer für eine gesonderte Interpretation von Texten und Bildern, um vorschnelle Generalisierungen zu vermeiden und die Eigengesetzlichkeiten der jeweiligen Medien zur Geltung kommen zu lassen, äußern Klika und Kleynen abschließend die Vermutung, dass sich die Interpretationsbewegungen bei Bildern und Texten mehr ähnelten, als sie vermutet hatten.

In ihrem Beitrag (Fotografie in der ethnografischen Forschung – Soziale Gebrauchsweisen und Inszenierungen) zeigt *Antje Langer* Möglichkeiten der Fotografie für die ethnografische Forschung auf. Nicht nur die Fotografie selbst als Momentaufnahme von Inszenierungen, sondern auch das Fotografieren und die Interaktionen rund um das Fotografieren liegen dabei im Fokus ihres Interesses. Im Rahmen des Forschungsprojektes „Körperinszenierungen im Jugendalter“ werden anhand der Methode des „Ethnografischen Quellentextes“ unterschiedliche Dokumente miteinander in Beziehung gesetzt: Protokolle teilnehmender Beobachtung, Momentaufnahmen der Inszenierungen, bewusst inszenierte Fotografien und Interviews mit den Beteiligten. Anhand von zwei Fotografien aus diesem Forschungsprojekt, das u.a. doing gender Prozesse thematisiert, zeigt sie zum einen eine Momentaufnahme in der Vorbereitung auf ein bewusst inszeniertes Foto und zum anderen dieses Foto selbst. Deutlich wird, welche Präsentationen die Jugendlichen für ein „gelungenes“ Foto wählen und damit auch, wie Jugendliche ihr Frau- und Mann- Werden im Rahmen des Schulalltags inszenieren.

*Jochen Kade* und *Sigrid Nolda* (Das Bild als Kommentar und Irritation. Zur Analyse von Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf der Basis von Videodokumentationen) nutzen die Videografie für Interaktionsanalysen von Kursen in der Erwachsenenbildung. Vor dem Hintergrund eines systemtheoretisch geprägten Interaktionsbegriffs und in Abgrenzung von einer Analysepraxis, die Videos zwar nutzt, aber sich im Wesentlichen auf die Worttranskripte bezieht, entfalten sie in Auseinandersetzung mit verschiedenen qualitativen Ansätzen (u.a. objektive Hermeneutik, dokumentarische Methode, Konversationsanalyse) eine dreistufige Vorgehensweise. Diese erlaubt ihnen das Bild/die Videos zunächst a) als „Kommentar“ oder b) als „Irritation“ des Worttranskripts zu fassen. Die dritte Analyseebene widmet sich den Bildern dann als „eigenständigen Daten“. Dieses dreistufige Analyseformat führen die Autoren exemplarisch anhand eines Literaturkurses im Kontext der kulturellen Erwachsenenbildung einer großstädtischen Volks-

hochschule vor. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Darstellung der Individualität der Teilnehmenden auf der Ebene des bloß Wahrnehmbaren, aber noch nicht Mitteilbaren je mehr an Bedeutung gewinnt, desto stärker Kursleidende die Sphäre der Kurskommunikation unter Kontrolle behalten.

*Olaf Dörner* (Comics als Gegenstand qualitativer Forschung. Zu analytischen Möglichkeiten der dokumentarischen Methode am Beispiel der „Abrafaxe“) macht es sich zur Aufgabe, die Möglichkeiten der dokumentarischen Methode als Instrument für die Analyse von Comics auszuloten, die sich vor allem dadurch auszeichnen, dass sie eine durchgehende Verschränktheit von Bild- und Textelementen aufweisen. Nach einer kurzen Rekapitulation des methodisch-methodologischen Zuganges und der Darstellung der wichtigsten Analyseschritte der dokumentarischen Bildinterpretation – der „formulierenden“ folgt die „reflektierende Interpretation“ mit den Schritten der „planimetrischen Komposition“, der „perspektivischen Projektion“ und der „szenischen Choreografie“ – interpretiert der Autor zwei Passagen aus der DDR-Comic Zeitschrift „Mosaic“ mit den „Abrafaxen“ in der Hauptrolle. Die exemplarischen Detailanalysen verdeutlichen die Komplexität des Verhältnisses zwischen narrativer Dramaturgie und formaler Bildkomposition bei dieser Form der Populärkultur, die Dörner auf die Formel eines, die Mosaic Comics insgesamt auszeichnenden, spezifischen „Harmonie-Konflikt-Harmonie-Musters“ bringt.

*Sonja Häder* (Die Funktion des Hässlichen. Jugendliche Selbststigmatisierungen im Fokus einer Biografie) stellt vor dem Hintergrund einiger einflussreicher Bemerkungen zur Ästhetik der Schönheit die Frage, wie sich Punk in der DDR als eine gesellschaftliche Teilkultur „radikal von vorherrschenden Schönheitsvorstellungen abwendet und gerade das als hässlich Verabscheute aufnimmt, um zu einem eigenen Ausdruck zu finden“. In der theoretischen Verortung bezieht sich die Autorin auf Goffmans Stigmatheorie und rekonstruiert empirisch (mit den Mitteln der objektiven Hermeneutik) anhand eines biografischen Interviews die Metamorphose einer ostdeutschen jungen Frau in ein Punkermilieu. Ein Photo aus der Zeit der Umorientierung zur Punkerin Anfang der 80er Jahre nutzt die Autorin zur Triangulation mit den Befunden aus dem biografischen Interview und befragt das Bild nach seinem ikonologischen Gehalt: Sie kann hier eine Gleichzeitigkeit eines exemplarischen Ausdrucks von gesellschaftlicher Agonie der DDR der 80er Jahre auf der einen und dem Selbstbehauptungswillen von Jugendlichen in der DDR auf der anderen Seite herausarbeiten. Abschließend interpretiert die Autorin noch ein zweites Photo, das Anfang der 90er Jahre entstanden ist und trianguliert dies mit dem weiteren biografischen Verlauf der Protagonistin nach dem Aufnahmezeitpunkt des ersten Photos aus den 1980er Jahren.

### *Bildqualitäten und Bildaneignung*

*Ulrike Pilarczyk* gibt in ihrem Beitrag (Fotografie als Quelle erziehungswissenschaftlicher Forschung) einen ausführlichen, differenzierten Überblick über Forschungsfelder und Forschungsperspektiven zum Thema Fotografie

in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Anhand von fünf Dimensionen erläutert sie die spezifischen Eigenschaften der Fotografie. Zum einen diskutiert sie das Verhältnis von Fotografie und Wirklichkeit, das sich zwischen Indexikalität und Konstruktion bewegt. Weiter zeigt sie die Gleichzeitigkeit von Konvention und Singularität, in der sich Zeitgeschichte verbirgt. Fotografie ist darüber hinaus durch Intention und Zweifel bestimmt, sowohl für diejenigen, die fotografieren, als auch für diejenigen, die sich forschend mit Fotografie auseinandersetzen, vor allem in Hinsicht auf die soziale Bedeutung und Wirksamkeit von Fotografien. Im Weiteren setzt sich Pilarczyk mit Fotografie als ästhetischem Medium auseinander und diskutiert den Zusammenhang von Fotografie und Kunst, wobei sie auf unterschiedliche Arten von Fotografien hinweist und jeweils Gebrauch und Bedeutung differenziert. Fotografie als Medium und Massenmedium bilden einen weiteren Fokus ihrer Erläuterungen. Hier hebt sie auf das Verhältnis von Fotografie und kulturellem Gedächtnis ab, das sich in Moden, Stilen, Motivtraditionen und Klischees ausdrückt. Zum Abschluss gibt Pilarczyk einen systematischen Überblick über die spezifischen Qualitäten der Quelle Fotografie für die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung.

*Margret Kraul und Adrian Schmidtke* (Mädchen und Jungen in der Eliteerziehung des Nationalsozialismus. Eine Annäherung über Fotografien) sind an zeitgenössischen Erziehungsabsichten im Kontext von Eliteschulen des Nationalsozialismus („Napolas“) sowie deren Antizipation durch die Subjekte interessiert. Hierzu verorten die Autorin und der Autor das Projekt zunächst in der neueren Historiografie der NS-Zeit (Fragen der Eliteerziehung) und widmen sich dann theoretisch dem Verhältnis von Körper, Erziehung und Gesellschaft. Hieran schließen sie eine genauere Beschreibung ihres methodischen Zuganges an, mit dem sich Photos als „Visualisierungen des Körpers“ auffassen lassen. Im Anschluss an diese Vorbereitungen interpretieren sie je ein Bild aus einer Napola für Jungen („Fechtunterricht“) und eines aus einer der seltenen Napolas für Mädchen („Antreten zum Morgenappel“). Sie kommen auf Grundlage der Interpretationen u.a. zu dem Ergebnis, dass sich ein seitens des Regimes intendierter unmittelbarer Zugriff auf den Körper der Educandi nicht herausarbeiten lässt und sehen hierin einen Beleg für die Position in der pädagogischen Historiografie, die eine Diskrepanz zwischen ideologischen Zielen und deren Umsetzung behauptet.

*Dagmar Beinzger* (Filmerfahrung im biografischen Rückblick. Zur individuellen Aneignung audiovisueller Geschlechterbilder) stellt eine medienbiografisch orientierte Studie vor, in der Zusammenhänge zwischen filmisch konstruierten Geschlechterbildern und deren individueller Aneignung bei sechs Frauen im Alter von zweiundzwanzig bis fünfundvierzig Jahren rekonstruiert werden. Empirisch bedient sich die Autorin eines dreistufigen Verfahrens: Einem narrativ-biografischen Interview folgen ein leitfadengestütztes Interview und eine Gruppendiskussion. Die Auswertung erfolgte aus dem

Blickwinkel verschiedener theoretischer Angebote: u.a. das der parasozialen Interaktion, der thematischen Voreingenommenheit und des Doing Gender. Als zentrales Ergebnis stellt die Autorin heraus, dass über die Filmrezeption im Kindes- und frühen Jugendalter habituelle Dispositionen hinsichtlich einer untergeordneten Position im hegemonialen Geschlechterdiskurs erworben werden, mit denen sich die Frauen in unterschiedlicher Weise auseinandersetzen. Abschließend plädiert die Autorin für eine „geschlechterreflektierende Medienpädagogik“ und stellt hierfür die medienbiografische Methode als einen adäquaten Zugang heraus.

*Ursula Stenger* fragt in ihrem Beitrag (Bilder als Medien der Selbstkonstitution von Kindern), welche Rolle Bilder in Prozessen der Enkulturation spielen und wie der Prozess der Erfahrung als Verdichtung in Bildern in der frühen Kindheit zu erfassen sei. Mit Merleau-Ponty teilt sie einen anthropologischen Bildbegriff, bei dem das Sehen von Bildern in einem Austauschprozess von Selbst und Welt zugleich Selbstkonstitution sei. Stenger gibt einen Einblick in ein Forschungsprojekt, in dem sie Kinder im Alter von 14–20 Monaten in ihrer Begegnung mit Welt, hier am Beispiel von Schnecken, beobachtet. Die Prozesse des Aufmerksamseins, des Nachahmens, der Verinnerlichung von Eigenschaften der Schnecken und weitere Aktivitäten in diesem Zusammenhang lassen die Erfahrungen sich zu einem Bild verdichten, das die Kinder in sich aufnehmen und durch das sie etwas von sich selbst erfahren: Bildung durch Bilder. Für die Forschung seien Prozesse wie diese vor allem durch teilnehmende Beobachtung und/oder Videoanalysen zu erfassen.

#### *Bildhaftigkeit von Sprache*

*Micha Brumlik* (Schrift und Bild – Frühe Weichenstellungen) macht, ausgehend und anhand von frühen bildlichen Darstellungen der Ilias auf griechischen Vasenbildern, darauf aufmerksam, dass die Beziehung zwischen Schrift und Bild auch mit der Entstehung der Schrift und speziell der Beziehung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu tun hat. Es geht dabei vor allem um Modi der Überlieferung: das epische Versmaß (Hexameter) sieht Brumlik vor allem in seiner Funktion als mnemotechnisches Hilfsmittel für sprachbezogene Kulturen. Der Autor streift dann wichtige Stationen der Entwicklung des Verhältnisses von Schriftlichkeit und Mündlichkeit: u.a. geht er auf die Schriftkritik Platons und auf das Verhältnis von Schrift und Gottesbegriff ein. Mit Derrida macht er darauf aufmerksam, dass auch im Sprechen ein Schriftlichkeitsprinzip walte, da im Sprechen ein Verweis auf Abwesendes möglich sei. Am Beispiel der Vasenmalerei kann er abschließend (mit Giuliliani) zeigen, dass die Schriftkunst, als sie sich schließlich gegen alle Kritik durchgesetzt hatte, die bildnerische Kunst gewissermaßen überwältigte und Bildern nur noch einen Status als Illustrationen des Geschriebenen zubilligte.

*Nicole Welter* (Zum Verhältnis von Bild und Sprache. Eine Annäherung in erkenntnistheoretischer Perspektive) nähert sich dem Verhältnis von Bild und Sprache auf erkenntnistheoretischer Ebene. Im Anschluss an Cassirer

fasst sie Sprache als Konstituens des Denkens und Gemeinsamkeiten zwischen Bild und Sprache in ihrer Verortung als jeweilige Symbolisierungsformen. Die Thematisierung der Differenzen zwischen Bild und Sprache in Hinblick auf die Simultaneität des Bildes und die Sequenzialität der Sprache führt sie zur Diskussion von Intuition und Reflexion und damit zur näheren Untersuchung des Verhältnisses von Bild und Sprache in Biografisierungsprozessen. Auf dieser Ebene ist das Verhältnis von Erinnerungsbildern, die affektive, ästhetische und unbewusste Dimensionen enthalten, und reflexiver Selbst- und Weltbezüglichkeit bedeutend, wobei Welter wesentlich auf die Bildungsdimension der Reflexion abhebt und sie als Grundbedingung der Subjektivierung identifiziert. Auch hier also komme der Sprache in der Erfassung der Bilder entscheidende Bedeutung zu. Welter schließt ihre Betrachtungen mit vier methodologischen Überlegungen ab, die die Transformation des Bildes in Sprache noch einmal plausibilisieren.

*Dieter Nittel* (Bildhafte Sprache und Sprache der Bilder. Metaphorische Redeweise in beruflichen Selbstbeschreibungen von Zeitzeug/inn/en der Erwachsenenbildung) begibt sich auf die Spur der Bedeutung von Metaphern, wie sie in Selbstbeschreibungen von Professionalisierungsprozessen von Erwachsenenbildnern zu finden sind. Von der Entdeckung des gehäuftten Gebrauches dieser bildhaften Sprache in diesem Sujet über die Bildung der Hypothese, nach der die gesteigerte Nutzung von Metaphern auf gelungene Formen der individuellen Professionalisierung hindeute, diskutiert Nittel die Frage der Bedeutung des Gebrauchs von Metaphern für Professionswissen schlechthin. Nittel versteht Professionswissen als Amalgam von einerseits beruflicher Routine angepasstem Wissenschaftswissen und andererseits reflektiertem beruflichem Erfahrungswissen. In dieser Hinsicht erscheine es besonders spannend, die Bedeutung bildhafter Sprache als Verallgemeinerung singulärer Ausdrücke, als „Seismografen des Neuen“ und als gleichzeitiges Finden und Erfinden von Sinn und Verhüllung von Phänomenen zu betrachten. In diesem Sinn böten Metaphern Professionellen die Möglichkeit, „einen ersten Schritt in die sich erst noch formierende Wirklichkeit zu tun und damit die Flüchtigkeit und Emergenz des Geschehens einzufangen“.

*Friederike Fetting*s Beitrag (Metaphern als Ausdruck ästhetischen Erfahrungspotenzials) beschäftigt sich mit ästhetischen Erfahrungen beim Theater spielen und befragt diese Erfahrungen auf ihre mögliche Relevanz für Bildungsprozesse. In narrativen Interviews mit älteren Spielerinnen aus theaterpädagogischen Projekten arbeitet Fetting exemplarische Verwendungen metaphorischer Redewendungen heraus und ist hierbei an drei Dimensionen interessiert: Neben einem Bezug auf die Verwendung von „Metaphern des Theaterspielens“ in narrativen Interviews im Sinne der Metaphertheorie von Lakoff und Johnson geht es ihr um Metaphern als „Ausdruck ästhetischer Wirkung“ im Sinne von Mollenhauer und König, die sie zu ihrem eigenen Erstaunen in den Interviews nicht findet. Im abschließenden Kapitel widmet sich die Autorin Meta-

phern als „Seismografen der Selbst- und Weltreferenz“ und arbeitet heraus, dass „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack) zur Bezeichnung von „Schwellenerfahrungen“ dienen können, die auf Bildungsprozesse im Sinne Marotzkis Bildungstheorie mit ihrer empirisch spezifizierbaren, kategorialen Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen verweisen.

Die Beiträge zu diesem Sammelband repräsentieren eine Auswahl aus den Vorträgen der 2004er Herbsttagung der Kommission Biografieforchung in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Wir danken den zahlreichen Mitwirkenden, Helferinnen und Helfern sowie dem Fachbereich Erziehungswissenschaften und dem Präsidium der Universität Frankfurt am Main für die finanzielle Unterstützung, sie alle haben entscheidend zum Gelingen des Gesamtprojektes beigetragen. Schließlich hat bei der redaktionellen Überarbeitung der Beiträge Vera Kletzsch wertvolle Hilfestellung geleistet.

## Literatur

- Bohnsack, Ralf (2003): Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: *ZfE Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 6, Nr. 2, S. 239-256.
- Comenius, Johan Amos (1658): *Orbis sensualium pictus. Hoc est omnium fundamentalium in Mundo rerum et in vita actionum Pictura et Nomenclatura*. Nürnberg 1658. Nachdruck der Nürnberger Erstausgabe: Die bibliophilen Taschenbücher; Düsseldorf: Harenberg-Verlag, 4. Auflage, 1991.
- Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (2003) (Hrsg.): *Film- und Photoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gruschka, Andreas (1999): *Bestimmte Unbestimmtheit. Chardins pädagogische Lektionen. Eine Entdeckungsreise durch die Bildwelten des Jean-Babtiste Siméon Chardin und seiner Zeit*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2005): *Der heitere Ernst der Erziehung. Jan Steens malt Kinder und Erwachsene als Erzieher und Erzogene*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, C. (1993) (Hrsg.): *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Keck, Rudolf W./Kirk, Sabine/Schröder, Hartmut (Hrsg.)(2004): *Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marotzki, Winfried/Niesyto Horst (Hrsg.) (2006): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mollenhauer, Klaus (1983): *Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 173-194.

- Mollenhauer, Klaus (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation, in: Friebertshäuser, B./Pregel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, 247-265.
- Michel, Burkard (2006): Bild und Habitus – Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuß, Norbert (1999): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern. München: Kopäd.
- Pöggeler, Franz (1992) (Hrsg.): Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie. Wien: Lang.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild: die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael/Klafki, Wolfgang (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2te Auflage.
- Rittelmeyer, C./Wiersing, E. (1991) (Hrsg.): Bild und Bildung. Ikonologische Interpretation vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Schäfer, Gerd/Wulf, Christoph (1999): Bild – Bilder – Bildung, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schäffer, Burkhard (2005): Erziehungswissenschaft. In: Klaus Sachs-Hombach (Hrsg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Suhrkamp, STW, Frankfurt 2005, S. 213-225.
- Schmitt, Hanno/Link, Jörg W./Tosch, Frank (2001) (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn/Obb.
- Schulze, Theodor (1999): Bilder zur Erziehung. Annäherungen an eine Pädagogische Ikonologie. In: Schäfer/Wulf 1999, 59-87.
- Thiele, Jens (2000): Das Bilderbuch: Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption, Oldenburg: Isensee.
- Wünsche, Konrad (1991): Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft (1991), 273-290.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2005): Ikonologie des Performativen. München: Fink.

# I. Methodisch-methodologische Fragen der Bildinterpretation



# Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung

*Ralf Bohnsack*

Der methodisch kontrollierte Zugang zum Bild stellt eine der größten Herausforderungen für die gegenwärtige sozialwissenschaftliche Forschung dar. Während im Bereich der Geisteswissenschaften, insbesondere der Philosophie und Kunstgeschichte, wesentliche Vorarbeiten in der Auseinandersetzung mit dem Bild geleistet worden sind, steht die sozialwissenschaftliche Analyse, die ja grundlegend eine empirisch fundierte zu sein hat, noch ganz am Anfang. Zugleich ist evident, dass der hier notwendige empirisch-methodische Zugang nicht – oder allenfalls am Rande – auf der Basis standardisierter Verfahren zu bewältigen ist. Es sind vor allem die qualitativen oder rekonstruktiven Verfahren, die sich den Herausforderungen des Bildes zu stellen haben. Und es sind – wie auch im Bereich der Textinterpretation – allein die qualitativen Verfahren, welche den Anschluss der sozialwissenschaftlichen Empirie an die geisteswissenschaftlichen Traditionen der Philosophie und Kunstgeschichte sowie an deren Verstehensdebatten zu leisten vermögen. Es stellt überhaupt eine der wesentlichen Leistungen methodologisch und theoretisch anspruchsvoller qualitativer Forschung dar, dass sie zentrale theoretische Kategorien aus den geisteswissenschaftlichen Traditionen mit den Anforderungen der empirischen Sozialforschung zu verbinden vermag (s. dazu auch Bohnsack 2005a). Hier sind vor allem die Erziehungswissenschaften prädestiniert für derartige Verbindungen (s. Ehrenspeck/Schäffer 2003), da in ihnen der Diskurs zwischen geisteswissenschaftlicher Tradition und empirischer Sozialforschung schon seit längerem lebendig ist. Im Bereich der Bildinterpretation steht dieser Diskurs allerdings noch ganz am Anfang. Und er ist – im Vergleich zur Textinterpretation – immer noch von marginaler Bedeutung.

## **1 Die Marginalisierung des Bildes in der empirischen Sozialforschung und in den qualitativen Methoden**

Es herrscht weitgehend Übereinstimmung unter den Vertreterinnen und Vertretern qualitativer Sozialforschung, dass – in deutlichem Kontrast zur gesell-

schaftlichen Bedeutung des Bildes – der Stellenwert, welcher ihm in der Praxis qualitativer Forschung zukommt, gegenüber dem des Textes ein marginaler ist. Allerdings hat diese Einsicht, welche in den letzten Jahren zunehmend artikuliert worden ist, bisher kaum Konsequenzen gehabt. Dies lässt vermuten, dass die Gründe für diese Marginalisierung tiefer liegender Art sind, dass sie im Kernbereich der methodologischen Grundlagen sozialwissenschaftlicher Empirie selbst zu suchen sind – und hier erstaunlicherweise gerade auch in den methodologischen Grundlagen qualitativer Forschung. Mindestens vier Gründe sind hierfür geltend zu machen:

*Zunächst* ist hier jene Entwicklung in Philosophie, Erkenntnistheorie und sozialwissenschaftlicher Handlungstheorie und Empirie zu nennen, die (zuerst von Richard Rorty 1967) als „linguistic turn“ bezeichnet wurde. Welche Bedeutung diese Entwicklung für die methodische Marginalisierung des Bildes hatte, ist spätestens dann deutlich geworden, als dieser sprachwissenschaftlich fundierten Wende die Antizipation eines „iconic“ oder „pictorial turn“ (Mitchell 1994 u. 1997) entgegengehalten wurde. Zu wenig beachtet wurde in der hier geführten Diskussion allerdings, dass diese sprachwissenschaftliche Wende nicht nur philosophisch-erkenntnistheoretisch (u.a. Ricoeur 1972) und sozialphilosophisch-handlungstheoretisch (u.a. Habermas 1971), sondern auch *empirisch-rekonstruktiv* – zuerst durch die ethnomethodologische Konversationsanalyse (vgl. Sacks 1995) – eingeläutet worden ist. Die Renaissance der qualitativen Methoden in den 1970er Jahren wurde entscheidend durch den linguistic turn mit getragen. Methodologische Reflexionen und methodische Verfeinerungen sind seitdem fast ausschließlich im Medium der Textinterpretation fortentwickelt worden.

Allerdings ist diese Dominanz des Modells der Textinterpretation in den qualitativen Methoden nicht allein vom linguistic turn her zu plausibilisieren. Vielmehr ist – *zweitens* – ein weiterer Grund geltend zu machen, welcher schon vorher bzw. unabhängig vom linguistic turn die sozialwissenschaftliche Methodologie geprägt hat und auch als Voraussetzung dafür anzusehen ist, dass der linguistic turn derart nachhaltige Konsequenzen im Bereich der sozialwissenschaftlichen Empirie haben konnte. Unabhängig von ihrer spezifischen Ausrichtung gilt für alle sozial- und naturwissenschaftlichen Methoden und Methodologien die (zuerst von Karl Popper 1971 umfassend ausformulierte) Prämisse, dass soziale Wirklichkeit, wenn sie wissenschaftliche Relevanz gewinnen will, in Form von Beobachtungssätzen oder „Protokoll-sätzen“, also in Form von Texten, vorliegen muss. Die qualitative oder rekonstruktive Sozialforschung ist dem gefolgt: Als letzte – nicht mehr hintergehbare – Grundlage des *wissenschaftlichen* Zugangs zur Wirklichkeit gelten auch hier Texte. Jegliche Beobachtung, die wissenschaftlich relevant werden soll, muss also durch das Nadelöhr des Textes hindurch.

Hieran anschließend ist dann – *drittens* – im Bereich der qualitativen Sozialforschung die Argumentation zugunsten des Textes in folgender Weise

weitergeführt worden: Wenn alles, was wissenschaftlich relevant werden soll, durch das Nadelöhr des Textes muss, dann sollte man als Grunddaten der Analyse auch die *Originaltexte* heranziehen: also jene Texte, die von den Erforschten selbst produziert werden – im Unterschied zu jenen Texten, die als Beobachtungsprotokolle oder Interpretationstexte von den Forschern und Forscherinnen verfasst worden sind. Nur diese Art von Ursprungsdaten kann *unmittelbar* zu Grunddaten der Analyse werden. Und es erscheint insbesondere dort unerlässlich, auf die Texte der Erforschten, also deren Originaläußerungen, zurückzugreifen, wo die Analyse über die oberflächliche oder manifeste Ebene der Bedeutungen von Äußerungen hinausgreifen will auf die eher impliziten oder latenten Bedeutungsgehalte, für deren Interpretation Nuancen des Ausdrucks und die genaue Kontextuierung entscheidend sind. Vor dem Hintergrund derartiger Überlegungen ist dann eine Fixierung auf das Paradigma der Textinterpretation in den qualitativen Methoden entstanden. Bildinterpretationen mussten von vornherein weniger valide erscheinen. Denn Bilder sind, wenn sie wissenschaftlich relevant werden sollen, grundsätzlich erst einmal in Beobachtungssätze bzw. -texte umzuformulieren.

Im Fahrwasser dieser Argumentation ist (auf den ersten Blick oft un bemerkt) dann – *viertens* – noch eine ganz andere Bedeutung von „Textförmigkeit sozialer Wirklichkeit“ in die methodologische Begründung qualitativer Methoden eingebracht worden: Nicht mehr nur allein die *wissenschaftlich relevante* Wirklichkeit sollte textförmig sein. Vielmehr wurde – vor allem von Seiten der „objektiven Hermeneutik“ – schließlich die Sprach- und somit auch die Textförmigkeit jeglicher Verständigung behauptet, also auch der alltäglichen, der außerwissenschaftlichen Verständigung. Damit wird das Bild bzw. die Bildhaftigkeit, die Ikonizität als ein Medium der Verständigung in seiner Eigenlogik und Eigensinnigkeit gegenüber dem Text dann grundsätzlich in Frage gestellt.

Vertreter anderer Strömungen qualitativer Forschung haben diese Prämisse kritisiert. Für den Bereich der Bildinterpretation bestreitet Jo Reichertz (1992: 143) als Verfechter einer „hermeneutischen Wissenssoziologie“ in Abgrenzung gegenüber der objektiven Hermeneutik, „dass die Welt nichts außer Text sei – auch wenn Oevermann die Welt gerne so sieht“. Allerdings begrenzt auch Reichertz die Bedeutung und die Reichweite der Ikonizität in entscheidender Weise, wenn er den „Eindruck eines Fotos“ als „Privatereignis“ bezeichnet.<sup>1</sup> Wenn – in der Perspektive der hermeneutischen Wissenssoziologie – lediglich ein „privates“, also ein individuelles oder monologisches Verstehen im Medium des Bildes möglich ist, impliziert dies aber den Ausschluss einer *intersubjektiven* Verständigung in diesem Medium. Letztere ist wiederum auf Sprache und Texte angewiesen.

---

1 Genauer heißt es dazu: „Will man sich über die Wahrnehmung und den Eindruck des Fotos mit anderen verständigen, muss man ein Protokoll des privaten Ereignisses herstellen, es in einen intersubjektiven Code übersetzen.“ (Reichertz 1992: 143)

Mit Bezug auf dieses Problem lässt sich generalisierend behaupten, dass es in der qualitativen Sozialforschung ganz allgemein an einer Differenzierung zwischen zwei sehr unterschiedlichen Arten der bildhaften Verständigung fehlt: zwischen der Verständigung *über* das Bild einerseits und der Verständigung *durch* das Bild andererseits. Eine intersubjektive Verständigung durch das Bild, also im Medium des Bildes und somit jenseits des Mediums von Sprache und Text, bleibt stillschweigend bzw. ohne weiter greifende Begründung aus der Methodologie und auch aus der Handlungstheorie ausgeschlossen. In den Blick gerät lediglich die im Medium von Sprache und Text sich vollziehende Verständigung *über* das Bild. Erst wenn wir der Verständigung im Medium des Bildes selbst theoretisch und methodisch gerecht werden, ermöglicht dies, wie Hans Belting (2001: 15) mit Bezug auf William J. T. Mitchell (1994) formuliert, „Bilder nicht mehr mit Texten zu erklären, sondern von Texten zu unterscheiden“.

## 2 Implizites Wissen, Ikonologie und Habitus

Die Verständigung im Medium des Bildes, d.h. im Medium von inneren Bildern, ist weitgehend eine vorreflexive, eine implizite. Es handelt sich um eine Verständigung, die sich unterhalb der begrifflich-sprachlichen Explizierbarkeit vollzieht. Die bildhafte Verständigung ist eingelassen in die stillschweigenden oder „atheoretischen“ Wissensbestände, wie sie bei Karl Mannheim (1980) genannt werden. Diese Wissensbestände strukturieren vor allem das habituelle, das routinemäßige Handeln und werden ganz wesentlich erlernt im Modus der Verinnerlichung bzw. der „mimetischen“ Aneignung (vgl. Wulf 1998) von sozialen Szenarien, von Gebärden, Gestik und Mimik. Dieses Wissen wird einerseits in Form von Erzählungen und Beschreibungen vermittelt, d.h. in Form von Metaphern, von metaphorischen, also von bildhaften textlichen Darstellungen sozialer Szenarien, andererseits – und ganz wesentlich – im Medium des Bildes selbst, im Medium der Ikonizität. Das Medium der Vermittlung des atheoretischen Wissens ist also ganz allgemein dasjenige der „Bildlichkeit“, wenn wir den Begriff der Bildlichkeit mit Gottfried Boehm (1978: 447) so fassen, dass „Bild und Sprache an einer gemeinsamen Ebene der ‚Bildlichkeit‘ partizipieren“. Und diese Ebene der Bildlichkeit ist diejenige des impliziten oder atheoretischen Wissens. Vor diesem Hintergrund wird dann aber auch deutlich, dass nur solche sozialwissenschaftlichen Methodologien den empirisch-methodischen Zugang zur Sinnstruktur des Bildes zu eröffnen vermögen, die über einen grundlagentheoretischen Zugang zu derartigen atheoretischen oder impliziten Wissensbeständen verfügen.

Der Wechsel von der Ebene des expliziten Wissens, der Ebene von Common Sense-Theorien, hin zum impliziten oder atheoretischen Wissen ist

bei Panofsky derjenige von der Ikonografie zur Ikonologie. Panofsky ist ganz wesentlich durch die sozialwissenschaftliche Diskussion beeinflusst worden, insbesondere durch seinen Zeitgenossen Karl Mannheim und dessen dokumentarische Methode. Dem Wechsel von der Ikonografie zur Ikonologie entspricht der Wechsel vom immanenten zum dokumentarischen Sinngehalt bei Karl Mannheim (1964). Hieran anknüpfend sowie im Anschluss an Heidegger (1986) und Luhmann (1990) lässt sich dieser Wechsel der AnalyseEinstellung als derjenige vom *Was* zum *Wie* bezeichnen. Es geht um den Wechsel von der Frage, *was* kulturelle oder gesellschaftliche Phänomene oder Tatsachen *sind*, zur Frage, *wie* diese *hergestellt* werden.

Bei Panofsky umfasst die Frage nach dem *Was* aber nicht nur die Ebene der Ikonografie, sondern auch die *vor-ikonografische* Ebene. Die sozialwissenschaftliche Relevanz dieser Unterscheidung wird vor allem dort deutlich, wo Panofsky (1975: 38) die von ihm entworfenen Interpretationsschritte nicht im Bereich der Kunst, sondern des „Alltagslebens“ und dort am Beispiel der Gebärde eines Bekannten erläutert. Diese Gebärde, die auf der vorikonografischen Ebene zunächst als „Hutziehen“ identifizierbar ist, kann im Sinne von Panofsky erst auf der ikonografischen Ebene als ein „Grüßen“ analysiert werden. In sozialwissenschaftlicher Fortentwicklung der Argumentation von Panofsky lässt sich dieser Schritt der Interpretation als derjenige der Unterstellung von „Um-zu-Motiven“ charakterisieren: Der Bekannte zieht seinen Hut, *um zu* grüßen. Wir begeben uns – wie wir dies auch im Common Sense tun – auf die Suche nach den subjektiven Intentionen. Die Ikonografie bleibt methodisch ungesichert, da sie auf Introspektion und Unterstellungen basiert.

Im Unterschied zur ikonografischen vollzieht die ikonologische AnalyseEinstellung den „Bruch mit den Vorannahmen des *common sense*“, wie man mit Bourdieu (1996: 278) sagen könnte. Sie unterscheidet sich radikal von der Frage nach dem *Was* und fragt nach dem *Wie*, nach dem *modus operandi* der *Herstellung* bzw. *Entstehung* einer Gebärde. Nach Panofsky erschließt sich auf diese Weise „die eigentliche Bedeutung“ oder der „Gehalt“ einer Gebärde (1975: 40), der „Wesenssinn“ oder eben „Dokumentsinn“ (1932: 115 u. 118) – ein Begriff, mit dem Panofsky sich explizit auf Karl Mannheim (1964) und dessen dokumentarische Methode bezieht. Auf dem Wege der ikonologischen Interpretation werden wir an der Gebärde den „Eindruck einer ganz bestimmten Wesensart erhalten können (...), die sich in der Grußhandlung ebenso klar und ebenso unabhängig vom Willen und Wissen des Grüßenden ‚dokumentiert‘, wie sie sich in jeder anderen Lebensäußerung des betreffenden Menschen dokumentieren würde“ (Panofsky 1975: 115f.).

Es ist eben dieser sich hier dokumentierende „Wesenssinn“, der ikonologische Sinngehalt, welchen Panofsky (1989) auch als „Habitus“ bezeichnet hat. Der ikonologische Sinngehalt „wird erfaßt, indem man jene zugrundeliegenden Prinzipien ermittelt, die die Grundeinstellung einer Nation, einer

Epoche, einer Klasse, einer religiösen oder philosophischen Überzeugung enthüllen“ (Panofsky 1975: 40).

Die Frage nach dem ikonologischen Sinngehalt zielt im Sinn von Panofsky also auf den *Habitus* der Bildproduzent(inn)en. Allerdings erscheint es hier notwendig, grundsätzlich zwei Dimensionen oder Arten von Bildproduzent(inn)en zu unterscheiden: Auf der einen Seite haben wir die (wie ich es nennen möchte) *abbildenden* Bildproduzent(inn)en, also u.a. Fotografen oder Künstler sowie alle diejenigen, die als Akteure, als Produzenten *hinter* der Kamera und noch nach der fotografischen Aufzeichnung an der Bildproduktion beteiligt sind. Auf der anderen Seite haben wir die *abgebildeten* Bildproduzent(inn)en, also die Personen, Wesen oder sozialen Szenerien, die zum Sujet des Bildes gehören bzw. *vor* der Kamera agieren. Die sich aus der komplexen Relation dieser beiden unterschiedlichen Arten von Bildproduzenten ergebenden methodischen Probleme sind dann leicht zu bewältigen, wenn beide zu *demselben* ‚Erfahrungsraum‘, d.h. zum selben Milieu, gehören. Dies ist beispielsweise dort der Fall, wo ein Angehöriger der Familie ein Familienfoto produziert oder wenn (wie im Falle historischer Gemälde, die mir Aufschluss über eine historische Epoche zu geben vermögen) der Maler ebenso wie die Modelle oder die abgebildeten Szenerien zur selben Epoche gehören. Denn bei der ikonologischen Interpretation geht es darum, einen Zugang zum Erfahrungsraum der Bildproduzent(inn)en zu finden, dessen zentrales Element der individuelle oder kollektive Habitus darstellt. Methodisch komplexer wird das Problem dort, wo der Habitus der *abgebildeten* Bildproduzent(inn)en mit demjenigen der *abbildenden* Bildproduzent(inn)en, also der Fotografen oder Maler, nicht so ohne weiteres in Übereinstimmung zu bringen ist.

Die besondere Leistung der Ikonologie von Panofsky, die von Ausnahmen abgesehen (s. dazu: Pilarczyk/Mietzner 2000 u. Michel 2001 u. 2006 sowie Michels Beitrag in diesem Band) in den Sozial- und Erziehungswissenschaften bisher kaum Anwendung gefunden hat, ist darin zu sehen, dass er den Habitus bzw. den Wesenssinn oder Dokumentsinn (beispielsweise einer Epoche wie der Renaissance) aus den Analogien oder Homologien *unterschiedlicher* Medien, unterschiedlicher Darstellungsgattungen oder Kunstgattungen (von der Literatur über die Malerei und Architektur bis zur Musik) dieser Epoche hervortreten lässt.

Für Max Imdahl (1994 u. 1996a) ist aber gerade diese besondere Leistung Panofskys Ausgangspunkt für die zentrale Frage danach, wo dann noch das Besondere des Mediums Bild in den Interpretationen von Panofsky zu finden sei. Panofsky ist nicht primär an jenen Sinngehalten interessiert, die *nur* durch das Bild, sondern an jenen, die unter anderem *auch* durch das Bild zu vermitteln sind.

### 3 Die Eigensinnigkeit des Bildes und die Suspendierung des textlichen Vorwissens

In diesem Zusammenhang kritisiert Imdahl auch die reduzierte Bedeutung von „Formen“ und „Kompositionen“ bei Panofsky. Formen und Kompositionen würden auf die Funktion reduziert, die (natürlichen) Gegenständlichkeiten des Bildes und die ikonografischen Narrationen (z.B. der biblischen oder heilsgeschichtlichen Texte) wiedererkennbar zu gestalten. Dieser Reduktion auf das „wiedererkennende Sehen“ stellt Imdahl das „sehende Sehen“ gegenüber, welches nicht von den einzelnen Gegenständlichkeiten ausgeht, sondern von der Gesamtkomposition und der Ganzheitlichkeit des Bildes. Im Unterschied zur Ikonologie von Panofsky, die auf der Ikonografie und damit auf dem textlich-narrativen Vorwissen aufbaut, setzt Imdahl mit seinem methodischen Zugang, den er als *ikonische* Interpretation oder *Ikonik* bezeichnet, bereits auf der vor-ikonografischen Ebene an – vor allem aber bei der *formalen Komposition* des Bildes. „Der ikonischen Betrachtungsweise oder eben der Ikonik wird das Bild zugänglich als ein Phänomen, in welchem gegenständliches, wiedererkennendes Sehen und formales, sehendes Sehen sich ineinander vermitteln zur Anschauung einer höheren, die praktische Seherfahrung sowohl einschließenden als auch prinzipiell überbietenden Ordnung und Sinntotalität.“ (Imdahl 1996a: 92). Die ikonische Interpretation kann sich nach Imdahl vom ikonografischen Vorwissen oder von ikonografischen Sinnzuschreibungen weitgehend freihalten. Sie kann – wie es bei Imdahl heißt – „von der Wahrnehmung des literarischen oder szenischen Bildinhalts absehen, ja sie ist oft besonders erfolgreich gerade dann, wenn die Kenntnis des dargestellten Sujets sozusagen methodisch verdrängt wird“ (1996b: 435).

Eine derartige Suspendierung erscheint methodisch geboten, wenn wir das Bild im Sinne von Imdahl (1979: 190) als „ein nach immanenten Gesetzen konstruiertes und in seiner Eigengesetzlichkeit evident System“ erfassen wollen. Hinsichtlich dieser Suspendierung des ikonografischen Vorwissens zeigen sich gewisse Parallelen zur Semiotik mit ihren beiden prominenten Vertretern Umberto Eco und Roland Barthes, die (unabhängig von den Unterschieden zwischen ihnen) dahingehend übereinstimmen, dass wir – um zur Besonderheit und Eigensinnigkeit des Bildes vorzudringen – *unterhalb* der konnotativen Ebene anzusetzen haben. Die konnotative Ebene lässt sich aber – und dies wird bei Eco auch explizit hervorgehoben – in mancher Hinsicht analog zur ikonografischen Ebene bei Panofsky verstehen. Die Besonderheit und Eigensinnigkeit des Bildes im Unterschied zum Text, d.h. die besondere Botschaft der bildhaften, der ikonischen Zeichen, entscheidet sich also auf der *vor*-ikonografischen oder denotativen Ebene. Bei der Entschlüsselung dieser Botschaft müssen wir allerdings immer zuerst durch die darüber gelagerte Ebene des ikonografischen oder konnotativen Codes hindurch, der

sich uns gleichsam aufdrängt. So neigen wir im Common Sense beispielsweise immer dazu, nicht-abstrakte Bilder zunächst in der Weise zu interpretieren, dass wir Handlungen und Geschichten gedanklich entwerfen, die sich auf dem Bild abspielen könnten.

Die Entschlüsselung jener Botschaft, die nur durch das Bild zu vermitteln ist, geht also immer durch den ikonografischen oder konnotativen Code hindurch, „entledigt“ sich aber, wie es bei Roland Barthes (1990: 37) heißt, der Konnotationen und ist somit „eine Restbotschaft, die aus dem besteht, was vom Bild übrig bleibt, wenn man (geistig) die Konnotationszeichen ausgelöscht hat“.

Hier zeigen sich auch Parallelen zu Foucaults Bildinterpretation am Beispiel des Gemäldes „Las Meninas“ von Velásquez (s. Abb. 1). Foucault (1971: 38) betont dort: „Man muß also so tun, als wisse man nicht“. Dabei geht es im Sinne von Foucault nicht so sehr darum, das *institutionalisierte* Wissen auszuklammern (also das Wissen darum, dass es sich hier im Rahmen der Institution des Hofes um Hofdamen und -fräulein, um Höflinge und Zwerge handelt). Vielmehr geht es darum, dass wir die „Eigennamen auslöschen“ müssen (wie er sagt), also das Wissen um die *je fall- oder auch milieuspezifische Besonderheit* des Dargestellten und seiner konkreten Geschichte, wenn man „die Beziehung der Sprache und des Sichtbaren offenhalten will, wenn man nicht gegen, sondern ausgehend von ihrer Unvereinbarkeit sprechen will“ (Foucault 1971: 38).

#### **4 Die Differenzierung des ikonografischen Vor-Wissens: *kommunikatives und konjunktives Wissen***

Foucault betont also, dass nicht alle sprachlichen Vorbegrifflichkeiten, nicht alle Namen, „ausgelöscht“ werden sollten, sondern lediglich die „Eigennamen“. Am Beispiel eines Familienfotos bedeutet dieses Auslöschen von Eigennamen, dass wir zwar aufgrund gesicherter Informationen oder aufgrund von Vermutungen davon ausgehen können oder müssen, dass es sich bei den abgebildeten Personen um eine *Familie* handelt und wir somit unser entsprechendes Wissen um die Institution Familie aktualisieren. Sofern wir aber auch wissen oder vermuten, dass es sich um die Familie *Meier* handelt, sollten wir das, was wir über diese Familie mit ihrer konkreten Familienbiografie wissen, weitest möglich suspendieren. Diese beiden Arten des Wissens lassen sich im Rahmen der dokumentarischen Methode als *kommunikatives* Wissen einerseits und *konjunktives* Wissen andererseits bezeichnen.

Beim kommunikativen Wissen handelt es sich um generalisierte und weitgehend stereotypisierte, genauer: um institutionalisierte Wissensbestände. Institutionen finden wir im Sinne von Berger/Luckmann (1969: 58) dort,

wo: „habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“. Dieses Wissen betrifft das Rollengefüge der Gesellschaft, bspw. die Institution Familie. Davon zu unterscheiden ist das *konjunktive* Wissen als eines, welches sich hinter den „Eigennamen“ verbirgt, ein Wissen um die Familie „Meier“ in ihrer je individuellen, fallspezifischen Besonderheit einerseits und in ihrem milieutypischen Charakter andererseits.

Auch dort, wo wir über ein valides familienbiografisches Vorwissen in sprachlich-textlicher Form verfügen (etwa auf der Basis von Interviews oder Gesprächsanalysen), sollten wir dieses im Zuge der Bildinterpretation suspendieren.

Es zeichnen sich also gewisse Übereinstimmungen zwischen prominenten Ansätzen und Traditionen in der Bildinterpretation ab. Diese gehen dahin, dass spezifische Sinngehalte auf der konnotativen oder ikonografischen Ebene, welche in besonderer Weise durch (sprachliche) Narrationen, also durch unser textförmiges Wissen, geprägt sind, gleichsam suspendiert werden müssen, um auf diese Weise das (Spannungs-) Verhältnis von Bild und Sprache bzw. Text „offen halten“ zu können, wie es bei Foucault (1971: 38) heißt, und somit das Bild der sprachlich-textlichen Logik nicht von vornherein unterzuordnen. Dem ist bisher im Bereich der qualitativen Methoden nicht Rechnung getragen worden.

Im Bereich der Semiotik hat Roland Barthes einige beispielhafte Interpretationen vorgelegt, die der skizzierten Suspendierung folgen, die also einsetzen, nachdem „man (geistig) die Konnotationszeichen ausgelöscht hat“ (Barthes 1990: 37). Er hat jene Sinnebene, die das Resultat dieser Interpretationen darstellt, als „*stumpfen Sinn*“ („sens obtue“) bezeichnet. Die Signifikanz dieser Sinnebene lässt sich in sprachlich-textlicher Form allenfalls in Gegensätzlichkeiten und Ambiguitäten fassen. So zeigt Barthes an Fotos aus dem Film „Der Panzerkreuzer Potemkin“ von Eisenstein, dass beispielsweise die Mimik einer weinenden alten Frau weder im schlichten Sinne eine ‚tragische Mimik‘ ist noch in eine ‚Komik‘ umkippt.

## 5 Die essenzielle Ambiguität des Bildes: die Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen

Roland Barthes unterscheidet den „stumpfen Sinn“ von dem wesentlich weniger komplexen „entgegenkommenden Sinn“, welcher – ähnlich dem ikonografischen Sinngehalt – an stereotypisierenden Sinnzuschreibungen haftet. Den stumpfen Sinn beschreibt Barthes (1990: 54) in Kategorien der Widersprüchlichkeit, als „eine Schichtung von Sinn, die den vorhergehenden Sinn immer bestehen lässt, wie in einer geologischen Konstruktion; das Gegenteil sagen, ohne auf das Widersprochene zu verzichten“. Ein evidentes Merkmal

des stumpfen Sinnes ist also dessen Widersprüchlichkeit. In ähnlicher Weise charakterisiert Eco (1994: 145ff.) jene Botschaft, welche die Ebene der Konnotationen überschreitet und die er als „ästhetische Botschaft“ bezeichnet, durch ihre „produktive Ambiguität“ (a.a.O.: 146). Aufgrund dieser Ambiguität „beginne ich zu beobachten, *um zu sehen, wie sie gemacht ist*“. Es stellt sich hier also – analog zur ikonologischen Sinnebene bei Panofsky – im Zuge einer tiefer gehenden semantischen Analyse die Frage nach der *Herstellung* dieser Botschaft, nach dem *modus operandi* des Herstellungsprozesses, die Frage nach dem *Wie*. Vielleicht kann man sagen: Während die konnotative Botschaft oder (im Sinne von Barthes) der entgegenkommende Sinn stereotypisiert, bricht die ästhetische Botschaft bzw. der stumpfe Sinn diese Stereotypisierungen durch Ambiguitäten, Widersprüchlichkeiten oder Gegensätzlichkeiten auf.

In ähnlicher Weise sieht Imdahl (1996a: 107) das Spezifische des ikonischen Sinnes in einer (wie er es nennt) „Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen“. Imdahl erläutert (1994: 312) am Beispiel des Fresko „Die Gefangennahme“ von Giotto (s. Abb. 2), dass „vermöge besonderer Bildkomposition Jesus sowohl als der Unterlegene wie auch als der Überlegene erscheint“. Diese Sinnkomplexität basiert ganz wesentlich auf der *planimetrischen Komposition*, der Komposition des Bildes in der Fläche (genauer dazu weiter unten). In diesem Fall ist es die Schräge, die nach Imdahl die Komposition des Bildes entscheidend bestimmt (s. Abb. 2). Diese Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen ist sprachlich nur schwer fassbar und ihre sprachliche, intersubjektiv verständliche Vermittlung gelingt nur im direkten Verweis auf das Bild.

In einem Forschungsprojekt zum familialen Habitus haben wir Familienfotos sowie Tischgespräche und Gruppendiskussionen ausgewertet. Dabei zeigte sich (s. Bohnsack 2005b, 2008), dass wesentliche Elemente des Familienmilieus, des familialen Erfahrungsraums ihren unmittelbaren Ausdruck in adäquater Weise lediglich in *Übergegensätzlichkeiten*, in *Ambiguitäten* finden konnten. Und zwar beispielsweise in der Relation bzw. im Spannungsverhältnis zwischen dem Charakter des *Provisorischen und Ungesicherten* und der (*sozialen*) *Isolation* der abgebildeten Gruppe *einerseits* und der *Rigidität und Strenge* (in der planimetrischen Gesamtkomposition, aber auch in Mimik, Gestik und Körperhaltung) *andererseits*, welche die zentrale Stimmung des Bildes ausmacht. Der Habitus dieser Familie ließ sich somit formulieren als derjenige *der Rigidität und Strenge im Kontext des Provisorisch-Ungesicherten*. Der Zugang zu dieser Übergegensätzlichkeit hat sich uns erst über das Bild erschlossen. Die eigengesetzliche Sinnstruktur des Bildes eröffnet uns einen systematischen Zugang zur Eigengesetzlichkeit des Erfahrungsraums der Bildproduzent(inn)en, hier also zu demjenigen der Familie.

Ein anderes Beispiel für eine derartige Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen finden wir bei Werbefotos. So zeigt die genaue Interpretation eines Werbefotos der (Bekleidungs-)Firma Burberry (vgl. Bohnsack 2007b), dass

der Burberry-Style in einer Weise präsentiert wird, die nahe legt, dass es mit ihm gelingt, zugleich Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit und somit Gemeinschaftlichkeit zu erfahren und dennoch die Individualität zu wahren. Dabei wird in diesem Foto aber auch eine andere – für das Medium Werbefoto generell gültige – Übergegensätzlichkeit deutlich: Da die Werbung nur die Pose zur Verfügung hat (vgl. dazu Bohnsack 2001b u. Imdahl 1996c), steht sie vor dem (paradoxen) Problem, Individualität auf dem Wege des Posierens, also durch Stereotype darzustellen. Hier geschieht dies – bezogen auf die bildinternen sozialen Relationen – in der Widersprüchlichkeit von (körperlicher) Nähe einerseits und Abwendung des Blicks andererseits. Genauer bzw. von der formalen Komposition her betrachtet, handelt es sich darum, dass durch die planimetrische Komposition (also durch die für die ikonische Interpretation wesentlichste Dimension formaler Komposition) eine Zugehörigkeit der Personen untereinander hergestellt wird, die dann durch das Fehlen bzw. die Verweigerung des Blickkontakts wieder negiert oder eingeschränkt wird. In der genauen Analyse eines Fotos der Zigarettenwerbung der Firma „West“ (s. Bohnsack 2001b) zeigt sich, dass in der auf dem Foto abgebildeten Person der Sennerin („Heidi“) eine ausgesprochen traditionelle Rolle und Lebenswelt sich mit einem unkonventionellen Habitus eine Sinnkomplexität nach Art einer Hybridisierung von Stilelementen verbindet.

Die ikonologische oder ikonische Interpretation hat es also u.a. zu leisten, diese Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen auf den Begriff zu bringen. Während es bei Imdahl keineswegs aussichtslos erscheint, diese zu verbalisieren, beharrt Roland Barthes darauf, dass man den stumpfen Sinn „theoretisch situieren, aber nicht beschreiben kann“ (1990: 63). „Der stumpfe Sinn ist nicht in der Sprache“ (a.a.O.: 58). Die Semiotik von Barthes wie die Semiotik von Eco tun sich gleichermaßen schwer, die Transzendenz der konnotativen Botschaft in systematischer Weise mit den ihnen zur Verfügung stehenden Kategorien zu erfassen. Eines der Probleme besteht sicherlich darin, dass der stumpfe Sinn (bei Barthes) bzw. die ästhetische Botschaft (bei Eco) nicht – wie der entgegenkommende oder konnotative Sinngehalt – an *einzelnen* Bildgegenständlichkeiten festgemacht werden kann, wie Roland Barthes dies versucht (was insbesondere am Beispiel des „punctum“ evident wird; vgl. Barthes 1985). Vielmehr erschließt die tiefer gehende Semantik sich erst auf dem Weg über die Rekonstruktion der *Gesamt*-Komposition, die – wie ich weiter unten darlegen werde – wiederum an die Rekonstruktion der *Formalkomposition* des Bildes gebunden ist.

Die Methodisierung der Bildinterpretation bedarf also der Rekonstruktion der Formalstruktur des Bildes und – wie dargelegt – der Suspendierung des *ikonografischen* bzw. *konnotativen* Sinngehalts, also des sprach- und textförmigen Vorwissens. Im Bereich sozialwissenschaftlicher Bildinterpretationen erscheint dies besonders notwendig, weil hier die Ikonografien, also die kommunikativen Wissensbestände, nicht in kodifizierter Form vorliegen